

**LEIKIN RIEMUA TULIPALOAUTOSSA
JA MYÖTÄTUNTOA PETIKKOMAJASSA
1-3-vuotiaiden lasten metsäretkikokemuksia**

Tuuli Schalin

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Schalin, Tuuli. 2021. Leikin riemua tulipaloautossa ja myötätuntoa petikkomajassa - 1-3-vuotiaiden lasten metsäretkikokemuksia. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua + liitteet.

Tutkimuksessa olen kiinnostunut 1-3-vuotiaiden lasten metsäretkikokemuksista varhaiskasvatuskontekstissa. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää mitä lapset itseohjautuvasti metsässä tekevät ja mihin he kiinnittävät huomiota siellä ollessaan, eli mikä heille näyttäytyy merkityksellisenä. Lisäksi kartoitan, millaisia tunteita lapset kokevat metsäretkien aikana ja millaisena metsässä vietetty aika heille näyttäytyy, eli millaisia kokemuksia he retkiltä kerryttävät.

Toteutin tutkimuksen videoimalla Espoon kaupungin kunnallisen päiväkodin lapsiryhmän metsäretkiä. Aineiston tuottajina toimivat kymmenen tutkimusluvan saanutta 1-3-vuotiasta lasta, joiden toimintaa ja kokemuksia tallioin. Tein videoaineistolle havaintoihin pohjautuvan, fenomenologisia piirteitä saaneen laadullisen sisällönanalyysin.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että lasten toiminta metsäretkien aikana oli monipuolista ja sisälsi luonnon tutkimista ja havainnointia, matkantekoa, liikunnallista toimintaa, mielikuvitusleikkiä, toistuvaa toimintaa ja vaeltelua. He kiinnittivät huomiotaan muiden ihmisten lisäksi erityisesti luonnonmateriaaleihin. Toiminnan kohteista tehtiin havaintoja, niitä käytettiin leikkivälineinä tai arvostettiin aarteina. Metsässä koetut tunteet ja metsäretkiin liitetyt mielipiteet olivat pääosin positiivisia tai neutraaleja.

Tutkimus ja sen tulokset antavat tietoa lasten kokemuksista metsässä ja tukevat alle 3-vuotiaiden tutkimuksen kehittymistä heidän omia näkökulmiaan hyödyntäen.

Hakusanat: lasten kokemukset, lasten osallisuus, luontokasvatus, metsäretket, varhaiskasvatus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	LAPSI JA LUONTO.....	7
2.1	Luonnon merkitys hyvinvoinnille.....	7
2.2	Luontosuhteen kehittyminen.....	9
2.3	Luontokasvatus varhaiskasvatuksessa.....	10
3	LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA.....	12
3.1	Lapsen osallisuus.....	12
3.2	Havainnointi osallisuuden tukijana.....	13
3.3	Lasten kokemukset ja tunteet.....	14
3.4	Lasten kokemukset ja osallisuus metsässä.....	15
4	RETKIEN SUUNNITTELU, TOTEUTTAMINEN JA TULKINTA.....	17
4.1	Tutkimuskysymykset.....	17
4.2	Tarve tutkimukselle.....	18
4.3	Fenomenologiset taustat.....	20
4.4	Tutkittavat ja tutkimuslupien hakeminen.....	22
4.5	Aineiston tuottaminen.....	24
4.6	Videotallenteiden laadullinen sisällönanalyysi.....	26
4.7	Tapahtumien kuvaus ja toiminnan kohteiden teemoittelu.....	28
4.8	Tutkimusetiikka.....	30
5	LASTEN KANSSA METSÄSSÄ.....	32
5.1	Toiminnan muodot metsäretkillä.....	32
5.2	Paikan merkitys lasten omaehtoiselle toiminnalle.....	34
5.3	Lasten toiminnan kohteet ja leikkivälineet.....	37
5.3.1	Havaintojen kohteet.....	38

5.3.2	Aarteet.....	39
5.3.3	Leikkivälineet.....	41
5.4	Lasten retkillä kokemia tunteita	46
5.5	Lasten mielipiteitä metsäretkistä.....	48
6	RETKIEN JÄLKEEN.....	52
6.1	Metsän merkitys lapsille	52
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	54
6.3	Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusaiheita.....	57
	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Aiemmin ulkona leikkiminen on ollut vahva osa varhaiskasvatusta, mutta sittemmin sen rooli on pienentynyt merkittävästi (Blackwell & Pound 2011, 144). Richard Louv (2008) nosti teoksellaan *Last Child in the Woods* laajempaan keskusteluun lasten mahdollisuudet viettää aikaa luonnossa ja erityisesti mahdollisuuksien huolestuttavan vähenemisen. Louv'n jälkeen muun muassa Elliot (2010) sekä Polvinen, Pihlajamaa ja Berg (2012) ovat jakaneet huolensa luontokontaktien ja luonnossa liikkumisen radikaalista vähenemisestä ja korostavat luontoympäristön tärkeyttä lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. He toivovat paitsi vanhemmilta, myös varhaiskasvattajilta, opettajilta ja yhteiskunnan päätöksentekijöiltä reagointia lasten luontosuhteiden kehittymistä tukevaan suuntaan.

Lähestymällä luontokasvatusta tutkimuksen keinoin, pyrin omalta osaltani vastaamaan tähän toiveeseen. Jos luonnon terveyshyödyt ja tärkeys kehitykselle on jo osoitettu tieteellisesti (mm. Hanski 2014, Maas, Verheij & de Vries ym. 2009, Saarinen & Jantunen 2015) miksi kontaktit ovat silti vähäisiä? Lisääntyisivätkö kontaktit, jos tiedettäisiin enemmän lasten omasta suhtautumisesta luontoon leikkipaikkana? Näkevätkö lapset luonnon mieluisana ympäristönä leikeilleen ja toiminnalleen? Voisivatko lapset löytää ja osoittaa meille aikuisille erilaisia tapoja hyödyntää luonnon materiaaleja? Voiko käpy muuttua mielikuvituksen avulla päärynäksi ja keppi makkaraksi? Miten kuusen alle menemällä voi yhtäkkiä ollakin autossa, jolla huristellaan vaikka tanssiaisiin, kunhan sopivat eväät on pakattu mukaan?

Tämän tutkimuksen avulla tuon esiin lasten omia näkemyksiä metsästä ja siellä leikkimisestä jo selvitettyjen terveyshyötyjen tueksi. Aikuiset ovat anta-

neet luonnolle omat merkityksensä ja arvioineet lasten luonnossa viihtymistä, mutta lasten oma näkökulma luontokokemusten tutkimuksessa vaikuttaa jääneen vähemmälle huomiolle. Nykyisen, osallisuutta painottavan varhaiskasvatuksen valossa kuitenkin juuri lasten aloitteet näyttäytyvät merkityksellisinä (ks. luku 3.1). Lasten kiinnostuksenkohteita pyritään myös hyödyntämään lasten oppimismotivaation luomisessa ja ylläpitämisessä (Koivunen & Lehtinen 2016, 37; Neaum 2016). Siksi lähdin selvittämään, mitä lapset itseohjautuvasti metsässä tekevät ja mihin he siellä kiinnittävät huomionsa. Koska varhaiset kokemukset muodostavat luontosuhteen pohjan ja luovat parhaimmillaan tuntesiteen ympäröivään luontoomme (Cantell 2011, 332, 338) halusin myös selvittää, millaisia lasten tuntemukset luontoympäristössä ovat ja millaisena he siellä vietetyn ajan näkevät.

Tutkimuksessani esittelen aluksi tutkimustietoon pohjautuvia luonnon hyvinvointivaikutuksia sekä varhaiskasvatuksen osuutta luontosuhteen rakentamisessa (luku 2). Lapsikäsitteisenä tutkijana ja lapsuuden käsite tämän tutkimuksen puitteissa muodostuu lapsen osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden avaamisen kautta (luku 3). Nämä käsitykset ja käsitteet ovat vaikuttaneet vahvasti metodivalintoihin, tutkimuseettisiin pohdintoihin ja ratkaisuihin sekä tutkimusaineiston tuottajien valikoitumiseen. Niiden avulla myös muodostetaan teoreettinen viitekehys, johon tutustumalla mahdollistan pääsyni tutkijana ja pääsytne lukijoina lähemmäs aihetta ja tutkimusongelmaa, ennen metodien, tulosten ja tutkimukseen osallistuneiden lasten metsässä viettämän ajan auki kirjoittamista.

2 LAPSI JA LUONTO

Tutkimusten mukaan luonto ja siellä vietetty aika edistävät lasten psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia (mm. Cheng & Monroe 2012, 45; Tourula & Rautio 2014, 58), joiden tukeminen on myös yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen perustavoitteista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Ulkotilat ja luonto toimivat lapsille erinomaisina leikki- ja oppimisympäristöinä sekä aktiivisen toiminnan paikkoina (Bilton 2010; Blackwell & Pound 2011, 135, 138). Näistä syistä lapsen luontosuhteen syntymisen ja kehityksen mahdollistaminen ja tukeminen nähdään tärkeinä (Polvinen ym. 2012). Nämä syyt ovat myös vaikuttaneet tämän tutkimuksen syntyyn ja luovat pohjaa tutkimuksen tarpeelle.

2.1 Luonnon merkitys hyvinvoinnille

Lasten luontoympäristössä viettämällä ajalla ja mahdollisuudella olla kosketuksessa luonnon orgaanisiin aineisiin on havaittu olevan yhteys heidän fyysiseen terveyteensä. Luonnollisille bakteereille ja mikrobeille altistuminen on tutkittu edesauttavan elimistön immunitetin ja sietokyvyn kehittymistä sekä vähentävän allergiaherkkyyttä. (Hanski 2014; Saarinen & Jantunen 2015.) Metsällä ja maaseudulla on Hanskin (2015) mukaan keskenään samankaltaisia vaikutuksia ja merkittävin vaikutus on asuin ympäristön lähiluonnolla ja sen saavutettavuudella. Myös Maasin, Verheijn ja tutkijakollegoiden (2006, 2009) mukaan vihreän elinympäristön läheisyydellä ja vihreiden alueiden määrällä ja laajuudella on positiivinen vaikutus ihmisten terveydentilaan. Tutkittavien omaan arvioon perustuen vaikutus on huomattava ja kaikkein suurin yhteys elinympäristöllä on vanhusten ja lasten terveyteen.

Luonnolla ja ulkoilulla on fyysisen terveyden lisäksi nähty olevan vaikutusta myös ihmisten henkiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen (Blackwell & Pound 2011, 139; Maas ym. 2009, 971). Wellsin ja Evansin (2003) tutkimuksessa niin lasten kuin heidän vanhempiensakin antamien vastausten perusteella säännöllinen pääsy lähiluontoon vähentää mahdollisesti lasten stressiä ja ehkäisee lasten kokemaa ahdistusta haastavissa elämäntilanteissa. Kaikkonen, Virkkunen ja Kajala ym. (2014, 41) kertovat jo lyhyiden käyntien auttavan, mutta mitä enemmän aikaa luonnossa vietetään, sitä suurempia vaikutukset ovat. Luonto voi elvyttää ja vähentää stressiä aistien kautta suoraan ja välillisesti houkutellen aktiivisuuteen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Emotionaalisen älykkyyden ja sosiaalisten taitojen on myös havaittu vahvistuvan metsäympäristössä (Blackwell & Pound 2011, 139).

Vihreä ja luonnollinen leikkiympäristö saattaa toimia myös keskittymiskyvyn helpottajana. Leikit rakentamattomassa luonnossa näyttävät lieventävän keskittymishäiriöiden oireita tehokkaammin kuin leikit rakennetuissa ulko- ja sisäympäristöissä. Luontoaktiviteettien jälkeen keskittymishäiriöistä kärsivät, eli ADD-oireiset lapset pystyvät keskittymään paremmin myös muuhun toimintaan. (Faber Taylor, Kuo & Sullivan 2001, 71.) Ulkoleikit voivat helpottaa ADD:n lisäksi myös ADHD:n oireita, jossa keskittymiskyvyn häiriöiden lisäksi lapsella ilmenee ylivilkkausta (Faber Taylor & Kuo 2004, 1584). Ylivilkkauden oireet vaikuttavat lievenevän parhaiten alueilla, jotka ovat vihreyden lisäksi myös laajoja ja aukeita, eli tarjoavat paljon tilaa liikkumiseen. Keskimäärin ADHD-oireiset lapset myös leikkivät säännöllisesti enemmän ulkona, kuin muut lapset. (Faber Taylor & Kuo 2011, 296–298.)

Lähiluonnon virkistyskäytön voidaan siis ajatella vaikuttavan positiivisesti asukkaiden tyytyväisyyteen ja aktiivisuuteen (Björk, Albin & Grahn ym. 2007, 5). Suomessa on saatu samankaltaisia tuloksia myös kansallispuistojen kävijöiden kokemista luonnon vaikutuksista. Kaikkosen ym. (2014, 38–40) mukaan luonnonpuistoissa vierailleet aikuiset kokivat käyntien vaikuttaneen positiivisesti niin heidän, kuin mukana olleiden lastenkin kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tutkittavat korostivat käyntien jälkeistä mielialan paranemista ja vie-

railujen elvyttävää ja rentouttavaa vaikutusta, joiden todettiin kantavan pisimpään juuri psyykkisellä puolella. Vanhemmat näkivät lastensa nauttineen luonnosta, yhdessäolosta ja itsensä luovasta toteuttamisesta. Itseluottamuksen parane-
nemisen lisäksi lapset vaikuttivat kokeneen liikkumisen iloa ja luontoympäris-
töllä nähtiin olleen myös liikkumaan aktivoiva vaikutus.

2.2 Luontosuhteen kehittyminen

Edellä kuvattujen positiivisten vaikutusten ja terveyshyötyjen pohjalta lasten luontosuhteen tukemiselle näyttäisi löytyvän vahvat perusteet (ks. Saarinen & Jantunen 2015, 21). Hyvä luontosuhde ja yhteys luontoon korreloivat positiivisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kanssa. Mitä vahvempi suhde ja yhteys on, sitä parempaa uskotaan ihmisen emotionaalisen hyvinvoinnin olevan. (Howell, Dopko & Passmore ym. 2011, 169.) Ne ihmiset, joilla yhteys luontoon on vahva, näyttäisivät olevan myös verrattain onnellisempia (Capaldi, Dopko & Zelenski 2014, 1, 10). Perusta luontosuhteelle syntyy lapsuudessa ja vaikuttaa osaltaan myöhempään luontokäyttäytymiseen ja luontoon suhtautumiseen. Lähiluonto, sen saavutettavuus ja sen havainnoiminen lapsuudessa parantavat suhteen muodostumisen lähtökohtia ja myönteiset, omakohtaiset luontokokemukset vahvistavat sitä. (Cantell 2011, 332; Cheng & Monroe 2012, 44–45.)

Lapsuuden luontosuhde syntyy leikkien, tutkimisen ja luonnossa liikkumisen kautta (Cantell 2011, 332). Chengin ja Monroen (2012) tutkimuksen mukaan positiivinen suhde luontoon ja luonnosta nauttiminen vaikuttivat lasten haluun osallistua luontoaktiviteetteihin ja luonnossa viihtyvät lapset halusivat viettää siellä myös enemmän aikaa. Heidän mukaansa luontosuhteen voidaan nähdä koostuvan esimerkiksi luonnosta nauttimisesta, empatiasta luontokappaleita kohtaan, yhteenkuuluvuuden tunteesta sekä vastuunotosta. Lasten tunne omasta kyvykkyydestään, vaikutusmahdollisuuksistaan ja mahdollisuudesta auttaa luontoa toimivat kiinnostuksen lisääjinä. Lisäksi perheiden arvot vaikuttavat suhteen kehitykseen ja voivat ohjata kohti luontoystävällisiä valintoja.

Myös Cantell (2011) pitää luontosuhteen merkitystä tärkeänä luonnon kohtelun kannalta, sillä asenteet ja henkilökohtainen side luontoon vaikuttavat haluun pitää ympäristöstä huolta.

2.3 Luontokasvatus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 46–47) määrittävät ympäristö- ja luontokasvatuksen tavoitteiksi luontosuhteen vahvistamisen, ohjaamisen vastuulliseen käyttäytymiseen luonnossa sekä kestävän elämäntavan edistämisen. Lähiluonto tulisi nähdä varhaiskasvatuksessa sekä oppimisen kohteena, että oppimisympäristönä. Luonnossa ja metsissä retkeilyn tulisi olla osa varhaiskasvatusta ja myönteiset luontokokemukset nähdä tärkeinä. Myös Tourulan ja Raution (2014, 58) mukaan luontokasvatus ja luonnon hyvinvointivaikutusten hyödyntäminen yhteiskunnallisia palveluja suunnitellessa tulisi ottaa huomioon. Erityisen tärkeänä kohderyhmänä ikääntyvien ihmisten lisäksi he näkevät juuri lapset. Tourulan ja Raution mukaan luonto vaikuttaa positiivisesti ihmisen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen terveyteen ja näin ollen vastaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esitettyihin tavoitteisiin lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin tukemisesta.

Varhaiskasvatuspalveluiden kanssa yhteistyössä toteutetussa ”Luonto lähelle ja terveydeksi!”- hankkeessa tavoitteena oli edistää lasten viihtymistä luonnossa, sekä vahvistaa heidän luontaista immunitettiaan ja yleisterveyttään. Vuoden 2014 aikana toteutettuun hankkeeseen ja siihen liittyvään tutkimukseen osallistui n. 20 % Suomen päiväkodeista. Näistä päiväkodeista vain n. 10 %:ssa ulkoiltiin luontoympäristössä päivittäin. Tutkimuksen mukaan resursipula ja aikuisten asenteet olivat yleisimpiä syitä olla menemättä luontoon. Tästä huolimatta tutkimukseen vastanneet suhtautuivat luontoon pääosin myönteisesti ja luonto oppimisympäristönä nähtiin positiivisessa valossa. (Saarinen ja Jantunen 2015, 7–20.) Myös Englannissa luontoympäristön hyödyntäminen opetuksessa oli yhteydessä opettajien ja kasvattajien omiin kokemuksiin

ja asenteisiin. Waite (2010, 113–114) uskoo, että kasvatuksen ammattilaisten omilla lapsuuden luontokokemuksilla on vaikutusta luontoympäristöön suhtautumiseen ja positiivisia muistoja ja kokemuksia halutaan välittää eteenpäin. Ammattilaisten hyviin muistoihin liittyivät vapaus, hauskuus, itsenäisyys ja aitous sekä rikkaat aisti- ja liikkumisympäristöt. Cantellin (2011, 332) mukaan myönteinen suhde luontoon kannustaa aktiiviseen toimintaan ja on tärkeä osa päiväkodin ympäristökasvatusta.

3 LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA

Luonto näyttäytyy tässä tutkimuksessa merkitysten antojen kohteena, mutta tärkeimpinä merkitysten antajina toimivat lapset, heidän kokemuksensa ja kiinnostuksenkohteensa. Tässä luvussa kuvataan lasten osallisuutta ja toimijuutta, joiden tärkeänä näkeminen on vaikuttanut tässä tutkimuksessa tutkittavien valintaan sekä tutkimuskysymysten muotoutumiseen. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 27, 30–31) osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden edistäminen nostetaan esiin tärkeänä varhaiskasvatuksen tehtävänä.

3.1 Lapsen osallisuus

Lapsilla tulee olla oikeus osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja toimia ja vaikuttaa osana yhteisöä. Näin sanelee paitsi joukko asiantuntijoita (Danner & Jonyrienè 2012, 417; Pajulammi 2014; Turja 2017; Turja & Vuorisalo 2017, 36–47), myös lastenoikeuksien sopimus, joka toimii punaisena lankana yhteiskunnallista varhaiskasvatusta koskevassa päätöksenteossa. Turjan ja Vuorisalon (2017, 32–38, 50) mukaan luottamus itseen ja muihin toimii osallisuuden perustana ja onnistuneet osallisuuden kokemukset puolestaan vahvistavat tätä luottamusta. Turja ja Vuorisalo muistuttavat myös suojelun ja osallisuuden välisen tasapainon tärkeydestä. Vaikka aikuinen toimii lapsen suojelijana, ei sen varjolla voi sivuuttaa osallisuutta, vaan tarjota siihen turvalliset puitteet. Pajulammi (2014, 449–453) myös huomauttaa, ettei päätöksentekoon osallistuminen tarkoita samaa kuin päättäminen, vaan lapsen huomioimista yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä. Hän pitää tärkeimpänä lapsen kuulluksi tulemistä ja

mielipiteiden ja näkemysten todellista huomioimista. Näitä seikkoja pyrin myös tämän tutkimuksen metodivalinnoilla edistämään.

Osallisuuteen kuuluu sekä yksilön kokemus, että yhteisön luoma mahdollisuus (Pajulammi, 2014, 141). Osallisuuden kokemusten tukemisen tulee olla osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Osallisuuden taidot kehittyvät muun muassa neuvotteluissa, joita käydään leikkitovereiden kesken. (Kangas & Brotherus 2017, 218.) Lapset voivat osallistua myös päiväkodin yhteiseen päätöksentekoon neuvottelemalla ja keskustelemalla esimerkiksi lapsille järjestetyissä kokouksissa. Lapsen on tärkeää saada kokea sekä päätöksenteon prosessi että nähdä sen seuraukset. Lasten osallistuminen päätöksentekoon täyttää lasten oikeuksien sopimuksen, nykyaikaisen koulutuksen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin päätavoitteet. Lasten osallisuudessa on tärkeää pyrkiä ymmärtämään heidän kokemusmaailmaansa. (Danner & Jonyniené 2012, 417–418.) Juuri kokemusmaailman ymmärtämiseen ja lasten äänen esiin tuomiseen tähtään tässäkin tutkimuksessa.

3.2 Havainnointi osallisuuden tukijana

Varhaiskasvattajan on tärkeää tuntea ryhmänsä lasten kiinnostuksenkohteet, jotta lapsille merkityksellisen ja heitä osallistavan toiminnan suunnittelu on mahdollista. Havainnointi tarjoaa arvokasta tietoa lapsen kokemuksista ja huomionkohteista ja auttaa kasvattajia ymmärtämään, tukemaan ja suunnittelemaan lasten oppimista ja opetusta. Leikin havainnoinnin avulla voi kasvattaa myös omaa ammatillista osaamistaan ja kehittyä toimimaan entistä paremmin lasten kykyjä ja tarpeita vastaavalla tavalla. (Koivunen & Lehtinen 2016, 16, 37; Neaum 2016, 139–142.) Koivunen ja Lehtinen (2016, 19) luettelevat havainnoinnin alueisiin kuuluviksi muun muassa lasten tunne-elämän, ajattelun, muistin, kielellisen kehityksen, oman toiminnan ohjauksen, leikin ja leikkitaidot. Heidän mukaansa parhaita havainnoinnin tilanteita ovat arkiset tilanteet, joissa lapsi on tottunut toimimaan ja jotka hän tuntee omikseen. Siksi päädyin valitsemaan tutkimukseni toimintaympäristöksi lapsille ennestään tutun lähimetsän. Neaum

(2016, 139–142) muistuttaa vielä, että suhtautumalla havainnointiin avoimesti ja ennakkoluulottomasti, ilman kehitysvaiheisiin liittyviä odotuksia, voi löytää leikeistä niiden rikkauden, mielikuvituksen ja yllätyksellisyyden. Huolellisen havainnoinnin avulla voi paitsi tunnistaa lapsille merkityksellisiä asioita, myös havaita lapsen asioille antamia merkityksiä. Näitä havainnoinnin periaatteita olen myös tutkijana hyödyntänyt.

Lapsen näkeminen aktiivisena toimijana edellyttää lapsen näkemysten kuuntelua. Kuuntelun voidaan ajatella olevan niin aktiivista kommunikointia ja kuuntelemista, kuin toiminnan ja eleiden havainnointia ja tulkintaakin. Lapsen kuuleminen on tärkeä osa osallisuuden varmistamista ja päätöksentekoon osallistumista (Clark & Moss 2005, 8). Clark ja Moss (2005, 9–12) ovat seuranneet lasten osallistumista ulkotiloihin liittyvään päätöksen tekoon Iso-Britanniassa. Lapset ovat saaneet osallistua kasvavissa määrin esimerkiksi koulujen pihasuunnitteluun ja vaikuttaa muutoksiin, jotka koskevat pihojen käyttöä. Pyrkimys lasten osallisuuden tukemiseen on kuitenkin luonut haasteita päättäjille, sillä tietämys siitä, miten ja mitä metodeja käyttäen lasten mielipiteitä ja näkemyksiä tulisi kuulla, on vähäistä. Näkemysten esiin tuominen nähdään Clarkin ja Mossin mukaan kuitenkin tärkeänä ja sitä varten on luotu erilaisia hankkeita ja oppaita. Esimerkiksi leikkiä tutkimalla voi saada selville paljon lasten ympäristötietämyksestä ja suhtautumisesta lähiympäristöön. Lasten näkemysten kuuntelu päätöksenteossa mahdollistaa ulkotilojen täyden käyttöpotentiaalin hyödyntämisen ja niin ikään lisää mielikuvitusrikkaita leikkipaikkoja.

3.3 Lasten kokemukset ja tunteet

Tunteita voidaan käsitellä monista eri näkökulmista ja määritellä eri tavoin, riippuen esimerkiksi tieteellisestä suuntauksesta. Tunteet vaikuttavat lapsen ajatteluun ja toimintaan ja ovat tiiviisti yhteydessä tuntemuksiin. Tunteet ja tuntemukset liittyvät vahvasti myös lapsen kokemuksiin, suunnitteluun, päätöksentekoon ja toimintaan. Tunnekokemukset kehittyvät paljon ennen kieltä, eikä lapsi osaa välttämättä sanoittaa niitä. Tunnekokemukset yhdistyvät jo vau-

vaiässä ajatuksiin, muistoihin, ihmisiin, tapahtumiin ja tilanteisiin. (Carroll 2009, 2–10.) Tunteet suuntaavat yksilön huomiota ja ovat keskeinen osa vuorovaikutusta. Tunteita voidaan havainnoida ja pyrkiä tunnistamaan lapsen ilmeiden, eleiden ja liikkeiden avulla sekä myöhemmin myös puheen ja äänensävyn perusteella. (Ahonen & Pulkkinen 2009, 104–105.) Myös kuulostelemalla tunteita, joita lapset itsessään herättävät, voi päästä lähemmäs heidän kokemuksiaan (Seland, Hansen Sandseter & Bratterud 2015, 73).

Tunne tulee kokemuksessa ajallisesti ensimmäisenä ja ilmentää ihmisen tajunnallista suhdetta kohteeseen välittömästi. Tunteen lisäksi kokemukseen vaikuttavat myös intuitio, tieto ja usko. Kokemuksiin liittyy myös elämyksellisyyttä, mielellisyyttä ja merkitysten luomista. (Perttula 2009, 116–117, 124–132.) Greene ja Hill (2005, 3–6) ovat perehtyneet erityisesti lasten kokemuksiin ja niiden tutkimiseen. He tukevat Perttulan (2009, 116–117) määritelmää siitä, että kokemukset voidaan nähdä tietoisina merkityssuhteina kokijan, kokemuksen ja kokemuksen kohteen välillä. Nämä suhteet ja niistä rakentuvat kokemusmaailmat ovat yksilöllisiä ja yhteydessä kulttuuriin, lasten oikeuksiin, kohteluun ja kasvuympäristöön. Greene ja Hill muistuttavat, että pyrkimys tulkita lasten kokemuksia jättää paljon tilaa epävarmuudelle. He pitävät kuitenkin todennäköisenä aikuisten mahdollisuutta oppia ja ymmärtää joitain osia lasten kokemuksista osallistumalla aktiivisesti heidän maailmaansa, kuuntelemalla heidän kertomuksiaan, observoimalla heidän välistä suhdettaan ympäröivään maailmaan ja arvostamalla heitä ainutlaatuisina yksilöinä.

3.4 Lasten kokemukset ja osallisuus metsässä

Päiväkotien juurtuneet aika- ja tilakäsitykset saattavat rajoittaa lasten osallisuutta leikissä, jonka vuoksi lapsilla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia ympäristönsä hyödyntämiseen ja siihen vaikuttamiseen (Kangas & Brotherus 2017, 218). Ulkotilat eivät kuitenkaan näyttäytyä lapsille yhtä kontrolloituina ja vapauden tunteen saavuttaminen on helpompaa, kuin sisätiloissa. Ulkona lapset uskaltavat myös ottaa enemmän riskejä, eikä heillä ole niin suuria menestymisen pai-

neita. (Bilton 2010, 26–27.) Tätä käsitystä tukee myös Polvisen ym. (2012, 44) raportti metsäesikoulujen hyvinvointivaikutuksista, jonka mukaan leikkien mielikuvituksellisuus, lasten aloitteellisuus ja itsensä ilmaiseminen ovat lisääntyneet luonnossa vietetyssä arjessa. Metsässä leikkiminen, luontosuhteen kehittyminen ja ympäristön haltuunotto lisäävät mahdollisuuksia osallisuuteen sekä yksilön halua vaikuttaa yhteisiin asioihin (Cantell 2011, 338).

Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on tukea lasten osallisuutta huomioimalla heidät tutkimusaineiston tuottajina. Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita ja heidän osallistumisensa tutkimukseen antaa tietoa heidän näkemyksistään (Graham & Fitzgerald 2010, 135). Näitä näkemyksiä ja kokemuksia pyrin tuomaan esiin ja kirjoittamaan auki tutkimusraporttissani, erityisesti tulosluvussa ja lopun pohdinnassa. Lasten tutkimisessa ja heidän osallistumisessaan tutkimukseen on kuitenkin pohdittava eettisyyttä ja metodologisia kysymyksiä tarkkaan omasta, erityisestä näkökulmastaan (Graham & Fitzgerald 2010, 133–134, 143–144). Tätä ohjetta noudatan parhaani mukaan ja avaan sanallisesti seuraavassa luvussa (luku 4).

4 RETKIEN SUUNNITTELU, TOTEUTTAMINEN JA TULKINTA

Tämän tutkimuksen kokemusasiantuntijoina toimivat yhden päiväkotiryhmän kymmenen 1-3-vuotiasta lasta. Aineisto koostuu päiväkodin metsäretkillä tallennetusta videomateriaalista. Aineiston keruussa olen hyödyntänyt osallistuvaa, ei-strukturoitua havainnointia sekä jonkin verran metsäretkien aikana tapahtunutta vapaamuotoista haastattelua. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja se on toteutettu suljetussa tutkimusympäristössä. (ks. Koivunen & Lehtinen 2016, 33; Vienola 2005a 42-43; Vienola 2005b, 71.)

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymysten asettelun ja tutkimusmetodeihin liittyvien valintojen kautta pyrin lisäämään lasten osallistumista tutkimukseen ja edistämään heidän osallisuuttaan varhaiskasvatustieteen tuottamisessa ja kehittämisessä. Haluan tutkimuksen keinoin tuoda esiin lasten kokemuksia, tuntemuksia ja näkemyksiä. Etsimällä vastauksia tutkimuskysymyksiini pyrin selvittämään millaisena luontoympäristö lapsille näyttäytyy, mitä he siellä tekevät ja mihin kiinnittävät huomiota. Lisäksi haluan tietoa siitä, millaisia tunteita lapset luonnossa kokevat ja millaista siellä vietetty aika heidän mielestään on. Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Mikä metsässä on lapsille merkityksellistä?
 - 1a. Mitä lapset itseohjautuvasti tekevät metsässä?
 - 1b. Mihin lapset kiinnittävät huomiota metsässä ollessaan?

2. Mitä lapset kokevat metsässä?
 - 2a. Millaisia tunteita lapset kokevat metsässä?
 - 2b. Millaista metsässä vietetty aika lasten mielestä on?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pureutuu lasten omaehtoiseen tekemiseen ja mielenkiinnonkohteisiin, joiden kautta pyrin selvittämään lapsille merkityksellisiä asioita ja tapahtumia. Kysymys on konkreettinen ja olen hakenut siihen tutkimuksessani vastauksia havainnoinnin ja tehtyjen havaintojen luokittelun ja ryhmittelyn kautta. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin pääsemään vielä lähemmäs lasten omia kokemuksia ja tunteita, joihin olen etsinyt vastauksia havainnoinnin ja keskustelujen avulla. Tutkimuskysymysten asettelussa olen jakanut kokemukset ja mielipiteet eri alakysymyksiin, jotta ne eivät pääsisi sekoittumaan, vaan autenttiset kokemukset erottuisivat lasten muodostamista käsityksistä.

4.2 Tarve tutkimukselle

Kaikkein nuorimpien lasten varhaiskasvatusta koskevaa tutkimusta on tehty melko vähän ja sen tarpeellisuutta on turhaan aliarvioitu. Neurologisten tutkimusten mukaan juuri varhaisimmat vuodet ovat tärkeimpiä aivojen kehityksen, oppimisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Koska tutkimusta on tehty niin vähän, myös siihen liittyvää tutkimustietoutta ja tutkijoiden aiempia kokemuksia on tarjolla rajallisesti. (Johansson 2011, 2.) Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatusta koskevia tutkimuksia, erityisesti sellaisia, joissa lapset itse olisivat kuuluneet tutkittavien joukkoon, tuntuu olevan saatavilla kaikkein heikoimmin. Sen sijaan tutkimukset painottuvat päiväkodin henkilökunnan tai pienten lasten vanhempien haastatteluihin. Lapset kuitenkin viettävät usein

paljon aikaa julkisten palveluiden piirissä, joten Danaherin ja Briodin (2005, 233) mukaan lasten kokemusmaailmaa olisi tärkeää kirjoittaa auki laajemmallekin lukijakunnalle. Tutkimuksen avulla voitaisiin lisätä ymmärrystä lapsuudesta ja lasten maailmasta yhteiskunnallisella tasolla, parantaa lasten ja aikuisten välistä kommunikaatioita ja mahdollisesti kehittää kasvatuksen ja opetuksen laatua.

Graham ja Fitzgerald (2010, 133) lohduttavat, että viimevuosina lapset on alettu nähdä yhä enenevässä määrin sosiaalisina toimijoina, joilla on tärkeitä mielipiteitä ja näkökulmia. Lisäksi Sumsion ja Goodfellow (2012, 314) ovat havainneet, että ensimmäisten elinvuosien tärkeys on alettu tunnistaa. Näiden muutoksien myötä kiinnostus lasten kanssa tehtävää tutkimusta kohtaan on pikkuhiljaa lisääntynyt. Sumsion ja Goodfellow (2012, 313–318, 324) ovat kantaneet oman kortensa kekoon ja tutkineet alle 1,5-vuotiaiden lasten kokemuksia australialaisessa perhepäivähoidossa. He käyttivät ”Looking and listening-in” lähestymistapaa, joka yhdistää fenomenologisia, sosiokulttuurisia ja sosiokognitiivisia teoreettisia lähestymistapoja ja keskittyy vuorovaikutuksen havainnointiin. Sumsion ja Goodfellow kuvailivat katsovansa ja kuuntelevansa, mitä tutkittava lapsi katsoo ja kuuntelee ja tämän työskentelytavan avulla pyrkivät kuvaamaan, kuinka tutkittava antaa merkityksiä kokemuksilleen. He keskittyivät yhteen lapseen, tämän toimintaan ja sosiaaliseen kanssakäymiseen sisätiloissa.

Pieniä lapsia on tutkittu kansainvälisissä tutkimuksissa myös Dinkelin, Snyderin, Pattersonin ja kollegoiden (2019, 257–260) toimesta. He havainnoivat 0-3-vuotiaiden lasten fyysistä aktiivisuutta ja vapaata leikkiä ulkoympäristössä. Heidän tutkimuksensa syventyi liikkumiseen, sen laatuun ja keston, mutta heidän pyrkimyksensä ei ollut havaita ja ymmärtää lapsen liikkumiselle antamia merkityksiä tai tulkitsemaan liikunnasta saatuja kokemuksia. Sumsionin ja Goodfellown tutkimusmenetelmät yhdistettynä Dinkelin ym. tutkimusympäristöön osuisivat jo melko lähelle oman tutkimukseni aihetta, mutta jättäisivät silti luonnon ja metsän toimintaympäristönä huomiotta.

Suomessa varhaiskasvatuksen piiriin sijoittuvia ympäristö- ja luontokasvatukseen liittyviä tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Raija Raittila ja

Vuokko Vienola. Vienolan (2004, 2005a) tutkimus käsitteli ympäristökasvatusta, sekä varhaiskasvattajien käsityksiä, tietoutta ja valmiuksia toteuttaa sitä. Tutkimus oli osallistuva toimintatutkimus, jossa pyrittiin neljän vuoden aikana parantamaan ympäristökasvatuksen laatua tutkimuksessa mukana olevissa päiväkodeissa, Suomen lisäksi Virossa. Tutkimukseen osallistuvissa päiväkodeissa oli kaiken ikäisiä lapsia, myös alle kolmivuotiaiden ryhmiä, joiden toimintaa havainnoitiin ja videoitiin. Materiaalin pohjalta arvioitiin ja kehitettiin ryhmien ympäristökasvatusta yhdessä ryhmissä työskentelevän varhaiskasvatushenkilöstön kanssa. Olen hyödyntänyt jonkin verran Vienolan kokemuksia ja metodeja, mutta tutkimusten luonteissa, laajuuksissa ja toteutustavoissa on silti suuria eroja.

Raittilan (2008) väitöskirjassa on puolestaan sukkellettu nimenomaan lasten kokemusten maailmaan ja perehdytty lasten ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Raittila kuvaa tämän tutkimuksen tapaan lapset aktiivisina toimijoina, joiden havainnot ja keskustelut ovat arvokkaita ja ainutlaatuisia kuvauksia koetusta ympäristöstä ja eroavat tutkimuskohteena opitusta ympäristötietoudesta. Päästäkseen mahdollisimman lähelle lasten kokemusmaailmaa, Raittila lähti itse mukaan lasten toimintaan, osallistui, keskusteli ja havainnoi. Hänen tutkimuksessaan ympäristön käsite on kuitenkin laajempi, kuin omassa tutkimuksessani. Tutkimusmateriaali on kerätty pääosin kaupunkiympäristössä retkeillen, liikkuen ja kävellen, kun taas tämän tutkimuksen ympäristö on rajattu lähiluontoon ja retkille on lähdetty metsäretkikohteeseen. Raittilan seurana retkillä olleet lapset olivat myös vanhempia, kuin tämän tutkimuksen pienet ihmettelijät. Tutkimuksen kentälle jäänee siis vielä juuri sopivan kokoinen aukko 1-3-vuotiaiden lasten metsäretkikokemusten kuvaamiselle ja tulkitsemiselle.

4.3 Fenomenologiset taustat

Fenomenologinen tutkimus keskittyy tulkitsemaan nimenomaan ihmisen kokemuksia ja kokemuksellista suhdetta maailmaan sekä löytämään merkityssuhteita kokijan ja koetun väliltä. Tutkimuksen kohteena ovat yksilöt ja ilmiöt, mut-

ta ympäröivä maailma ja kulttuurin vaikutukset elettyyn elämään tulee ottaa huomioon. Fenomenologiassa välitön kokemus, tunne ja intuitio ovat keskiössä, jonka vuoksi olettamuksista, mielipiteistä ja näkemyksistä pyritään pääsemään eroon. Tämä edellyttää myös tutkijalta omien käsitystensä syrjään jättämistä ja avoimuutta todellisten kokemusten kuulemiseen ja löytämiseen. (Laine 2015, 30–32, 35–40; Perttula 2009, 116–117, 137–139.) Näiden seikkojen vuoksi fenomenologisessa tutkimuksessa ei aseteta tarkkaa teoreettista, tutkimusta ohjaavaa viitekehystä ennen aineistoon tutustumista, vaan annetaan myös sieltä kumpuaville merkityksille tilaa (Danaher & Briod 2005, 218–219, 225; Laine 2015, 37).

Fenomenologia ei ole teknisesti opittavissa oleva tutkimusmetodi, eikä sille ole määritelty tarkkoja raameja, joiden sisällä toimia. Tärkeintä on valita tavat, joilla päästään mahdollisimman lähelle elettyä kokemusta. Usein kokemusta tutkiva aineisto koostuu puhutusta kielestä, joka kerätään haastattelun avulla. Sen tukena voidaan hyödyntää myös muita metodeja, kuten videoita tai kuvia. (Danaher & Briod 2005, 217; Laine 2015, 29, 39.) Fenomenologisen aineiston analyysi nojaa hermeneuttiseen ihmiskäsitykseen ja tieteenteoriaan, jotka keskittyvät ymmärrykseen ja tulkintaan. Tulkinnassa tulee huomioida kaksi tasoa, niin tutkittavan ilmaisu, kuin tutkijan rooli. Tutkijalta vaaditaan kriittistä itsensä tarkastelua, jotta ennakkoluuloton dialogi aineiston kanssa mahdollistuu. (Laine 2015, 29, 33–38.) Hermeneuttisessa kehässä tutkimuskysymykset ja aineisto keskustelevat keskenään, kysymykset saattavat muuttaa tutkimuksen kuluessa muotoaan ja aineistosta tulla esiin myös yllättäviä, tutkimuksen kannalta tärkeitä teemoja (Danaher & Briod 2005, 224).

Tässä tutkimuksessa on fenomenologisia piirteitä, mutta se ei ole puhtaasti fenomenologinen. Ajattelu, kokemusten tulkinta ja niiden merkityksellisenä pitäminen nojaavat fenomenologiaan, mutta myös mielipiteille on tutkimuskysymyksissä annettu tilaa. Joustoa tehtyihin valintoihin ovat tuoneet tutkittavien ikä ja kielenkehitys, tutkimuskonteksti ja opinnäytetyön laajuuteen liittyvät rajoitukset. Danaher ja Briod (2005, 218, 221–223) ovat perehtyneet juuri lasten kokemusten tutkimiseen ja mainitsevatkin puuttuvan puheen yhdeksi suurim-

mista haasteista kaikkein pienimpien lasten tutkimuksessa. Lisäksi tutkijan tulkinta tutkittavien kokemuksista peilautuu aina jollain tavalla hänen omaan kokemusmaailmaansa ja lasten tutkimuksessa tutkijan tulisi päästä lähelle lasten maailmaa ja lapsuutta. Tässä haasteeksi osoittautuu usein se, että maailma on muuttunut tutkijan omasta lapsuudesta nykypäivänä koettuun lapsuuteen, eikä näin ollen ole enää vertailukelpoinen. Oma vahvuuteni tutkijana on, että olen seurannut varhaiskasvatuksenopettajan työtä kautta pienten lasten maailmaa ja jokapäiväistä arkea hyvin läheltä.

4.4 Tutkittavat ja tutkimuslupien hakeminen

Tutkimukseen osallistui Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvan päiväkodin lapsiryhmä. Ryhmän lapset olivat 1-3-vuotiaita ja heitä oli ryhmässä tutkimuslupien hakemisen aikaan 14. Tutkimusetiikka (ks. luku 4.8) vaatii tietosuojalainsäädännön noudattamista (Vilkkä 2018) ja yleensä myöntävä suostumus tarvitaan kunnalliselta taholta, päiväkodin johtajalta ja huoltajilta (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017). Aloitin ottamalla alustavasti yhteyttä päiväkodin johtajaan, joka ystävällisesti myöntyi. Sen jälkeen täytin ja lähetin Espoon kaupungille tutkimuslupahakemuksen (liite 1) ja tutkimussuunnitelman (liite 2). Kaupungin myönteisen päätöksen jälkeen jaoin ryhmän lasten vanhemmille Espoon kaupungin vanhemmille suunnatut tutkimuslupakaavakkeet (liite 3) ja itse laatimani, tutkimustani ja sen vaiheita tarkemmin kuvaavan ja erittelevän saatekirjeen ja suostumuslomakkeen (liite 4). Saatekirjettä ja lomaketta laatiessani otin huomioon yksityisyydensuojan, henkilötietolain ja tunnistusmahdollisuudet sekä kerroin tutkimusaineiston säilyttämiseen liittyvistä seikoista (ks. Vilkkä 2018).

Neljätoista lapsen vanhemmista kymmenen palautti kaavakkeen ja myönsi tutkimusluvut. Yhdeksän näistä kymmenestä antoi suostumuksensa laatimani lupalomakkeen kaikkiin kohtiin ja yksi kymmenestä kaikkiin, paitsi kysymysten esittämiseen videolla. Loput eivät palauttaneet lupalomaketta, mutta olivat antaneet suostumuksensa valo- ja videokuvaukseen päiväkodin

omissa lupakaavakkeissa. Tämän ansiosta nämäkin lapset pystyivät osallistumaan retkille ja vältimme ulkopuoliseksi jäämisen kokemukset. Koska erillistä, juuri tähän tutkimukseen myönnettyä tutkimuslupaa ei ollut, vältin kuitenkin heidän kuvaamistaan parhaani mukaan ja poistin mahdollisen heitä koskevan materiaalin heti retken jälkeen. Luonnollisesti sitä ei myöskään käytetty analyysissä. Ryhmän työntekijät eivät omasta toiveestaan osallistuneet tutkimukseen, mutta heidän kanssaan sovittiin suullisesti, että he voivat esiintyä videoilla. Aikuisia koskevaa materiaalia ei kuitenkaan saanut käyttää tutkimuksessa, eikä heidän toimintaansa analysoitu.

Tutkimukseen osallistumisen tulee olla tutkittaville vapaaehtoista (Vilkkä 2018), jonka varmistin keskustelun ja havainnoinnin kautta. Asiaan kuuluu myös kertoa tutkimuksesta lapsille heidän ymmärrystään vastaavalla tasolla ja tarjota mahdollisuus esittää kysymyksiä (Hill 2005, 63; Raittila ym. 2017). Kerroin lapsille, että olen koulussa, jotta minusta tulisi vielä parempi opettaja. Jatkoin selittämällä, että koulussa teen tehtävää, jossa haluaisin kertoa, mitä lapset leikkivät metsässä ja onko retkillä heidän mielestään mukavaa. Kysyin lapsilta, haluaisivatko he auttaa minua tässä koulutehtävässä. Yksi lapsista kieltäytyi ennen ensimmäistä retkeä, mutta metsään päästyämme muutti mielensä ja kertoi haluavansa sittenkin osallistua. Muut lapset antoivat suostumuksensa nyökkäämällä tai sanallisesti. Näin ollen kaikki kymmenen vanhemmiltaan tutkimusluvan saanutta lasta osallistui tutkimukseen.

Tutkimuksesta kertoessani en eritellyt lapsille, keiden vanhemmilta olin saanut tutkimusluvut, jotten aiheuttaisi lasten välille eriarvoisuutta. Luonnollisesti lapset, joiden vanhemmilta ei ollut tutkimuslupaa, eivät kuitenkaan osallistuneet tutkimukseen, vaikka he ilmoittivatkin halukkuutensa osallistua. He olivat silti innokkaina mukana retkillä ja osallistuivat toimintaan. Kaikilla ryhmän lapsilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksen kaikissa vaiheissa (ks. Raittila ym. 2017). Kysymykset liittyivät pääosin siihen, miksi olen koulussa ja mitä siellä teen, sekä tutkimusaineiston keräämisen välineenä käytettyyn videokameraan.

4.5 Aineiston tuottaminen

Osallistuin yhteensä viidelle lapsiryhmän metsäretkelle, joista kaikki tehtiin päiväkodin lähimetsään. Ryhmä retkeilee tässä ympäristössä säännöllisesti, joten se oli lapsille ennestään tuttu. Ensimmäisellä retkellä olin mukana ilman kameraa, sillä halusin tutustua lapsiin tutkimusympäristössä ilman häiriötekijöitä. Pohdin, että kuvaajan ollessa entuudestaan tuttu, kameran läsnäolo saattaisi unohtua lapsilta nopeammin. Myös Vienolan (2005b, 73) kokemukset tukivat ajatusta ja hän koki sen lisänsen tutkimusaineiston aitoutta ja luotettavuutta. Ajattelin myös, että lapset uskaltavat todennäköisesti rohkeammin kysellä minulta tutkimuksesta, jos olemme entuudestaan tuttuja. Tutustumisen jälkeen seuraavat neljä retkeä videoitiin ja tutkimuksessa on mukana materiaalia kaikilta näiltä retkiltä. Materiaalista karsittiin osuudet, joissa esiintyi tutkimusjoukkoon kuulumattomia henkilöitä, sekä kohdat, joissa ääni ja kuva olivat liian epäselviä havainnointia ja tulkintaa ajatellen. Rajauksen jälkeen analysoitavaa videomateriaalia oli yhteensä yksi (1) tunti ja neljäkymmentäyksi (41) minuuttia. Retket toteutettiin neljän kuukauden ajanjaksolla tammikuusta huhtikuuhun. Olin mukana yhtenä aikuisista, kuuntelin ja osallistuin lasten toiveiden mukaan leikkeihin, mutta pyrin olemaan vaikuttamatta niihin liialti. Tämä tuntui minulle luontevalta sekä itseni, että lasten kannalta ja sopi videointimenetelmän käyttöön. Kuvaajana jouduin joka tapauksessa liikkumaan lasten joukossa kameran kanssa tilanteiden ja tapahtumien mukaan (ks. Vienola 2005b, 74).

Tutkimusaineistona videot tuovat havainnointiin tarkkuutta ja yksityiskohtaisuutta. Tallenteet voi katsoa useita kertoja ja se mahdollistaa niin laajan kokonaiskuvan tarkastelun kuin yksityiskohtiin keskittymisenkin. Videoita voi katsella monista näkökulmista ja niiden analysoinnissa voi hyödyntää muiden tutkijoiden havaintoja lisätäkseen objektiivista luotettavuutta. (Derry, Pea & Barron ym. 2019, 17; Heath ym. 2010; Vienola 2005b, 71–75.) Yksityisyyden suojan ja tutkimuslupien vuoksi tässä tutkimuksessa videoita ei kuitenkaan näytet-

ty ulkopuolisille, mutta muutoin videoaineiston mahdollisuudet tukivat tutkimuksen tavoitteita. Derry, Pea ja Barron kollegoineen (2010) näkevätkin videoiden sopivan hyvin sosiaalisten tilanteiden ja vuorovaikutuksen tutkimiseen, sillä niistä voidaan tehdä tarkkoja havaintoja katsekontaktista, eleistä, ilmeistä ja kehonkielestä. Videoilta voi huomata myös ympäristön mahdolliset vaikutukset käyttäytymiseen ja havaita tutkittavien välillä yhteisiä kiinnostuksen kohteita.

Videoiden moniulotteisuudella ja lukuisilla lähestymismahdollisuuksilla on myös toinen puolensa: tutkijan voi olla vaikeaa keskittyä vain tutkimuksen kannalta olennaisiin tapahtumiin ja lisäksi materiaalin rajaaminen vie paljon aikaa (Derry ym. 2010, 16, 24; Heath ym. 2010). Tutkijan tekemät valinnat vievät tuloksia väistämättä myös kohti tutkijan näkökulmaa, joka on huomioitava tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Derry ym. 2010, 7). Omalla kohdallani haasteensa toi myös laitteiston käyttöön liittyvät seikat. Käytössäni oli GoPro-videokamera, joka nauhoitti sekä kuvaa että ääntä. Se oli pieni ja sen pystyi kiinnittämään esimerkiksi pipoon, mutta siitä ei pystynyt tarkistamaan kuvakulmia tai jo nauhoitettuja pätkiä retken aikana. Harjoittelin perusasiat ennen aineistonkeruuta, mutta yllätyksiä, kuten kiinnityksen irtoaminen piposta, tapahtui silti retkien aikana. Pro gradu-tason tutkimuksissa tutkijalla on kuitenkin hyvin harvoin tarkempaa koulutusta kameran, mikrofونin ja suotuisien kuvakulmien käyttöön (Derry ym. 2010, 8–9). En koe, että pienet vaikeudet olisivat merkittävästi vaikuttaneet tämän tutkimuksen lopputulokseen.

Lasten kuuleminen (ks. luku 3.3) ja haastattelu on osa lasten oikeutta myös tieteellisessä tutkimuksessa (Raittila ym. 2017). Tässä tutkimuksessa on keskiytetty kuulemiseen ja havainnointiin, mutta siihen sisältyy paljon myös lasten ja tutkijan välistä keskustelua sekä hieman tarkoituksellista kysymysten asettelua. Raittilan ym. (2017) mukaan lasten haastattelu onkin juuri lapsen ja tutkijan välistä keskustelua. Tutkijan on oltava kokonaisvaltaisesti läsnä, herkkä lapsen aloitteille ja valmiina kuuntelemaan lapselle tärkeitä asioita, vaikka ne eivät liittyisikään täysin aiheeseen. Freemanin ja Mathisonin (2009, 90–92) mukaan kysymyksen asettelu on myös merkittävässä roolissa siinä, kuinka lähelle lap-

sen kokemuksia ja merkitysten antoja voidaan päästä. Lisäksi haastattelutilanteen fyysinen ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat haastatteluaineiston laatuun ja hyödyntämismahdollisuuksiin.

Vaikka Freeman ja Mathison (2009, 92) monien muiden lasten haastatteluun perehtyneiden tapaan keskittyvät kouluikäisiin lapsiin, mainitsevat he, että jo hyvin pienetkin lapset ovat kykeneviä jakamaan kokemuksiaan haastattelujen muodossa, jos kysymykset asetetaan heidän ymmärrystään vastaavalla tavalla. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt luomaan kysymykset mahdollisimman yksikertaisiksi ja helpoiksi, jotta pienimmätkin osallistujat pystyisivät ne ymmärtämään. Ennalta mietin vain muutaman täsmällisen kysymyksen ja pääpaino oli keskustelun lomassa syntyneillä tarkentavilla kysymyksillä. Harkitsin lisäksi tunnekorttien käyttämistä haastattelun tukena, mutta luotettavia tuloksia saadakseni lapsille olisi tullut opettaa tunteiden nimeämistä, tunnistamista ja korttien käyttöä jo ennen retkiä, osana päivittäistä toimintaa. Tähän ei valitettavasti tämän tutkimuksen puitteissa ollut resursseja, eikä ryhmällä ollut ennestään tunnekortteja käytössä.

Keskusteluja kävin niin yhden lapsen kanssa, kuin pienissä ryhmissäkin, joissa molemmissa oli puolensa. Toisaalta ryhmä voi rohkaista haastateltavia, mutta se voi myös jättää hiljaisemmat lapset toisten haastateltavien varjoon. Ryhmähaastattelussa haastattelijan onkin huomioitava haastateltavien välinen vuorovaikutus ja sen mahdollinen vaikutus vastauksiin. (ks. Freeman & Mathison 2009, 88–89, 103–104.) Retkien aikana keskustelin jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen kanssa, mutta tutkimukseen liittyviä kysymyksiä esitin luontevuuden mukaan. Havainnoin keskustelun kulkua, sekä lapsen halukkuutta ja kielelliseen kehitykseen sekä tunnetiloihin liittyvää kykyä vastaamiseen.

4.6 Videotallenteiden laadullinen sisällönanalyysi

Laadullisesti aineistoaan käsittelevä tutkija joutuu perustelemaan tarkemmin valintojaan ja tulosten luotettavuutta. Toisaalta metodi kuitenkin tarjoaa tutki-

jalle vapauksia ja tulkinnan mahdollisuuksia. (Alasuutari 2012; Krippendorff 2004, 87–88.) Alasuutari (2012) käyttää arvoitusten ratkomista kielikuvana selventäessään laadullisen tutkimuksen luonnetta. Laadullisesta aineistosta pyritään löytämään havaintojen välisiä yhtäläisyyksiä, mutta tavoitteena ei ole keskiarvotuloksiin pääseminen, vaan kaikki tapaukset ja poikkeavuudet otetaan huomioon. Myös aineiston sisäiset erot ovat tärkeitä ja tukevat laadulliselle tutkimukselle tyypillistä käsitystä ainutlaatuisuudesta ja yksilöllisyydestä. Tasapainottelu yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien välillä sekä näkökulman valinta ovat tärkeitä elementtejä punaisen langan säilyttämiseksi ja päätelmien muodostamiseksi.

Laadullinen tutkimus sopii hyvin yhteen fenomenologisen tausta-ajattelun kanssa, sillä molemmissa kuljetaan yleensä hermeneuttista kehää. Laadulliselle sisällönanalyysille on myös yleistä, että aineistoa on suhteellisen vähän, mutta sitä tulkitaan tarkemmin ja syvemmin. Sisällönanalyysin avulla poimitaan tekstistä merkityksiä, joista tehdään tulkintoja ja niiden avulla pyritään lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Krippendorff 2004, 17, 21–22.) Tavoitteet ovat pitkälti samoja, kuin fenomenologisessa tutkimuksessa (ks. luku 4.3), joten tämän tutkimuksen kannalta valinta yhdistää se laadullisen sisällönanalyysin kanssa on perusteltu ja luonteva. Sisällönanalyysissa mahdollisuudet eivät myöskään rajoitu pelkkään kirjoitettuun tekstiin, vaan sitä voidaan hyödyntää myös muiden, merkityksiä kuvaavien aineistojen analyysiin (Krippendorff 2004, 19).

Videomateriaalin analyysia voidaan toteuttaa samoin tavoin, kuin muidenkin havainnointimenetelmien analyysia ja lisäksi videot tarjoavat toistettavuutensa vuoksi mahdollisuuden useille erilaisille katselustrategioille (Vienola 2005b, 75–77). Laajojen mahdollisuuksien, sekä lukuisten yksityiskohtaisten tapahtumien ja suuren informaatiomäärän vuoksi videoaineisto vaatii myös systemaattista rajaamista. Valintoja tehdään yleensä niin tutkimusta suunniteltaessa, videoidessa kuin analysointivaiheessakin. (Derry ym. 2010, 6–8.) Heath, Hindmarsh ja Luff (2010) jaottelevat videoiden analyysiprosessin kolmeen eri vaiheeseen: materiaalin alustavaan katsaukseen ja luettelointiin, tutkimuksen

kannalta oleellisen informaation erittelyyn sekä tietojen analyttiseen tarkasteluun. Olenkin hyödyntänyt tätä jaottelua selkeyttääkseni myös omaa tutkimustani.

Aloitin katsomalla materiaalin läpi kertaalleen, jonka jälkeen rajasin aineistosta pois kaiken, jota en tutkimuslupien, suullisten sopimusten tai videoiden huonon laadun vuoksi voinut tutkimuksessani hyödyntää. Heath (2010) kollegoineen mainitsee, että usein videoaineisto muutetaan kirjoitettuun muotoon, eikä siihen enää sen jälkeen palata, vaikka se voisikin tarjota puhetta enemmän tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Videolta voi havainnoida sanojen lisäksi vuorovaikutusta ympäristön kanssa ja esimerkiksi eleet, ilmeet ja katseen kohdistuminen pystytään näin ottamaan osaksi analyysia. Minulle tämä on ollut erityisen hyödyllistä tutkittavien puheenkehityksen vaiheiden vuoksi. Olen palannut videoihin useita kertoja havainnoimaan esimerkiksi osoittelua, joka on antanut informaatiota lasten kiinnostuksenkohteista ja tutkimaan ilmeitä ja eleitä osana tunteiden ilmaisua.

4.7 Tapahtumien kuvaus ja toiminnan kohteiden teemoittelu

Aineiston analyysissa, merkitysten etsimisessä ja havaintojeni osoittamisessa olen käyttänyt hyödykseni luokittelua ja teemoittelua (ks. Guest, MacQueen & Namey 2012, 65). Luokittelussa yksiköt, eli tässä tutkimuksessa lasten toiminnasta tehdyt havainnot, jaetaan kategorioihin niitä yhdistävien ominaisuuksien mukaan (Krippendorff 2004, 105). Teemat syntyvät usein aineistossa toistuvasti havaittujen seikkojen tai yleisesti tunnettujen termien ympärille. Teemoja etsiessä ja luodessa tulee pitää mielessä tutkimuskysymykset ja analyysin tavoitteet, joka auttaa jättämään tutkimuksen kannalta ylimääräisen materiaalin analyysin ulkopuolelle ja keskittymään olennaisiin seikkoihin. Teemoja voi olla monen tasoisia ja -laajuisia ja ne voivat jakautua alateemoihin tai olla keskenään päällekkäisiä, kuten tässäkin tutkimuksessa. (Guest ym. 2012, 65-68.)

Perusteet luokittelulle ja teemoittelulle voidaan löytää joko aineistosta, tai ne voivat nojautua valmiiseen teoriaan (Krippendorff 2004, 105, 107-108). Poh-

din esimerkiksi teoriaosuudessa sivuamani jaottelun käyttämistä: leikit, tutkiminen ja luonnossa liikkuminen, jotka Cantellin (2011, 332) mukaan koostavat pohjan luontosuhteen synnylle. Tutkimuksen luonteen ja tavoitteiden kannalta koin kuitenkin perustellummaksi hyödyntää Raittilan (2008) esimerkkiä, antaa aineistolle tilaa ja muodostaa teemat lasten toiminnasta tekemiäni havaintojen perusteella. Raittilan tutkimuksessa toiminta jaoteltiin kulkemiseen, poimimiseen ja pysähtymiseen, kun taas tässä tutkimuksessa muodostin teemoiksi liikunnallisen toiminnan, toistavan toiminnan, siirtymisen ja matkanteon, luonnon tutkimisen ja havainnoinnin, mielikuvitusleikin sekä vaeltelun (ks. luku 5.1). Lisäksi Raittila huomioi objektit, jotka jakautuivat luonnonkohteisiin, kulttuurikohteisiin, roskeisiin ja rakennuksiin, kun taas tässä tutkimuksessa toiminnan kohteet jaoteltiin aarteisiin, leikkivälineisiin ja lasten havaintojen kohteisiin (ks. luku 5.3).

Mielipiteiden ja tunteiden havainnoinnin ja tulkinnan päämääränä oli kuvata lasten kokemuksia ja viihtyvyyttä metsässä. Mielipiteitä selvitin lasten kanssa keskustelemalla ja kysymyksiä esittämällä. Tunteita puolestaan havainnoin lasten ilmeitä, eleitä, puhetta ja käytöstä tulkitsemalla (ks. Ahonen & Pulkkinen 2009, 105). Carroll (2009, 7–8) määrittää perustunteiksi ilon, surun, vihan, inhon ja pelon. Barrett, Adolphs & Marsella kollegoineen (2019, 2, 7–8, 15) ovat puolestaan keränneet kuvallista tukea näiden ja monien muiden tunteiden tulkintaan. Kuvista ja erilaisista määrittelyistä huolimatta toisen ihmisen tunteiden tulkinta ilmeitä havainnoimalla ei ole yksiselitteistä ja suoraviivaista, vaan jää hyvin tulkinnanvaraiseksi (Barrett ym. 2019). Siksi en ryhtynyt tarkkaan tunteiden analysointiin ja erittelyyn, vaan valitsin tutkimuksen kannalta olennaiset luokittelun kategoriat: positiiviset tunteet, neutraalit tunteet ja negatiiviset tunteet. Tämä jaottelu toimi tilanteessa viihtymisen mittarina: mitä positiivisempi tunne, sitä mieluisammaksi tilanteen ja sen hetkisen kokemuksen pystyin tulkitsemaan.

Muodostin kaikki analyysissä käyttämäni kategoriat aineiston perusteella: mikä aineistossa oli tutkimuskysymysten kannalta merkityksellistä ja millaisiin erilaisiin teemoihin videoiden tapahtumat ja niiltä havaitut toiminnanmuodot,

toiminnan kohteet, mielipiteet ja tunteet jakautuivat. Katsoin videot useaan kertaan ja kirjoitin havaintojani ylös. Aluksi havaintoja oli hyvin paljon, esimerkiksi toiminnanmuotojen kategoria ”liikunnallinen toiminta” koostui sellaisista havainnoista kuin ”kiipeily”, ”juokseminen”, ”hyppääminen” ja niin edelleen. Vähitellen löysin yhtäläisyyksiä havaintojen väliltä ja näiden yhtäläisyyksien perusteella pääsin muodostamaan lopullisia kategorioita ja pohtimaan niitä parhaiten kuvaavia termejä. Kategorioita ja teemoja muodostaessani keskityin jatkuvasti tutkimuksen kannalta olennaisten tapahtumien ja lasten omaehtoisen toiminnan havainnointiin.

4.8 Tutkimusetiikka

Lasten kuuleminen ja heidän äänensä esiin tuominen on tärkeää myös tutkimuksessa, sillä aikuisten uskomukset siitä, mitä lapset ajattelevat, eivät aina vastaa lasten omia näkemyksiä. Haasteensa tuo kuitenkin lasten ikään ja kehitysvaiheisiin liittyvät kysymykset ja lapset nähdään usein aikuisiin verrattuna haavoittuvampina tutkimukseen osallistujina. (Hill 2005, 61–63.) Lasten kanssa tutkijan tulee osoittaa kunnioitusta, arvostusta ja luottamusta tutkittaviaan kohtaan. Hänen tulee varmistaa, että myös pienimmillä lapsilla on itsemääräämisoikeus ja vapaus valita tutkimukseen osallistumisesta. Vaikka virallisten tutkimuslupien myöntäminen on vanhempien valinta, tulee lapsille itselleen tarjota mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tutkijan on myös varmistettava, ettei tutkimuksesta ja tulosten julkaisusta koidu haittaa tutkittaville ja huolehtia anonymiteetin säilymisestä läpi kaikkien tutkimusvaiheiden. (Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell 2015, 39–43; Hill 2005, 63, 65, 70–71.)

Sekä Groundwater-Smith kollegoinen (2015, 50–51) että Hill (2005, 75–77) näkevät lapsitutkimuksen eettisissä kysymyksissä haasteita erityisesti anonymiteetin ja luottamuksen säilyttämisessä sekä riskien hallinnassa. Esimerkkitapaus voi olla lasten huonon kohtelun paljastuminen tutkimuksen aikana, jolloin aikuisen velvollisuus on auttaa lasta, mutta tämä voi joutua vaikeuksiin kerrottu-

aan asiasta. Anonymiteetti puolestaan voi olla vaarassa esimerkiksi laadulliselle tutkimukselle tyypillisten puhelinausten tai kuvallisen materiaalin julkaisun yhteydessä. Tämän tutkimuksen aihe ei kuitenkaan ole arvioni mukaan kovin arkaluontoinen, enkä kohdannut esimerkeissä mainittuja luottamukseen tai vaaratilanteisiin liittyviä haasteita. Lisäksi päiväkodin henkilökunta oli koko ajan läsnä ja he seurasivat tutkimuksen aikana lasten ja tutkijan toimintaa. Mitä lainauksiin liittyvään anonymiteettiin tulee, olen pyrkinyt minimoimaan tunnistamisen riskit luvun 5 alussa kuvaamallani tavalla. Muihin eettisiin kysymyksiin, kuten lupa-asioihin olen antanut vastauksia luvussa 4.4. Lisäksi toivon, että tekstistä välittyy kauttaaltaan kunnioitus ja arvostus lapsuutta, lapsia ja lasten näkemyksiä kohtaan.

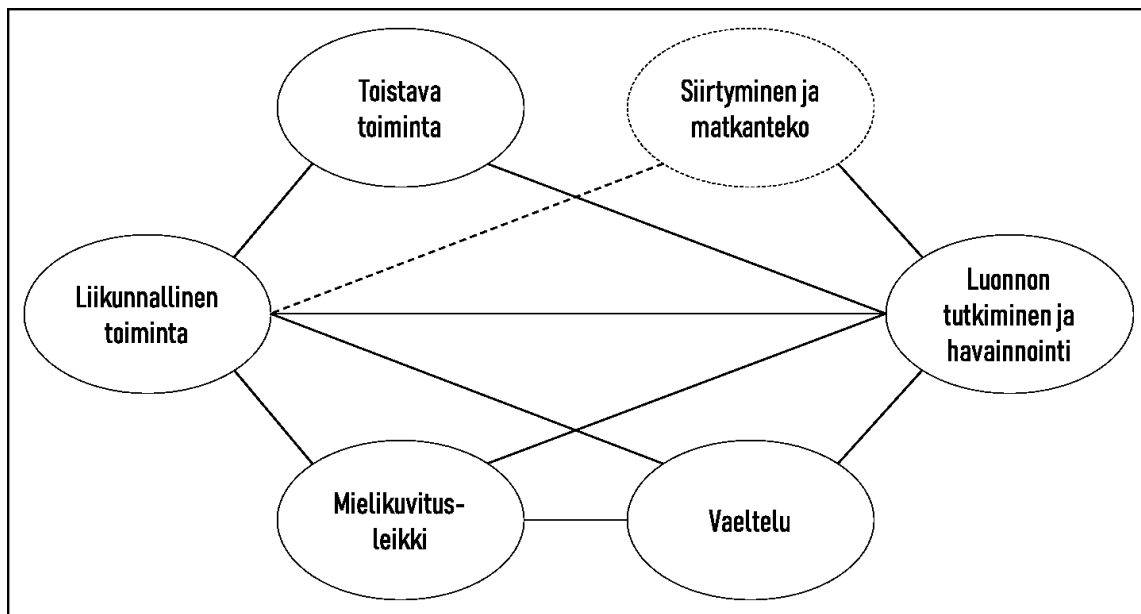
5 LASTEN KANSSA METSÄSSÄ

Tässä luvussa esittelen aineistosta löytämiäni vastauksia luvun 4.1 tutkimuskysymyksiin. Käytän havaintojeni tukena laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti paljon esimerkkejä ja videoista kirjoittamieni litterointien ja kuvausten lainauksia (ks. Krippendorff 2004, 88). Esimerkeissä lapset on eroteltu toisistaan kirjaimin (A, B, C jne.) ja ikä on merkitty kirjaimen perään kokonaisluvuin (1, 2 tai 3). Merkinnät olen pitänyt täysin esimerkki- ja lukukohtaisina lasten anonymiteetin suojaamiseksi, jotta esimerkkejä yhdistelemällä ei voisi päätellä osallistujien henkilöllisyyksiä. Eri luvuissa esiintyvä A3 ei siis välttämättä ole sama henkilö, kun taas samassa luvussa, mutta eri esimerkeissä esiintyvät B2 ja C2 voivat kuvata yhden ja saman lapsen toimintaa. Sukupuolella en kokenut olevan tutkimuskysymysten tai tulosten kannalta merkitystä ja koska tutkimusryhmän sukupuolijakauma oli epätasainen, jätin myös sen mainitsemisen tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijaan olen esimerkeissä viitannut etunimellä (Tuuli).

5.1 Toiminnan muodot metsäretkillä

Videoilta oli havaittavissa monia erilaisia metsäretkien aikana toteutuneita toiminnan muotoja, jotka jaoin aineiston pohjalta kuuteen kategoriaan. Teemoiksi muodostin (ks. luku 4.7) luonnon tutkimisen ja havainnoinnin, retkipaikalle siirtymisen ja matkanteon, liikunnallisen toiminnan, mielikuvitusleikin, jonkin toiminnan mekaanisen toistamisen sekä vaeltelun. Näistä kaikki, paitsi siirtyminen ja matkanteko voitiin lukea kuuluvaksi lasten omaehtoiseen toimintaan. Sisällytin sen kuitenkin osaksi analyysia, sillä sen aikana lapset tekivät omatoimisia havaintoja luonnosta ja ohjatusti liikkuivat vaihtelevassa maastossa kävel-

len ja lumikasan yli kiipeillen. Myös muut kategoriat olivat yhteydessä toisiinsa ja tein niistä päällekkäisiä havaintoja (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Lasten toiminnan muodot metsäretkillä.

Kuvio 1 selventää huomioitani siitä, että luontoa tutkittiin ja siitä tehtiin havainnointia myös kaikkien muiden toiminnan osa-alueiden aikana (merkitty yhtenäisellä viivalla). Myös liikunnallisen toiminnan havaitsin liittyvän kaikkiin muihin osa-alueisiin. Tämä ei tarkoita, että liikunnallista toimintaa tai luonnon havainnointia olisi tapahtunut koko ajan muiden toiminnan muotojen yhteydessä, vaan aineistossa oli hetkiä, jolloin lapset esimerkiksi havainnoivat luontoa liikkuessaan. Vaeltelu oli yhteydessä yhteensä kolmeen muuhun osa-alueeseen: mielikuvitusleikkiin, liikunnalliseen toimintaan sekä luonnon tutkimiseen ja havainnointiin. Kaikki muut kuviossa esittelemäni toiminnan muodot olivat yhteydessä kahteen muuhun toiminnan muotoon. Katkoviivalla olen merkinnyt kuvioon toiminnan, johon vaikuttivat merkittävästi aikuisten suunnitelmat ja annetut ohjeet. Vuorovaikutusta niin lasten kuin lasten ja aikuistenkin välillä esiintyi kaikkien toiminnan muotojen yhteydessä. Esimerkkejä eri toiminnan

muodoista käyn läpi tulevissa luvuissa 5.2 ja 5.3 ja olen lisäksi koonnut ne taukkoon 2.

5.2 Paikan merkitys lasten omaehtoiselle toiminnalle

Lasten itseohjautuva toiminta näytti usein liittyvän tiettyyn paikkaan tai pienempään alueeseen metsäretkikohteessa. Yksi paikoista oli suuri kivi, joka seuraavassa esimerkissä toimii toistavan toiminnan kohteena. Lapset loivat kivelle liikunnallisen leikin, jossa jonottivat kiipeämään toiselta puolelta kiven päälle, ja liukuivat vatsallaan kiven toiselta puolelta alas.

Esimerkki 1: Kivelle kiipeäminen

A3 on kiivennyt kivelle. B2 tulee luokseni.

B2: "Saanko mäki mennä?"

Tuuli: "Juu, saa mennä, jos pääsee ite kiipeämään."

B2 ottaa vauhtia, yrittää kerran, muttei onnistu. Hän kyllästyy heti ja lähtee juoksemaan kiveltä pois päin, kohti toista leikkiä.

C3 ja D3 huomaavat A3:n ja tulevat kiireesti paikalle. A3, C3 ja D3 kehittävät leikin, jossa yhdeltä puolelta kiveä kiivetään ja toiselta tullaan alas.

D3 on juuri suorittanut oman vuoronsa ja huomaa, että C3 ei ole saanut hetkeen kiivetä. Hän antaa vuoron C3:lle.

Tuuli: "Oi miten nätisti annoit D3 tietä!"

Leikki toistui pitkään samankaltaisena (toistava toiminta). Leikki edellytti tiettyjä motorisia taitoja ja ulottuvuutta onnistuakseen (liikunnallinen toiminta). Esimerkki 1 osoittaa, että tarvittavia taitoja löytyi leikin kolmivuotiailta osallistujilta, mutta sen sijaan kaksivuotias lähti etsimään itselleen mielekkäämpää tekemistä. Kivelle sijoittui myös monia muita leikkejä (ks. mm. esimerkki 11).

Suosittuja leikkipaikkoja olivat kiven lisäksi muun muassa suuren kuusen oksien alle muodostuva maja ja tukeilla reunustettu pieni alue, joka oli jäljistä päätellen toiminut joskus epävirallisena nuotiopaikkana. Kuten seuraavat esimerkit osoittavat, näitä paikkoja hyödynnettiin erityisesti mielikuvitusleikkeihin.

Esimerkki 2: Autolla tanssitaloon

Minut on pyydetty kuusen alle istumaan.

Tuuli: "Onks tää E3:n maja?"

E3: "No ei vaan auto!"

Tuuli: "Aa, onks tää auto?"

E3: "On."

Tuuli: "Minne tää auto menee?"

E3: "No sinne tanssitaloon, siellä voi olla herkkuja."

Tuuli: "Aijaa! Millasia herkkuja?"

E3: "No semmosia lakuherkkuja ja jätskiherkkuja."

F3 tulee majaan ja huutaa: "Mä leikin leijonaa!"

E3 ja F3 juoksevat matkoihinsa. G3 tulee ehdottamaan lumipallojen tekoa.

G3: "Tee yks mulle ja yks sulle".

Esimerkki 3: Tulipaloauto

Lapset leikkivät kaatuneiden puunrunkojen muodostaman alueen keskellä palomiehiä. He ovat keränneet sinne erikokoisia ja -näköisiä keppejä. Osa istuu puunrungoilla, osa rummuttaa runkoja kepeillä. Videosta on vaikea saada yksittäisen lapsen puheesta selvää, sillä niin moni lapsista puhuu samaan aikaan.

H3: "Yksii, kaksii, kolmee! Noniin, käynnistetään!"

I3: "No ni, mennäänkö? Sammuttamaan!"

J3: "Joo! Tulipalo, tulipalo!"

I3 ja J3 juoksevat läheisen puun juurelle kepit kainalossa, tähtäävät puuta hetken aikaa ja juoksevat takaisin.

I3: "Tulipaloautoon! Takasin tulipaloautoon!"

J3: "Tulipaloautoon, tulipaloautoon."

Molemmat esimerkit (2 ja 3) kuvaavat mielikuvitusleikkiä ja sisältävät liikunnallista toimintaa. Molemmissa esimerkeissä lapset ovat myös antaneet paikoille jonkin merkityksen ja paikka näyttäytyy leikin kannalta tärkeänä. Esimerkissä 2 paikka kuusen alla toimii elementtinä yhdessä leikin vaiheessa, kun taas esimerkissä 3 rajattu alue pysyy leikin tukikohtana, josta voidaan poistua, mutta jonne aina palataan takaisin.

Paikan merkitys korostui mielikuvitusleikeissä, mutta kuten esimerkki 1 osoittaa, saattoi paikka liittyä myös toiminnan muodostumiseen. Ilman kiveä, ei kivelle kiipeilyleikkiä luonnollisestikaan olisi päässyt syntymään. Sen sijaan vaeltelulle ei paikalla ollut merkitystä. Vaikka vaeltelun olisi voinut myös jao-

tella liikkumiseen liittyvään toimintaan, halusin nostaa sen erilliseksi alueekseen, sillä se oli luonteeltaan toisista toiminnan alueista poikkeavaa. Vaeltelu saattoi vaikuttaa ensisilmäyksellä päämäärättömältä, mutta seuraava esimerkki osoittaa, että vaeltelun aikana tehtiin paljon havaintoja.

Esimerkki 4: Tomää!

K1 yrittää vetää ohutta, maassa vielä kasvavaa puuta irti toisella kädellään. Toisessa kädessään hän pitää keppiä. Hetken kuluttua hän luovuttaa ja lähtee kävelemään.

K1: "Tomää." (osoittaa taakseen, kohti puuta)

Tuuli: "Joo, siellä on se puu. Se kasvaa siellä maassa, siksi se ei lähe irti."

K1: "Joo."

Tuuli: "Joo."

K1: "Tomää." (heiluttaa kädessään pitämäänsä keppiä)

Tuuli: "Siin on sun keppi."

K1: "Oo-ho!" (pysähtyy, katsoo maassa olevaa keppiä ja astuu sen päälle jalallaan)

Tuuli: "Siinä on toinen keppi."

K1: "Tomää!" (heiluttaa kädessään olevaa keppiä aiempaa kovemmin, katsoo ylös tutkijaan ja hymyilee)

Tuuli: "Joo, ja siinä on sun keppi."

K1: "Joo!" (jatkaa kävelyä)

K1: "Tomää!" (osoittaa kuusen alla olevaa L2:a)

Tuuli: "Kuka siellä on kuusen alla? Onko se L2?"

K1: "Joo!"

K1: "Tomää!" (osoittaa taas taakseen puuta, jota yritti irroittaa)

Tuuli: "Niin, siellä oli se keppi, joka ei lähteny irti. Se kasvo vielä maassa."

Esimerkin 4 lapsi K1 tekee paljon havaintoja ympäristöstään (luonnon tutkiminen ja havainnointi). Hän havainnoi sekä luontoa, että leikkiviä ystäviään. Esimerkistä käy myös ilmi, että kepit ovat lapsen mielestä kiinnostavia ja hänen toiminnalleen tärkeitä. Hän kantaa keppiä vaeltaessaan (vaeltelu ja liikunnallinen toiminta), huomioi sitä aika-ajoin ja on kiinnostunut myös muista kepeistä. Tämä esimerkki siis osoittaa, että havainnointi toiminnan muotona antaa lisäksi tutkijalle tietoa tehdyistä havainnoista, eli huomion ja toiminnan kohteista.

5.3 Lasten toiminnan kohteet ja leikkivälineet

Lasten huomion ja toiminnan kohteista tein havaintoja kiinnittämällä huomioni lasten puheeseen, osoitteluun, eleisiin ja ilmeisiin. Panin merkille myös leikkeihin valitut objektit, joiden tulkitsin olevan lapsille merkityksellisiä. Analyysissa kiinnitin huomiota paitsi huomion kohteisiin, myös siihen, millä tavoin lapset niitä havainnoivat tai käyttivät. Kohteet jaoin analyysissa kolmeen ryhmään: havaintojen kohteisiin, aarteisiin ja leikkivälineisiin.

Taulukkoon 1 listasin kaikki aineistosta havaitsemani, lasten metsäretkien aikana tapahtuneen toiminnan kohteet ja jaottelin ne sen mukaan, millaista huomiota ne osakseen saivat. En sisällyttänyt taulukkoon lasten kertomuksia aiemmista kokemuksista tai muistikuvista, vaan pitäydyin konkreettisissa, videomateriaalin todentamissa toiminnan kohteissa.

TAULUKKO 1. Lasten toiminnan kohteet ja niiden jaottelu.

	Havainnot	Aarteet	Leikkivälineet
Aikuinen	x		
Havunneulanen	x		x
Kamera	x		
Kanto	x		x
Keppi	x	x	x
Kivi	x	x	x
Käpy	x		x
Lapsi	x		
Lintu	x		
Lumi	x		
Lumipallo	x	x	x
Orava	x		
Puu	x		x
Puun kaarna	x		
Äänet	x		

Taulukko 1 auttaa hahmottamaan, kuinka monipuolisia lasten tekemät havainnot olivat verrattuna aarteisiin tai leikkivälineisiin. Havaintoja tehtiin yhteensä viidestätoista kohteesta, leikkivälineinä niistä käytettiin seitsemää ja aarteiksi

kelpasivat vain kolme. Tämä selittyy toiminnankohdeiden luonteella: havainnot olivat nopeita tehdä, niissä ei tarvinnut olla kohteen kanssa kosketuksissa ja niitä tehtiin luonnollisesti kaikista leikkivälineinä ja aarteina toimineista toiminnan kohteista. Leikkivälineen tuli olla leikkiin sopiva ja aarteiksi vaikuttivat soveltuvan vain kannettavissa olevat kohteet. Seuraavaksi esittelen tarkemmin toiminnankohdeiden jaottelua ja merkityksiä.

5.3.1 Havaintojen kohteet

Havaintojen kohteisiin luin tässä tutkimuksessa kuuluvaksi ne objektit ja asiat, joihin lapsi ei välttämättä ollut suoraan kosketuksissa. Niitä voitiin kuitenkin pitää lapsille merkityksellisinä, sillä ne kiinnittivät lasten huomion. Havainnot tulivat useimmiten ilmi puheen, osoittelun ja muiden eleiden myötä. Havaintoja tehtiin paitsi nähdyistä asioista (esimerkki 5), myös kuulluista äänistä (esimerkit 5 ja 6).

Esimerkki 5: Havaintoja matkan varrella

Kävelemme kohti retkipaikkaa. Edelläni kävelee 2v. lapsi.

A2: "Tua yyhäällä. Puussa!" (osoittaa kädellään ylös)

Tuuli: "Ai mitä siellä on?"

A2: "Puussa!"

Tuuli: "Kiipeskö siellä orava?"

A2: "Joo!"

A2: "Kato!" (osoittaa uudelleen ylös)

Tuuli: "Onks siellä se orava?"

A2: "Ei, lintu meni!"

Tuuli: "Ai lintu!"

A2: "Joo!"

Tuuli: "Kuuluuko linnun laulua?"

A2: "Joo!"

Matka jatkuu hetken aikaa vaiti, kunnes P2 osoittaa eteensä.

A2: "Varis!"

Tuuli: "Ai siel oli variskin!"

A2: "Joo!"

Esimerkki 6: Pikkuääni

B3: "Kuulitko sä ton äänen?"

Tuuli: "Minkä äänen?"

B3: "Jonku pikkuäänen."

Tuuli: "Joku pikkuääni?"

N3: "Joo."

Tuuli: "Mistäköhän se ääni kuulu?"

B3: "Varmaan tuolta." (huitaisee vasemmalla kädellään)

C3 tulee paikalle ja pyytää B3:a leikkiin kuusen alle.

Esimerkki 5 osoittaa, kuinka kaksivuotias teki lyhyessä ajassa monia havaintoja ympäristöstään. Esimerkissä kuvataan retkipaikalle siirtymistä, eli olimme juuri saapuneet metsäympäristöön, eivätkä leikit vielä olleet alkaneet. Lasta kiinnostivat erityisesti matkan aikana nähdyt eläimet ja niiden äänet (linnun laulu). Myös esimerkissä 6 kiinnitetään huomioita kolmivuotiaan kuulemaan ääneen. Leikkitoverin ilmestyminen paikalle kuitenkin keskeyttää keskustelun ja äänen lähteen selvittäminen unohtuu.

Luonnon, eläinten ja äänten lisäksi lasten huomio kiinnittyi toistuvasti muihin lapsiin ja aikuisiin, joiden kanssa he olivat vuorovaikutuksessa tai joista he tekivät havaintoja matkan päästä (kuten esimerkissä 4). Myös tutkijan kamera sai osakseen huomiota. Lapset kyselivät, mikä se on, miten se toimii, miksi minulla on se ja miksi siinä palaa punainen valo. Vastailin heidän kysymyksiinsä parhaani mukaan ja annoin heidän myös kokeilla kameran käyttöä ja nappien toimintaa.

5.3.2 Aarteet

Ympäristöstä löytyneet objektit esiintyivät tutkimusmateriaalissa usein myös lasten aarteina. Aarteiksi luokittelin ne asiat, esineet ja luonnon materiaalit, jotka näyttäytyivät lapsille erittäin tärkeinä sellaisenaan. He kanniskelivat niitä, esittelivät niitä kavereilleen ja olivat niistä ylpeitä. Edelliskerran aarteet jopa muistettiin vielä seuraavallakin metsäretkellä, kuten esimerkit 7 ja 8 osoittavat.

Esimerkki 7: Aarteet kateissa

D3 ei löydä metsästä enää samoja keppejä, joilla leikki edellisellä metsäretkellä.

D3: "Tuuli?"

Tuuli: "No mitä?"

D3: "No että kun niitä mun keppejä kun ei löydy enää!"

Tuuli: "Nii, aika moni kepeistä saattaa olla kuule lumen alle hautautunu."

D3: "Joo ja joku mun yks lapioki on myös kato lumen alle jääny."

Tuuli: "Ne saattaa kyl vielä löytyy keväällä, ku lumi sulaa."

D3: "Joo toivotaan et se löytyy, ku se on jääny meitä takapihalle."

Esimerkki 8: Lumitikkareita ja lumijättskiä

E3: "Tehdään lumipalloja!"

Tuuli: "Lumipalloja! Täällä on kyllä aika hyvä lumipallokeli."

F3: "Mä en löydä enää sitä keppiä." (jolla leikki edellisellä retkellä)

Tuuli: "No mäkään en oo löytäny. Mä oon yrittäny kattoo, mut tääl ei kyl oo semmosii isoi keppejä. Ne on varmaa kaikki tuolla lumen alla."

G3: "Lumipalloja!"

Tuuli: "Voidaan tehdä lumipalloja kyllä."

Alan tehdä lumipalloja.

H3: "Tee mulleki!"

I3: "Minäki haluun!"

Ojennan lumipallon ensimmäiselle pyytäjälle.

H3: "Toi on sit mulle."

G3: "Mulleki."

Tuuli: "Kyllä kaikki saa. Kaikki saa."

E3: "Mä haluun tähän tikkarin! Lumitikkarin." (ojentaa keppiä)

H3: "Mulle lumijättski."

Esimerkeistä 7 ja 8 voi havaita, että erityisesti kepit ja lumipallot olivat lapsille tärkeitä ja myös muun aineiston perusteella ne olivat yleisimmät ja suosituimmat aarteet tehdyillä retkillä. Lumipallojen tekemisessä lapset kaipasivat apua ja oli hyvin tarkkaa, että autoin siinä järjestyksessä, jossa he olivat palloja pyytäneet ja että jokainen sai yhtä monta. Eräällä retkellä myös kyselin lapsilta heille mieluisista aarteista. Kivien lisäksi silloinkin esiin tulivat lumipallot. Tämä käy ilmi esimerkistä 9.

Esimerkki 9: Kiviä ja sydämiä

Tuuli: "Onkos J3 löytänyt jotain hyviä aarteita metsästä?"

J3: "Joo, semmosia kiviä. Semmosen pyöreän kiven".

K3: "Minäki olen! Sydämiä!"

Tuuli: "Oottekste ikinä nähny eläimiä metsässä?"

J3: "Joo, jotain tuolla, tuolla tosi kaukana, tuolla me nähtiin!"

L3: "Tuuli, Tuuli voitsä tehä tähän päähän lumipallon." (ojentaa isoa keppiä)

Otan kepin vastaan ja alan kiinnittää siihen lumipalloa.

Tuuli: "No mikäs on paras aarre L3 mielestä metsässä?"

L3: "Lumipallot".

Aarteet olivat konkreettisia, joko luonnon materiaaleista valmistettuja (lumesta muotoutuneita) tai sellaisenaan metsästä löytyneitä (kepit ja kivet). Myös kotona oleva lapio ylsi maininnan tasolle. Vähemmän konkreettinen maininta "sydämet" jäi aineiston perusteella hieman epäselväksi. Kyseisessä tilanteessa ja videota katsellessani ymmärsin lapsen tarkoittavan sydämen muotoisia kiviä, mutta tulkinta jäi hataraksi.

5.3.3 Leikkivälineet

Metsästä löytyneet objektit muuttuivat lasten käsissä leikkivälineiksi joko mielikuvituksen kautta tai työkaluina. Mielikuvitusleikeissä objektit saivat uusia merkityksiä ja työkaluina niitä käytettiin, kun pyrittiin saavuttamaan jokin oma tavoite. Esimerkeissä 10 ja 11 lapset käyttivät keppejä lumikerrosten poistamiseen kiveltä ja kaatuneelta puunrungolta.

Esimerkki 10: Kevään apurit

M3 ja N3 hakkaavat kepeillään lunta.

M3: "Mä sain rikottua lumen!"

Tuuli: "Rikottua lumen? Autattekste kevättä sulattamaan sen lumen?"

M3: "Joo."

N3: "Kato, tähän tulee reikiä!"

Tuuli: "Oho!"

M3: "Näin! Joko nyt sulattaa!"

Esimerkki 11: Kirves katkeaa

O3 poistaa kepin avulla suuren kiven päältä lunta. Hän heiluttaa keppiä edestakaisin ja lunta poistuu pienissä kerroksissa. P3 löytää lumen alta pilkistävän, paksun kepin ja nostaa sen ylös.

Tuuli: "Oho mikä keppi! Sehän on ku kirves!"

P3: "Joo, sillä voi hakata!" (huitoo kepillään ilmaa Q3:n vieressä)

Tuuli: "Joo, mutta kato ettei osu kaveriin."

P3 alkaa hakata lunta kiven päältä. Kepistä irtoaa palanen ja P3 näyttää harmistuneelta.

P3: "Oho!"

Tuuli: "Oho, hupsis."

P3 nostaa palasen maasta ja mallailee sitä entiselle paikalleen.

Tuuli: "Voi harmi, sitä ei kuule taida siihen takas enää saada. Mut ei se mitään. Nyt se on vaan vähän erilainen kirves!"

P3 jatkaa lumen poistamista kiveltä katkenneella kepillään. O3 on hakenut uuden kepin, joka sopii paremmin hakkuupuuhin. Myös Q3 on löytänyt lumenpoistoon sopivan kepin ja kaikki kolme työskentelevät saman kiven ympärillä. Haen oman kepin, ja osallistun talkoisiin. R1 katsoo kiinnostuneena vieressä.

Näiden esimerkkien lisäksi keppejä käytettiin aineistossa myös rummuttamiseen, eli saamaan aikaan ääntä.

Kepit olivat yleisiä myös mielikuvitusleikeissä. Niitä käytettiin muun muassa sotimiseen, kuten S3 esimerkissä 12 selittää.

Esimerkki 12: Epätietoisuutta asevartiossa

Huomaan, että S3 istuu yksin puun alla.

Tuuli: "Mitäs S3? Mitä te leikitte?"

S3: "En mä tiiä."

Tuuli: "Ai sä et tiedä! Kukas sen leikin päätti?"

S3: "T3."

Tuuli: "Ai T3. Ja nyt sä et oikeen tiiä. Ootteks te keränny tohon noi puut?"

S3: "Joo ne oli meiän ja noi on myös, noi on isuja. Noi on meiä puita ja noi on meiä isuja."

Tuuli: "Ai nää on risuja. Ja tuol on teiän puita. Mihin niitä käytetään?"

S3: "Niitä käytetään jos ampuu jollaki, nii sitte, sitte otetaan pyssy tai keppi ja sitte ammutaa vaikka."

Tuuli: "Aijaa, onks ne niinku teiän aseita?"

S3: "Joo."

Tuuli: "Okei. Onks tää iso niiku tykki?" (osoitan isoa keppiä)

S3: "Joo ja sillä pistetään kovan pallon ampumaan."

Tuuli: "Mitäs noi on, mitäs niillä niiku tehää?" (osoitan pienempiä keppejä)

S3: "Niillä niiku tälle, tälle PHÄ! Se phä taakottaa niiku näi." (osoittaa kepillä tomerasti eteensä)

Tuuli: "Okei."

Kepit kelpasivat aseiden lisäksi myös ruuanlaittoon, kuten esimerkit 13 ja 14 osoittavat. Kokkausleikeissä hyödynnettiin lisäksi lunta, havunneulasia, kiviä ja käpyjä.

Esimerkki 13: Makkaranpaistoa

U3, V3, W3 ja X3 istuvat kuusen alla. Heillä on makkarakestit. W3:lla on kasa männyn neulasia maassa kuvastamassa nuotiota ja hän pitelee keppiä neulasten yläpuolella, paistaen leikisti makkaraa. U3 ja V3 nautiskelevat jo omiaan.

U3: "Me syödään makkaraa!" (näyttää lumikökkärettä ja pistää sen suuhunsa)

Tuuli: "Vau, makkaraa! Kannattaakohan sitä ihan oikeesti laittaa suuhun?"

U3: "Hyvää makkaraa!" (haukkaa uudelleen)

V3 keskeyttää oman makkaranensa syömisen ja kääntyy kuuntelemaan.

Tuuli: "Kannattaako?"

W3: "Ei."

Esimerkki 14: Ruokaa ja ruohosipulia

Y3 ja Z3 istuvat maassa, keskellään pieni keko kiviä, johon he etsivät ja asettelevat lisää luonnonmateriaaleja.

Y3: "Laitetaan tää kivi tohon."

Z3: "Laitetaan käpyjäkin."

Y3: "Löydetäänkö käpyjä?"

Z3: "Täs on käpy."

Y3 menee etsimään lisää käpyjä.

Z3: "Ja tätä ruohosipulii. Vähän ruohosipulii ripotellaa." (nostaa päällimmäiseksi keon männynneulasia)

Y3 tulee takaisin.

Y3: "Täs on käpyjä."

Z3: "Kato tätä ruohosipuliikin me tarvitaan. Tästä näin, tätä ruohosipulii."

Z3: "Laitetaan vähän keppejäkin."

Z3: "Vähän lisää vielä tätä ruohosipulia."

Z3: "Me tehdään ruokaa."

Tuuli: "Ai mitä te teette?"

Z3: "Ruokaa ja ruohosipulia."

Tuuli: "Okei."

Sotaleikkien ja ruuanlaiton lisäksi myös kuvitteelliset villieläimet hyötyivät luonnonmateriaaleista. Esimerkissä 15 kolmivuotias hyödyntää keppejä, käpyjä ja kiviä eläinten asuinpaikan rakennukseen ja ruuan tarjoamiseen.

Esimerkki 15: Kirahvi viidakossa

Å3 on kerännyt isoja keppejä, kiviä ja käpyjä keoksi.

Å3: "Tästä tulee oikea viidakko!"

Tuuli: "Minnes toi tulee?" (osoittaa kiveä)

Å3: "Tähän." (asettaa kiven suuren kepin päälle)

Tuuli: "Kukas täällä viidakossa asuu?"

Å3: "Täällä asuu oikea kirahvi. Se tykkää koska, koska täällä kasvaa omenoita ja päärynöitä. Täällä viidakossa."

Tuuli: "Okei."

Å3: "Täällä on näitä lisää." (näyttää käpyjä)

Tuuli: "Mitä ne on?"

Å3: "No ne on niitä omenoita. Ne vois olla evästä."

Leikki jatkuu pitkään käpyjen keräämisellä. Niitä löytyy metsästä paljon ja niitä viedään viidakon eläimille ruuaksi. Å3 kertoo, että viidakon eläimet tulevat niistä onnellisiksi.

Esimerkit 13, 14 ja 15 osoittavat, että kolmivuotiaat lapset kehittivät monenlaisia uusia merkityksiä luonnonmateriaaleille leikkivälineinä. He eivät tarvitseet pyssyjen, makkaroiden ja omenien muotoisia valmiita leluja, vaan hyödynsivät metsästä löytyviä objekteja ja mielikuvitustaan.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) olen koonnut esimerkeissä 1-15 esiintyneet toiminnan kohteet sekä havaitut toiminnan muodot. Taulukosta näkee hyvin selvästi, kuinka kepit olivat tutkimusjoukolle kaikkein tärkein metsäretkillä havaittu, leikkivälineenä käytetty tai aarteena arvostettu kohde, sillä ne esiintyvät valtaosassa esimerkeistä. Tätä havaintoa tukee myös esimerkkien ulkopuolelle jäävä videomateriaali. Kursiivilla olen merkinnyt lasten puheessa tapahtuneet maininnat, jotka eivät toimineet toiminnan kohteina kuvatuilla metsäretkillä, vaan liittyivät lasten aiempiin kokemuksiin ja muisteluihin.

TAULUKKO 2. Esimerkeistä havaitut toiminnan muodot ja kohteet.

Esimerkki	Toiminnan muodot	Toiminnan kohteet
1: Kivelle kiipeäminen	liikunnallinen toiminta toistava toiminta	iso kivi
2: Autolla tanssitaloon	liikunnallinen toiminta mielikuvitusleikki	lumipallot
3: Tulipaloauto	liikunnallinen toiminta mielikuvitusleikki	kepit
4: Tomää!	luonnon tutkiminen ja havainnointi liikunnallinen toiminta vaeltelu	kepit, puu
5: Havaintoja matkan varrella	luonnon tutkiminen ja havainnointi liikunnallinen toiminta siirtyminen ja matkanteko	orava, linnut, lintujen äänet
6: Pikkuääni	luonnon tutkiminen ja havainnointi	tuntematon ääni
7: Aarteet kateissa	luonnon tutkiminen ja havainnointi	kepit, <i>lappio</i>
8: Lumitikkareita ja lumijätöä	mielikuvitusleikki toistava toiminta	kepit, lumipallot
9: Kiviä ja sydämiä	luonnon tutkiminen ja havainnointi	<i>kivet, sydämet</i> , lumipallot
10: Kevään apurit	luonnon tutkiminen ja havainnointi toistava toiminta	kepit
11: Kirves katkeaa	luonnon tutkiminen ja havainnointi mielikuvitusleikki toistava toiminta	kepit
12: Epätietoisuutta asevartiossa	mielikuvitusleikki	kepit
13: Makkaranpaistoa	mielikuvitusleikki	havunneulaset, kepit, lumi
14: Ruokaa ja ruohosipulia	mielikuvitusleikki	havunneulaset, kepit, kivet, kävyt,
15: Kirahvi viidakossa	mielikuvitusleikki	kepit, kivet, kävyt

Taulukkoon 2 olen koonnut kaikissa edellä kuvatuissa esimerkeissä ilmenneet toiminnan muodot ja kohteet, jotka kertovat lapsille merkityksellisistä toimintoista ja asioista metsässä (1. tutkimuskysymys). Lapset tutkivat ja havainnoivat luontoa itseohjautuvasti sekä liikkuivat ja vaeltelivat siellä omatoimisesti. Lisäksi lapset toistivat keksimiään toimintoja ja leikkivät mielikuvituksellisia leikkejä. Nämä kaikki vastaavat kysymykseen lasten omaehtoisesta toiminnasta

metsässä (kysymys 1a). Aikuisten ohjauksessa ja aloitteesta tapahtui puolestaan metsäretkikohteeseen siirtyminen ja matkanteko. Sarakkeessa ”toiminnan kohdeet” puolestaan esittelen vastauksia kysymykseen 1b. Lapset kiinnittivät huomiotaan moniin luonnonmateriaaleihin metsässä ollessaan ja havainnoinnin lisäksi käyttivät niitä leikki- ja työvälineinä sekä vaalivat aarteinaan.

5.4 Lasten retkillä kokemia tunteita

Aineiston perusteella tunnetilat olivat metsäretkien aikana pääosin neutraaleja tai positiivisia. Erimielisyyksiä lasten välillä esiintyi hyvin vähän, samoin voimakasta, esimerkiksi itkuun johtavaa mielipahaa. Analyysiin päätyneestä videomateriaalista löytyi vain yksi itkuun johtanut tapahtuma, jossa mielipahan syyksi paljastui kipu.

Esimerkki 16: Korvaan sattuu

Huomaan A3 tulevan luokseni ilme vääristyneenä.

Tuuli: ”Oi, mitä kävi?”

A3 alkaa itkeä ja osoittaa päätään. Otan hänet halaukseen ja paijaan selkää.

Tuuli: ”Mitä kävi? Mitä siihen kävi? Sattuko päähän?”

A3: ”Ei kun korvaan. Korvaan!” (osoittaa korvaansa ja itku yltyy)

Tuuli: ”Korvaan, mitä siihen kävi?”

A3 yrittää selittää, mutta puheesta ei saa itkun vuoksi enää selvää.

Tuuli: ”Ei oo mitään hätää. Ei mitään hätää.”

Halaan A3:a tiukemmin ja olemme hetken aikaa hiljaa.

Tuuli: ”Osuko se kiveen, vai kaaduitko sä vai osuko siihen lumipallo?”

A3: ”Eikun puu.”

Tuuli: ”Voi ei, osuko se puuhun?”

A3: ”Joo!”

Tuuli: ”Oi voi, ei oo mitään hätää.”

A3 rauhoittuu sylissäni nopeasti. Käy ilmi, että puun oksa raapaisi hänen korvaansa, kun hän juoksi. Korvaa on onneksi suojannut paksu pipo, eikä siinä näy mitään jälkiä.

Esimerkissä 16 oli havaittavissa hyvin selkeä tunteenpurkaus, jolle oli myös selkeä syy. Lisäksi lievempää mielipahaa aiheuttivat esimerkiksi 11 kirveenä toimineen kepin katkeaminen ja esimerkiksi 12 pientä turhautumista ja tylsistyneisyyttä aiheuttanut epä tietoisuus siitä, mitä leikissä oli meneillään. Melko

harvojen negatiivisten tunteiden ohella neutraaleja ja positiivisia tunteita oli aineistosta havaittavissa paljon. Esimerkissä 1 kuvatussa leikissä lapset olivat selvästi ylpeitä päästessään kiipeämään kivelle ja ilmaisivat videolla onnistumisen iloa. Myös kevään apurit esimerkissä 10 olivat selvästi tyytyväisiä toimintaansa. Esimerkissä 3 puolestaan lasten yhteinen innostus ja leikin riemu olivat vahvasti läsnä. Lapset olivat myös usein hyvin ylpeitä aarteistaan.

Seuraava esimerkki (17) kuvaa hyvin, kuinka pieneen hetkeen mahtuimonia tunteita ja kuinka kolmivuotias osoitti leikkikaverilleen myötätuntoa ja empatiaa.

Esimerkki 17: Myötätuntoa petikkomajassa

B3 ja C3 keräilevät keppejä. Kävelen heidän luokseen.

B3: "Meiän petikkomaja!"

Tuuli: "Missä?"

B3: "Me syöksytään niin, niin meiän petikkomajaan!"

B3 karjaisee ja hyppää kuusen alle.

Tuuli: "Vau!"

C3: "Meiän petikkomaja. Me tultiin tänne meiän petikkomajaan."

Tuuli: "Okei... ai petikkomaja?"

C3: "Joo, petikkomaja."

B3: "Nyt mä tuun täältä pois, koska meillä on töitä."

Tuuli: "Teil on töitä? Mitä töitä?"

B3: "No sellasia että me otetaan suihkumoottorat ja kiidetään avaruuteen."

Tuuli: "Okei."

C3 kompastuu.

Tuuli: "Hui!"

B3 kompastuu tarkoituksella ja kierähtää B3:n viereen.

B3: "Mäki kaaduin."

Molemmat lapset alkavat nauraa.

Esimerkissä 17 A3 esitteli ylpeänä majaansa ja oli innoissaan leikistään. Kun B3 kompastui, hänen kasvoillaan häivähti säikähdykseksi ja hämmennykseksi tulkittavissa olevia tunteita, mutta kaverin toiminta sai hänet unohtamaan ne ja seuraavassa hetkessä lapset jakoivat ilon ja helpotuksen nauramalla yhdessä.

Aineistosta oli siis havaittavissa melko harvoja negatiivisia tunteita, kuten kipuun liittyvää mielipahaa, ärsyyntymistä tai turhautumista. Yksi mahdollinen

selittävä tekijä saattoi olla lasten välisten konfliktien vähäinen määrä. Neutraaleiksi tunteiksi tulkituin muun muassa lasten leikkeihin tai luonnon tutkimiseen liittyneet, keskittyneet ilmeet, joita esiintyi tutkimuksessa paljon. Lisäksi havaittiin lasten ilmeistä ja eleistä usein leikin iloa, onnistumisen riemua ja ylpeyttä löydetyistä aarteista.

5.5 Lasten mielipiteitä metsäretkistä

Lasten mielipiteet metsäretkistä ja mieluisimmista asioista tai toiminnoista metsäretkien aikana olivat vaihtelevia. Osa liittyi luontoon (esimerkki 18), osa sekoittui mielikuvitukseen (esimerkki 19) ja toisinaan mielipiteet olivat muuttuvia, esimerkiksi lapsen tunnetilasta johtuen (esimerkki 20). Osa muisteli myös menneitä metsäretkiä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 18: Mustikoita

Tuuli: "Mikäs on A3 mielestä mukavinta täällä metsässä?"

A3: "No minä tykkään, että ois niitä, tiiäkö ku en löyvä täältä niitä, täältä metsästä mustikoita."

Tuuli: "Aa, niitä mustikoita täytyy vähän vielä odottaa, ne tulee sitte syksyllä. Sitte kesän jälkee."

A3 nyökkää.

Tuuli: "Tykkääksä syödä niitä sitte?"

A3: "Joo, ne on mun lemppareita."

Esimerkissä 18 lapsi kertoi edellisenä syksynä samaisesta metsästä löytämistään mustikoista. Ne ovat selvästi olleet hänelle mieluisia, sillä hän mainitsee ne vielä monen kuukauden jälkeenkin. Seuraavan esimerkin lapsi puolestaan sekoittaa mielikuvissaan metsäretket ja kodin legoleikit.

Esimerkki 19: Poliisileikit

Tuuli: "Onko B3 mielestä täällä metsässä kivaa?"

B3: "On!"

Tuuli: "Mikä täällä on kivointa?"

B3: "No leikkii, leikkii poliisii ja poliisi, poliisiautoo ja poliisi, tota poliisimopoja ja poliisiasemaa."

Tuuli: "Okei! Ooksä rakentanu semmosen metsään?"

B3: "Olen!"

Tuuli: "Ai olet?"

B3: "En, ku minullaki on pikkueegoja!"

Tuuli: "Onks sulla pikkuleegoja?"

B3: "On."

Tuuli: "Kotonako?"

B3 nyökkää.

Esimerkin 19 lisäksi myös esimerkissä 20 lapsen mielipide jää hieman tulkin-
nanvaraiseksi.

Esimerkki 20: Väsymystä ilmassa

C3 hakeutuu kylkeeni kiinni ja haukottelee.

Tuuli: "No voi, väsyttääkö sinua?"

C3 nyökkää.

Otan C3 syliini ja juttelemme.

C3: "Mennäänkö jo sisälle."

Tuuli: "Ai, haluaisitko sä jo sisälle? Minkä takia?"

C3: "Nälkä."

Tuuli: "Kohta saadaan ruokaa."

Tuuli: "Onko sisällä kivempi leikkiä ku ulkona?"

C3: "Joo."

Tuuli: "Onko metsässä kivempaa ku tuolla pihalla?"

C3: "Joo."

Tuuli: "Onko metsässä kivempaa ku sisällä?"

C3: "Joo."

C3 kiinnostuu kamerastani ja alamme tutkia sitä.

Edellä kuvatussa tilanteessa lapsen väsymys ja nälkä saivat hänet toivomaan
sisälle päiväkotiin menemistä. Tunnetila oli selkeä ja todellinen kokemus, mutta
suhtautuminen metsäretkiin yleisellä tasolla jäi kuitenkin kysymyksiin saatujen
vastausten perusteella epäselväksi.

Tässä aineistossa lapset vaikuttivat uskaltavan tuoda mielipiteensä esiin,
vaikka ne eroaisivat kavereiden mielipiteistä. Tämän voi havaita muun muassa
esimerkistä 21.

Esimerkki 21: Mielipide-eroja

D3 on pyytänyt minua kiinnittämään lumipallon hänen keppiinsä. Toteuttaessani pyyntöä, esitän hänelle kysymyksen.

Tuuli: "Tykkääksä leikkiä metsässä?"

D3: "Joo".

Tuuli: "Kummassas on kivempi leikkiä, metsässä, vai päiväkodin pihalla?"

D3: "Metsässä."

E3: "Pihalla joo, ei metsässä."

Tuuli: "Ai sä tyykkäät enemmän pihalla?"

E3 nyökkää.

Tuuli: "D3 tykkää enemmän metsässä ja E3 enemmän pihalla. Entäs sisällä?"

E3: "Ihan kivaa."

Tuuli: "No mikäs sitten on täällä metsässä kivointa?"

D3: "Kepit."

Tuuli: "Ai sun mielestä kepit. Entäs E3?"

E3: "No ne, mä tykkään tuolla leikkiä." (osoittaa kuusen alle)

Tuuli: "Ai tuolla majassa?"

E3: "Joo."

Keskustelun perusteella molemmat lapset vaikuttivat viihtyvän ulkoleikeissä, joista D3:lle mieluisampia olivat metsäretket, kun taas E3 nautti enemmän piha-
leikeistä. Sisäleikitkin olivat mieluisia, mutteivät yltäneet ulkoleikkien tasolle.
D3:lle metsässä mieluisimpia olivat kepit, kun taas E3 piti majaleikeistä.

Kukaan lapsista ei osoittanut ilmein, elein tai puheellaan metsäretkien olevan heille epämieluisaa ajanvietettä. Saapuessani päiväkodille, he olivat kaikki innoissaan lähtemässä retkelle. Retkeltä haluttiin takaisin päiväkodille lähinnä syömään tai nukkumaan, jotka aina seurasivatkin päiväjärjestyksessä retkiä. Haastattelin keskusteluiden lomassa yhteensä seitsemää kymmenestä tutkimukseen osallistuneesta. Kolmea en lupasyistä, kielenkehityksen tasosta johtuen tai läsnäolopsyistä haastatellut. Selvitin lapsilta metsäretkien mielisuutta, eli sitä, kuinka hyvin he metsässä viihtyvät ja heidän suosikkiasioitaan tai -tekemistään metsässä. Osalta tiedustelin myös, mikä kolmesta on heidän suosikki paikkansa leikkiä: metsä, piha vai päiväkodin sisätilat. Taulukkoon 3 olen koonnut keskustelujen annin.

TAULUKKO 3. Lasten mielipiteitä metsäretkistä.

Haastateltava	Viihtyvyyys	Suosikkiasia retkillä	Mieluisin leikkiympäristö
Lapsi 1	Kyllä	Mustikat	-
Lapsi 2	Kyllä	Poliisileikit	-
Lapsi 3	Kyllä	-	Päiväkoti
Lapsi 4	Kyllä	Kepit	Metsä
Lapsi 5	Kyllä	Majaleikit	Piha
Lapsi 6	Kyllä	-	Ei osaa sanoa
Lapsi 7	Kyllä	Ei osaa sanoa	-

Taulukosta 3 voi nähdä, että kaikki lapset kertoivat viihtyvänsä metsässä, eli he vastasivat myöntävästi kysymykseen ”onko metsässä kivaa/mukavaa”. Lasten suosikkiasioita metsässä olivat mustikat (jotka muistui mieleen syksyn retkiltä) ja kepit (jollainen lapsella oli parhaillaan kädessä). Mieluisimmiksi leikeiksi mainittiin poliisileikit ja majaleikit. Yksi haastateltavista ei osannut sanoa ja kahdelta en asiaa tiedustellut. Mieluisimman leikkiympäristön kolmesta vaihtoehdosta (päiväkodin piha, lähimetsä ja päiväkodin sisätilat) kaikki saivat yhden maininnan. Yksi lapsi ei osannut nimetä suosikkiaan ja kolmelta en asiaa tiedustellut. Kysyin kysymyksiä keskustelun lomassa sen mukaan, mikä tuntui luontevalta ja havainnoin myös lasten halukkuutta ja motivaatiota keskustelulle.

Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin vastaamaan kuvaamalla lasten kokemuksia metsässä niin tunteiden havainnoinnin (kysymys 2a) kuin mielipiteiden selvittämisen kautta (kysymys 2b). Sekä lasten metsäretkien aikana kokeemat tunteet että retkiin liitetyt mielipiteet näyttäytyivät tässä aineistossa pääasiassa positiivisina tai neutraaleina. Tilanteita, joissa esiintyi negatiivisia tunteita, mahtui aineistoon muutamia. Niissä tunnetilan alkuperä oli melko luotettavasti havainnoitavissa ja tulkittavissa. Suoria kielteisiä mielipiteitä metsäretkiä kohtaan ei esiintynyt, mutta osa lapsista nosti kysyttäessä metsäretkiä mielisemmäksi leikkiympäristökseen joko päiväkodin pihan tai sisätilat.

6 RETKIEN JÄLKEEN

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mitä 1–3-vuotiaat lapset omaehtoisesti tekevät metsässä ja mihin he kiinnittävät siellä huomiota. Lisäksi halusin ymmärtää, millaisia tunteita lapset metsässä kokevat ja kuinka mieluisana siellä vietetty aika heille näyttäytyy. Tutkimusaineiston tuottajina toimivat lapset itse ja aineiston keräsin osallistumalla päiväkotiryhmän neljälle metsäretkelle, videoimalla toimintaa retkillä, sekä keskustelemalla lasten kanssa retkien aikana. Tulkitsin aineistoa laadullisen sisällönanalyysin keinoin, fenomenologiseen tausta-ajatteluun peilaten (ks. luku 4).

6.1 Metsän merkitys lapsille

Neljällä videoimallani ja havainnoimallani metsäretkellä lasten omaehtoinen, luontoon ja luontoympäristöön liittyvä ja tutkimuskysymysten kannalta merkittävä toiminta jakaantui kuuteen kategoriaan: siirtymiseen ja matkantekoon, luonnon tutkimiseen ja havainnointiin, vaelteluun, mielikuvitusleikkiin, liikunnalliseen toimintaan ja toistavaan toimintaan. Lasten toiminta retkillä oli monipuolista, mikä tukee niin Biltonin (2010) käsitystä luonnosta sopivana aktiivisen toiminnan ja leikin ympäristönä. Tutkimustuloksista oli myös havaittavissa kaikki osa-alueet, jotka Cantell (2011, 332) näkee tärkeinä luontosuhteen syntyemiselle: leikit, tutkiminen ja luonnossa liikkuminen. Luontosuhteen kehittymisen nähdään useissa tutkimuksissa merkityksellisenä (Howell ym. 2011, 169; Polvinen ym. 2012; Saarinen & Jantunen 2015, 21) ja mainitaan myös osana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia tavoitteita (2018, 46–47). Näiden seikkojen perusteella tämän tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että

metsäretket soveltuvat hyvin 1-3-vuotiaiden lasten luontosuhteen synnyn ja kehityksen edistämiseen varhaiskasvatuksessa.

Monet lasten toiminnasta liittyivät vahvasti tiettyihin paikkoihin tai alueisiin metsäympäristössä, kuten isoon kiveen (kivelle kiipeäminen, sen rummuttaminen kepeillä ja siltä lumen poistaminen) tai kuuseen (erilaiset majaleikit oksiston alla). Nämä paikat olivat leikkien kannalta lapsille merkityksellisiä ja ilman niitä ei tiettyjä aineistossa nähtyjä leikkejä olisi ehkä koskaan syntynyt. Blackwellin ja Poundin (2011, 135) mukaan metsäalueet tarjoavatkin usein mahdollisuuksia sellaisiin leikkeihin ja toimintaan, jotka eivät perinteisissä päiväkodin pihapiireissä onnistuisi. Luontoympäristö rohkaisee mielikuvituksellisempaan leikkiin, joka tässäkin tutkimuksessa ja kuvailluissa esimerkeissä oli suuressa roolissa. Metsässä lapsilla on mahdollisuus vapaaseen tutkimiseen ja itsestä lähtevään oppimiseen, sekä monien erilaisten liikunnanmuotojen toteuttamiseen: juoksemiseen, hyppimiseen, ryömimiseen ja kaatumiseen (Blackwell & Pound 2011, 138), joista kaikkia esiintyi myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Lisäksi luonto tarjoaa paljon materiaalia leikkiin ja keräilyyn (Blackwell & Pound 2011, 139, 141). Metsästä löytyvillä objekteilla olikin tärkeä osansa leikeissä ja ne esiintyivät usein erilaisina toiminnan kohteina: aarteina, leikkivälineinä ja havaintojen kohteina. Aarteina lapsia kiinnostivat erityisesti kepit ja lumipallot ja leikkivälineinä näiden lisäksi myös muut luonnon materiaalit, kuten havut, kaarnan palat, kävyt ja kivet. Luontoon liittyviä havaintoja lapset tekivät luonnonmateriaaleista, kasveista (puut), eläimistä ja äänistä. Tämän lisäksi he kiinnittivät huomiota ihmisiin (ryhmän muut lapset, tutkija ja ryhmän aikuiset) ja tutkijan kameraan. Raittilan (2008, 82–83, 88–94, 117) tutkimukseen verraten luonnon kohteita oli tässä tutkimuksessa suhteessa enemmän, joka selittyy erilaisella ympäristöllä (metsä vs. kaupunkiympäristö). Tutkimuksissa lapset kuitenkin kiinnittivät huomiota moniin samoihin luonnonkohteisiin, kuten kiviin, käpyihin, lintuihin, oraviin ja lumeen. Myös samat kohteet jäivät vähäiselle huomiolle: säätila ja taivaan kappaleet, joita ei havaittu tämän tutkimuksen aineistossa lainkaan.

Tunteet, joita lapset metsäretkien aikana kokivat, näyttäytyivät pääosin positiivisina tai neutraaleina. Harvojen negatiivisiksi tulkittujen tunteiden aiheuttajat olivat hyvin selkeitä: kipu, nälkä, väsymys ja leikkivälineen hajoaminen, mutta niistäkin vain kipuun liittyvät tunteet näyttäytyivät vahvoina. Myöskään Selandin ja kollegoiden (2015, 73–75) tutkimuksessa leikin ja itsenäisen tutkimisen aikana pienten lasten ilmeissä ei ollut havaittavissa negatiivisuutta, vaan ne olivat keskittyneitä ja neutraaleja. Tutkimusten tulokset olivat siis samankaltaisia, vaikka tutkimusympäristö erosikin toisistaan. Aiemman tutkimuksen mukaan metsällä on todettu olevan positiivisia vaikutuksia mielen hyvinvointiin (Capaldi ym. 2014, 1, 10; Kaikkonen ym. 2014, 38–41; Maas 2009, 971, Wells & Evans 2003), mutta tämän tutkimuksen osalta tarvittaisiin vertailevaa tutkimusta sisätiloissa, jotta eroihin voitaisiin ottaa kantaa. Voin kuitenkin todeta, että tässä tutkimuksessa metsäympäristössä koettujen positiivisten ja neutraalien tunteiden määrä oli suurempi, kuin negatiivisten tunteiden.

Kaikkosen ja kollegoiden (2014, 38–40) tutkimuksessa aikuiset arvioivat lastensa nauttivan luonnossa vietetystä ajasta ja liikunnan ilosta. Tässä tutkimuksessa myös lasten omat mielipiteet tukivat positiiviseksi havaittua suhtautumista, sillä kaikki haastateltavat ilmaisivat viihtyvänsä metsässä ja pitävänsä siellä leikkimisestä. Myönteiset, omakohtaiset luontokokemukset ovatkin lasten luontosuhteen säilymisen kannalta merkityksellisiä (Cantell 2011, 332; Cheng & Monroe 2012, 44–45). Metsä ei kuitenkaan mielipiteissä noussut piha- tai sisäleikkiympäristöjen yläpuolelle, vaan kaikki kolme vaihtoehtoa saivat yhtä paljon mainintoja ja vaikuttivat lapsille mieluisilta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Lasten tutkimus on tärkeä, mutta haastava tehtävä (Greene & Hill 2005, 18), jonka sain itsekkin tutkijana huomata. Aikuisen tulkinta lapsen kokemusmaailmasta on ja tulee aina olemaan vaillinainen, mutta siihen pyrkiminen on tärkeää, jotta ymmärrys pääsisi kasvamaan (Greene & Hill 2005, 18). Tutkijan tulee pyrkiä tekemään ja ymmärtämään havaintoja tulkittavan näkökulmasta, mutta

havainnointi ei silti koskaan ole täysin irrallista tutkijan omista tunteista ja tuntemuksista (Vilkkä 2006, 8–9, 12–13; Vilkkä 2018). Toisaalta kuulostelemalla lasten tutkijassa herättämiä tunteita, voidaan päästä lähemmäs heidän kokemuksiaan (Seland ym. 2015, 73). Haasteeksi muodostuu usein tutkijan kyky tulkitta aineistoa objektiivisesti (Krippendorff 2004, 18–19; Seland ym. 2015, 73–75). Eriytyisesti tutkijan aktiivinen osallistuminen aineiston keruun aikana tulee ottaa luotettavuuden arvioinnissa huomioon (Koivunen & Lehtinen 2016, 57; Vilkkä 2018).

Osallistuminen toimintaan oli tässä tutkimuksessa tarkoituksella keskiössä, sillä siten pääsin mahdollisimman lähelle lasten omia havaintoja ja kokemuksia ja onnistuin lunastamaan lasten luottamuksen. Näiltä osin valinta tuki erinomaisesti tutkimuksen tavoitteita. Onnistuin hyvin pysyttelemään irrallisena tapahtumien kulusta ja leikkien juonellisesta etenemisestä ja haasteita ilmaantui lähinnä silloin, kun jouduin puuttumaan esimerkiksi terveydellisistä tai turvallisuuteen liittyvistä syistä lasten toimintaan (esim. lumen syönti tai vaaralliselta näyttävä kiipeily). Lasten luottamuksen saavuttamisen käänköpuoli tutkijan näkökulmasta näyttäytyi siinä, että tapahtumat tai havainnointi keskeytyivät usein siihen, kun joku muista lapsista tuli pyytämään apua. Vilkkä (2018) mainitseekin, että osallistuva tutkija saattaa löytää itsensä aineistonkeruun aikana monista eri rooleista, joiden välillä tasapainotella ja jotka ottaa huomioon luotettavuutta arvioidessa. Hänen mukaansa luottamuksellinen suhde on kuitenkin osallistuvassa havainnoinnissa välttämätöntä, jotta tutkittavien käyttäytyminen säilyy normaalina. Tämä piti arvioni mukaan paikkansa, sillä lapset eivät merkittävästi reagoineet läsnäolooni, vaan jatkoivat leikkejään, vaikka saavuin yllättäen paikalle ja keskustelivat kanssani hyvin luontevasti. Havaintoja analysoidessani pyrin irtautumaan tilanteesta ja katsomaan videoita ulkopuolisen tutkijan silmin. Avasin esimerkkejä tekstissä juuri sellaisina kuin ne näyttäytyivät videoilla. Luotin tulkinnassa omiin kykyihini ja vaistoihini, kuten Seland kollegoineen (2015, 73–75) kehottaa ja hyödynsin aiempia havainnointikokemuksiani varhaiskasvatuksen opettajana.

Tutkijan objektiivisuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen liittyy sen yleistettävyyden ja toistettavuus (Krippendorff 2004, 18–19). Useammat havainnointikerrat lisäävät luotettavuutta ja yleistettävyyttä (Koivunen & Lehtinen 2016, 20), joten päädyin videoimaan yhteensä neljä eri retkeä. Tämä oli varsin riittävä määrä huomioiden tutkimuksen tavoitteet ja laajuuden. Materiaalista saatiin kattavasti havaintoja vastaamaan erityisesti tutkimuksen ensimmäiseen kysymykseen, sisältäen tarkentavat alakysymykset. Tutkimuksen ollessa tapaututkimus, ei tuloksia kuitenkaan voida yleistää koskemaan kaikkia samanikäisiä lapsia ja heidän kokemuksiaan. Laadullisesta aineistosta pyritäänkin usein löytämään havaintojen välisiä yhtäläisyyksiä aineiston sisällä, mutta tavoitteena ei ole keskivertotuloksiin pääseminen, vaan kaikki tapaukset otetaan huomioon (Alasuutari 2012).

Toinen tutkimuskysymys osoittautui haastavammaksi, kuten olin uumoillutkin. Mielenpidteen selvitystä varten olisin voinut esittää kysymyksiä vielä systemaattisemmin. Myös lasten kielenkehityksen vaiheet tuottivat haasteita, sillä kysymysten asettelun tuli olla riittävän yksinkertaista ja havahduin materiaalia tulkitessani huomaamaan ”onko metsässä kivaa/mukavaa” kysymyksen johdattelevuuden. Onneksi esitin vastapainoksi myös vertailevia kysymyksiä, kuten ”kummassa on mukavampaa, pihalla vai metsässä”, jolloin lapsille tarjoutui laajempi vastausmahdollisuus. Vastausten tulkintakin osoittautui toisinaan haasteelliseksi. Lapsia tutkiessa onkin joskus vaikea tietää, puhuuko lapsi totta ja mitkä osiot keskusteluista ovat mielikuvituksen tuotetta (Greene & Hill 2005, 10). Tämä on kuitenkin osa heidän luontaista olemustaan, hyväksyin sen osaksi tätä tutkimusta ja kirjoitin auki kaikki mahdolliset aiheeseen liittyvät havaintoni. Myös onnistumiset, käytetyt metodit ja hyviksi havaitut menetelmät on selitetty niin, että tutkimus olisi toteutettavissa uudelleen. Tutkimuksen luonteen vuoksi on kuitenkin mahdotonta ennustaa, millaisena tutkimustulokset tulisivat näyttäytymään eri ympäristössä ja eri tutkimusjoukolla.

Tutkimuksen validiteetilla viitataan sen pätevyyteen ja uskottavuuteen, eli siihen, kuinka hyvin käytetty tutkimusmenetelmä ja aineistosta tehty analyysi vastaavat tutkimuskysymyksiin (Krippendorff 2004, 313). Menetelmänä ha-

vainnointi, sen tukena käytetty videointi ja analyysivaiheessa tehty teemoittelu fenomenologisen taustateorian siivittämänä tuntuivat tukevan lasten mielenkiinnonkohteiden ja kokemusten tutkimusta. Kohdatut haasteet on otettu huomioon ja kirjoitettu auki. Johtopäätökset on tehty luotettavaan tutkimusmateriaaliin pohjautuen ja puhtaaseen objektiivisuuteen pyrkien, sillä niiden tulee kestää tarkastelua ja vertailua aiempiin ja tuleviin tutkimustuloksiin ja teorioihin (Krippendorff 2004, 313). Sisällönanalyysissa kiinnitetään usein huomiota myös ulkoiseen ja sosiaaliseen uskottavuuteen, tulosten järkeenkäypyyteen ja yleiseen hyväksyttävyyteen, mutta tieteellinen pätevyys perustellaan kuitenkin loppujen lopuksi liittämällä tulokset laajempaan tutkimukselliseen viitekehykseen (Krippendorff 2004, 314–315; ks. luku 6.1).

6.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusaiheita

Pienten lasten näkökulmaa on tutkittu enimmäkseen aikuisten asettamien mitareiden ja ennakoinnin kautta, jolloin lasten omat tuntemukset ovat jääneet taka-alalle (Seland ym. 2015, 73). Tämä tutkimus onkin pyrkinyt vastaamaan mm. Danaherin ja Briodin (2005, 233), Johanssonin (2011, 2) sekä Selandin ynnä muiden (2015, 73) ilmaisemaan tarpeeseen pienten lasten tutkimuksen lisäämisestä ja erityisesti lasten osallisuuden ja oman näkökulman esiin tuomisesta tutkimuksen keinoin. Tavanomaiset käytännöt, kuten lasten ottamien valokuvien ja piirustusten analysointi eivät ikäryhmän kehitystason vuoksi sovellu kovinkaan hyvin taaperoiden fenomenologisen tutkimuksen toteuttamiseen (Seland ym. 2015, 73), joten tässä tutkimuksessa luotettiin enimmäkseen observoinnin ja havaintojen tekemisen voimaan. Tällä konseptilla, tässä ympäristössä ja tämän ikäryhmän kanssa toteutettua aiempaa tutkimusta ei löytynyt, joten metodologisesti monia asioita todella testattiin ja testien onnistumista arvioitiin. Esimerkiksi päättäjillä on todettu olevan haasteita lasten mielipiteiden huomioidinnissa, sillä heiltä on puuttunut keinoja ja metodeja niiden selvittämiseen (Clark & Moss 2005, 8–12), joten olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa omalta osaltani tuomaan kyseisiä keinoja esiin ja kokeiluun. Toivon, että kokemukseni

rohkaisisivat muita tutkijoita kehittämään tätä tutkimuksen aluetta, sillä nyt saatiin vasta pintaraapaisu.

Myös varhaiskasvattajan tulee tuntea lasten kiinnostuksen kohteet ja luonnolliset oppimistavat, jotta he voivat suunnitella lapsille mielekästä ja motivoivaa toimintaa, joka tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä (Koivunen & Lehtinen 2016, 16, 37; Neaum 2016, 139–142). Kuten jo mainitsin, löysin yhtäläisyyksiä opettajana toteuttamani havainnoinnin ja tutkijana toimimisen väliltä, sillä molempien tehtävänä on saada tietoa lapsista ja heidän maailmastaan. Opettajana keskitytään usein nimenomaan lapsen taitoihin ja kehittymiseen, mutta systemaattinen havainnointi auttaa myös mielenkiinnon kohteiden esiin tuomisessa. Jos olisin opettajana tehnyt tämän tutkimuksen havainnot, lähtisin kyseisen lapsiryhmän kanssa miettimään, miten niitä voisi hyödyntää oppimisessa. Esimerkiksi keppejä käytettiin rummuttamiseen, joten ehkäpä ulkona järjestetty, luonnon materiaalien avulla toteutettu musiikkihetki voisi innostaa lapsia? Ehkä havunneulasia ja käpyjä voisi hyödyntää askarteluissa ja käyttää oppimisen välineinä matemaattisessa vertailussa? Luntakin voisi tuoda sisälle ja tutkia, mitä sille tapahtuu lämpimässä ja mitä muuta siitä paljastuu.

Tieteen kentälle tämä tutkimus toi metodikokeilujen myötä pienen palan lisää tietoa 1-3-vuotiaiden merkityksellisinä kokemista luonnonmateriaaleista, metsässä muotoutuvista leikeistä ja muusta toiminnasta, luonnossa havaituista tunnekokemuksista sekä metsäretkiä kohtaan esitetyistä mielipiteistä. Olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta toistamalla se useamman samaa ikäluokkaa edustavan lapsiryhmän kanssa ja vertailla tuloksia. Olisivatko kokemukset samankaltaisia? Jakautuisiko toiminta samankaltaisiin kategorioihin? Näyttäytyisivätkö samat luonnonobjektit aarteina ja leikkivälineinä? Saataisiinko mielipiteitä tuotua selkeämmin ja kokonaisvaltaisemmin esiin? Olisivatko tunteet yhä pääosin neutraaleja tai positiivisia? Tunteiden osalta myös laajempi tutkimus sisätiloissa toteutetun vapaan leikin aikana koetuista tunteista loisi mielenkiintoisia vertailumahdollisuuksia. Pitkittäistutkimusta luonnon hyvinvointivaikutuksista kaikkein pienimmillä lapsilla voisi varmasti myös tehdä lisää. Niin varhaiskasvatuksen opettajana kuin alan tutkijana ”tieto lisää tuskaa” sanonta

kääntyy helposti "tieto lisää kysymyksiä" muotoon. Mitä enemmän lukee, havainnoi ja tutkii, sitä enemmän haluaa tietää.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Pulkkinen, L. 2009. Tunne-elämän ja sosiaalisen käyttäytymisen kehitys. Teoksessa J-E. Nurmi, T. Ahonen, H. Lyytinen, P. Lyytinen, L. Pulkkinen & I. Ruoppila (toim.) *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro Oy, 104–120.
- Alasuutari, P. 2012. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. e-Kirja.
- Barrett, L. F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A. M., & Pollak, S. D. 2019. Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological Science in the Public Interest* 20, 1–68. doi:10.1177/1529100619832930.
- Bilton, H. 2010. *Outdoor Learning in the Early Years. Management and Innovation*. New York: Routledge.
- Björk, J., Albin, M., Grahn, P., Jacobsson, H., Ardö, J., Wadbro, J., Östergren, P.-O. & Skärbäck, E. 2007. Recreational values of the natural environment in relation to neighbourhood satisfaction, physical activity, obesity and wellbeing. *Journal of Epidemiology & Community Health* 62(4), e2. doi:10.1136/jech.2007.062414. Ladattu 26.2.2018.
- Blackwell, S. & Pound, L. 2011. Forest Schools in the Early Years. Teoksessa L. Miller & L. Pound (toim.) *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. SAGE, 134–146.
- Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.) *Ihminen ja ympäristö*. Helsinki: Gaudeamus, 332–338.
- Capaldi, C., Dopko, R. & Zelenski, J. 2014. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5, Article 976. doi:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Carroll E.I. 2009. Emotion Theory and Research: Highlights, Unanswered Questions, and Emerging Issues. *Annual Review of Psychology* 60, 1-25. University of Delaware.
- Cheng, J. & Monroe, M. 2012. Connection to Nature: Children's Affective

- Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior* 44(1), 31-49.
- Clark, A. & Moss, P. 2005. *Spaces to Play – More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Danaher, T. & Briod, M. 2005. Phenomenological Approaches to Research with Children. Teoksessa S. Greene & Hogan, D. (toim.) *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 217-235.
- Danner, S. & Jonynienė, Ž. 2012. Participation of Children in Democratic Decision-Making in Kindergarten: Experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis Darbas/Social Work* 11(2), 411-420.
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Sherin, M. & Sherin, B. 2010. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences* 19(1), 3-53.
- Dinkel, D., Snyder, K., Patterson, T., Warehime, S., Kuhn, M. & Wisneski, D. 2019. An exploration of infant and toddler unstructured outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 257-271.
- Elliot, S. 2010. Children in the Natural World. Teoksessa J.M. Davis (toim.) *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. Cambridge University, 43-75.
- Faber Taylor, A., Kuo, F. & Sullivan, W. 2001. Coping with ADD – The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and Behavior* 33(1), 54-77. SAGE.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. 2004. A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health* 94(9), 1580-1586.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. 2011. Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 3(3), 281-303.
- Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching Children's Experiences*. New

York: The Guilford Press.

- Graham, A. & Fitzgerald, R. 2010. Children's participation in research. Some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology* 46(2), 133-147.
- Greene, S. & Hill, M. 2005. Researching children's experience: methods and methodological issues. Teoksessa S. Greene & Hogan, D. (toim.) *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 1-21.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. 2015. *Participatory Research with Children and Young People*. London: SAGE.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. 2012. *Applied Thematic Analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Hanski, I. 2014. Biodiversity, microbes and human well-being. *Ethics in Science and Environmental Politics* 14, 19-25.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. 2010. *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. 55 City Road: SAGE. <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/video-in-qualitative-research>. Luettu 13.8.2019.
- Hill, M. 2005. Ethical considerations in researching children's experiences. Teoksessa S. Greene & Hogan, D. (toim.) *Researching Children's Experience*. London: SAGE, 61-86.
- Howell, A., Dopko, R., Passmore, H-A. & Buro, K. 2011. Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences* 51, 166-171.
- Johansson, E. 2011. Introduction: Giving Words to Children's Voices in Research. Teoksessa E. Johansson & E. J. White (toim.) *Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers*. New York: Springer, 1-14.
- Kaikkonen, H., Virkkunen, V., Kajala, L., ym. 2014. *Terveyttä ja hyvinvointia kansallispuistoista: Tutkimus kävijöiden kokemista vaikutuksista*. Vantaa: Metsähallitus.


- Kangas, J. & Brotherus, A. 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa – ”Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!” Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 197-223.
- Koivunen, P-L. & Lehtinen, T. 2016. *Kasvu kiikarissa – Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. California: SAGE.
- Laine, T. 2015. Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Louv, R. 2008. *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books.
- Maas, J., Verheij, R.A., Groenewegen, P.G., de Vries, S. & Spreeuwenberg, P. 2006. Green space, urbanity, and health: how strong is the relation? *Journal of Epidemiology & Community Health* 60(7), 587-592.
- Maas, J., Verheij, R.A., de Vries, S., Spreeuwenberg, P., Schellevis, F.G. & Groenewegen, P.P. 2009. Morbidity is related to a green living environment. *Journal of Epidemiology & Community Health* 63(12), 967-973.
- Neaum, S. 2016. *Child Development for Early Years Students and Practitioners*. London: Sage.
- Pajulammi, E. 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115-162.

- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille: Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja mal-leista palveluiden kehittämiseen*. Helsinki: Sitra ja Kansallinen Hyvinvointiverkosto.
- https://media.sitra.fi/2017/02/27174148/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille-2.pdf. Luettu 9.12.2017.
- Raittila, R. 2008. *Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, e-kirja.
- Saarinen, K. & Jantunen, J. 2015. *Luonto lähelle ja terveydeksi! Kysely Suomen päiväkodeille 2014*. Lappeenranta: Etelä-Karjalan Allergia- ja Ympäristöinstituutti. <http://docplayer.fi/2948207-Luonto-lahelle-ja-terveydeksi.html>. Luettu 21.2.2018.
- Seland, M., Hansen Sandseter, E. B. & Bratterud, Å. 2015. One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(1), 70–83.
- Sumsion, J. & Goodfellow, J. 2012. Looking and listening-in: a methodological approach to generating insights into infants' experiences of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal* 20(3), 313-327.
- Tourula, M. & Rautio, A. 2014. *Terveyttä luonnosta*. Oulu: Thule-instituutti Oulun yliopisto, Metsähallitus ja Oulun seutu.
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L.Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus. E-kirja.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.

- Vienola, V. 2004. Monitapaustutkimus päiväkotien ympäristökasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vienola, V. 2005a. Päiväkodin ympäristökasvatuksen kehittämisprojekti Savonlinnassa, Suomessa ja Sakussa, Virossa. Teoksessa A-L. Huttunen & A. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat (Verkkojulkaisu)*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–53. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf>. Luettu 20.8.2019.
- Vienola, V. 2005b. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajakoulutus – Taitava opettaja*. SOKL:n verkkokirjoja, 71–81. PDF-versio ladattu 4.4.2018.
- Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 5., uudistettu painos. E-kirja.
- Waite, S. 2010. Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 111–126. doi: 10.1080/14729679.2010.531087.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003). Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior* 35(3), 311–330.

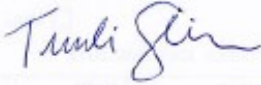
LIITTEET

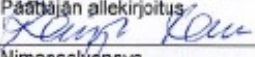
Liite 1: Espoon kaupungin myöntämä tutkimuslupa.

 Espoon sivistystoimi		Tutkimuslupahakemus	
1 TUTKIMUKSEN NIMI	Luontokasvatus varhaiskasvatuksessa - Lasten kokemuksia metsässä		
2 KOHDEYKSIKKÖ	Tutkimuksen suunniteltu kohdeyksikkö (-yksiköt) Espoon kaupungissa [REDACTED]		
3 TUTKIMUKSEN KUVAUS	<p>Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä (max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.) Alustavat tutkimuskysymykset 1. Mikä metsässä on lapsille merkityksellistä? 2. Mitä lapset kokevat metsässä? ks. tarkemmin oheen liitetty tutkimussuunnitelma.</p> <p><i>Yksilöintitutkimus</i></p> <p>Aineiston otanta ja keruutapa Otanta: 1 päiväkotiryhmä, n. 8-16 lasta, 1-4v. Keruutapa: havainnointi, videointi ja haastattelu.</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus <input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Lisensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö, mikä <input type="checkbox"/> Muu, mikä? Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: toukokuu 2019</p>		
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei	Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan
	Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei	
	Muodostuuko tutkimusta tehtäessä henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei	Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot -lomake
	Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei	Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan
	Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei	Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan.
	<p>Lisätietoja Henkilötiedoista käsitellään vain lapsen sukupuoli sekä ikä vuosissa, mikäli vanhempi antaa näihin suostumuksen. Nimiä ei mainita, eikä yksittäistä lasta voi tunnistaa tutkimuksesta. Huoltajan suostumus pyydetään Espoon kaupungin sivistystoimen lomakkeella ja tarkennetaan tutkijan laatimalla lomakkeella. Vanhemmille ja lapsille kerrotaan tutkimuksesta avoimesti, heille tarjotaan mahdollisuus esittää siitä kysymyksiä ja lomakkeiden oheen liitetään kirje, jossa kerrotaan tutkimukseen osallistumisen käytännöistä tarkemmin.</p>		
5 TUTKIJATAHON	Tutkimuksen tekijä/t (alleiviivaa yhteyshenkilö) Tuuli Schalin		

TIEDOT	Yhteys henkilön osoite [REDACTED]	Puhelin [REDACTED]
	Sähköpostiosoite tuuli.h.m.schalin@student.jyu.fi	
	Organisaatio / yksikkö, johon tutkimus tehdään Jyväskylän yliopisto	
	Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoineen Yliopistonlehtori Raija Raittila, raija.raittila@jyu.fi	

6	Arvioi, miten tutkimus hyödyntää kaupungin palvelujen kehittämistä: Espoon kaupungin varhaiskasvatuksessa pidetään luontoa ja lähiympäristöä, sekä niiden huomioimista kestävästä kehityksen kannalta merkityksellisinä. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelma korostaa lapsen osallisuutta ja toimijuutta. Tutkimus antaa tietoa lapsen kokemuksista hänen osallistuessaan varhaiskasvatuksen järjestämille metsäretkille. Näin ollen kaupunki voi tulosten pohjalta kehittää varhaiskasvatuksen toimintaa omien tavoitteidensa puitteissa lapsille merkitykselliseen ja mieleisään suuntaan.
---	---

7 TUTKIMUKSEN TEKIJÖIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET	Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja asiakkaan, hänen läheistensä tai Espoon kaupungin vahingoksi eikä luovuta saamiani henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitan niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Noudatan henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä mainittuja säännöksiä henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta.
	Paikka ja aika Helsinki 28.9.2018
	Allekirjoitukset ja nimenselvennykset Tuuli Schalin 

8 PÄÄTÖS	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään <input type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään ehdollisena: Myönnetyn tutkimusluvun numero: 32/2018 <input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavien perustein: Pyydetään lähettämään tutkimuksen valmistuttua sähköpostitse samaan osoitteeseen kuin tämä tutkimuslupahakemus <input type="checkbox"/> Tiivistelmä <input checked="" type="checkbox"/> Koko tutkimusraportti Espoossa 23.10.2018 Päättäjän allekirjoitus:  Nimenselvitys: RANA LAINE
-------------	--

	Virka-asema kehittämisspäättäjän
Tutkimusluvun myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa. Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa.	

9

LIITTEET	Merkitse alle rastilla <input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input type="checkbox"/> Tutkimusrekisteritiedot <input type="checkbox"/> Muu, mikä?
----------	--

Liite 2: Tutkimussuunnitelma.

Tuuli Schalin

██████████

██████████

██████████

tuuli.h.m.schalin@jyu.fi

Tutkimussuunnitelma, pro gradu

Tutkimukseni koskee luontokasvatusta varhaiskasvatuksessa ja tutkimuksessa pyritään pääsemään tietoiseksi lasten omista metsäkokemuksista havainnoiden sekä heidän itsensä kertomana. Aluksi avataan luonnon ja luontokokemusten merkityksiä ja tärkeyttä kehitykselle sekä luontokasvatuksen päämääriä ja tavoitteita. Näin tutkimukselle asetetaan merkityspersusta varhaiskasvatuksen kentällä. Lisäksi kuvataan lasta aktiivisena toimijana, eli perustellaan lasten vahva osallistuminen tutkimukseen tutkimuksen aineiston tuottajina. Teoreettista viitekehystä täydennetään, tarkennetaan ja muokataan tarvittaessa tutkimusaineistosta mahdollisesti nousevien teemojen mukaiseksi.

Alustavat tutkimuskysymykset

1. Mikä metsässä on lapsille merkityksellistä?
 - 1a. Mitä lapset itseohjautuvasti tekevät metsässä?
 - 1b. Mihin lapset kiinnittävät huomiota metsässä ollessaan?
2. Mitä lapset kokevat metsässä?
 - 2a. Millaisia tunteita lapset kokevat metsässä?
 - 2b. Millaista metsässä vietetty aika lasten mielestä on?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen pyritään saamaan mukaan yksi päiväkodin lapsiryhmä (n. 8-16 lasta), joiden metsäretkiä dokumentoidaan videoiden. Metsäretken aikana lapsia voidaan myös

haastatella ja heidän mielipiteitään ja kokemuksiaan tiedustella. Lapsille kerrotaan tutkimuksesta avoimesti heidän ymmärryksensä tasoisesti ja heillä on mahdollisuus kieltäytyä videointiin osallistumisesta. Heillä on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja tutustua videointivälineisiin. Aineistoa käsitellään anonyymisti, eikä tutkimuksesta ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Lasten vanhemmilta pyydetään kirjallinen lupa koskien lapsen osallistumista tutkimukseen.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, tausta-ajatuksena fenomenologinen kokemuksen tutkimus, kuitenkin soveltaen tutkittavien ikäryhmä huomioiden. Aineistona toimii tutkijan kuvaama videomateriaali (kuva ja ääni). Äänen muodossa oleva materiaali litteroidaan kirjalliseen muotoon. Sekä liikkuvasta kuvasta, että tuotetusta tekstistä tehdään sisällönanalyysi.

Tutkimusta varten on alustavasti sovittu [REDACTED] päiväkodin johtajan ja yhden päiväkotiryhmän henkilökunnan kanssa videoinnin ja havainnoinnin toteuttamisesta.

Liite 3: Espoon kaupungin virallinen suostumuslomake vanhemmille.



Espoon kaupunki

SUOSTUMUS

Huoltajan suostumus oppilaan osallistumisesta tutkimuksen aineiston tuottamiseen

Lapsen nimi:

1 TUTKIMUKSEN TIEDOT	Tutkimuksen nimi Luontokasvatus varhaiskasvatuksessa - Lasten kokemuksia metsässä	
	Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä (max. 160 merkkiä) Alustavat tutkimuskysymykset: 1. Mikä metsässä on lapsille merkityksellistä? 2. Mitä lapset kokevat metsässä? Aineiston keruu suoritetaan videoimalla. Ks. tarkemmin oheen liitetty kirje.	
	Organisaatio/yksikkö, johon tutkimus tehdään Jyväskylän yliopisto	
	Tutkimuksen tarkoitus <input checked="" type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Lisensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö <input type="checkbox"/> Muu, mikä?	
2 TUTKIJAN TIEDOT	Etu- ja sukunimi Tuuli Schalin	
	Sähköpostiosoite tuuli.h.m.schalin@student.jyu.fi	Puhelin -
	Tutkimuksen vastuullinen johtaja / arvo Raija Raittila / Yliopistonlehtori	
3 SUOSTUMUS	<input type="checkbox"/> Annan suostumukseni sille, että lapseni osallistuu edellä kuvatuun tutkimustyön aineiston tuottamiseen <input type="checkbox"/> En anna suostumustani lapseni osallistumiseen tähän tutkimukseen	
4 ALLEKIRJOITUKSET	Huoltajan allekirjoitus	
	Nimenselvennys	
	Paikka ja aika	
5 TUTKIMUSLUPA	Tutkimukselle on myönnetty Espoon sivistystoimen tutkimuslupa. N:ro 32/2018 pvm. 23.10.2018	

Liite 4: Tutkijan laatima saatekirje ja suostumuslomake vanhemmille.

Sivu 1 / 2

Hei [REDACTED] vanhemmat!

Suoritan varhaiskasvatuksen maisterin tutkintoa Jyväskylän yliopistossa ja teen siihen liittyen pro gradu tutkielmaani. [REDACTED]
[REDACTED]

Tutkimukseni aihe on luontokasvatus varhaiskasvatuksessa ja tarkoitukseni on havainnoida lasten metsäretkikokemuksia. Aineistonkeruu tapahtuu videoimalla lasten toimintaa ja esittämällä heille samalla kysymyksiä. Lapsilta, perheiltä tai päiväkodilta ei edellytetä tutkimuksen suhteen mitään erityisiä valmisteluja, vaan osallistun retkille osana ryhmän normaalia toimintaa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, mutta auttaa minua suuresti aineistonkeruussa ja maisteriksi valmistumisessa. Videot tulevat vain minun itseni nähtäviksi ja kuultaviksi. Lasten ja perheiden yksityisyyttä kunnioitetaan, nimiä ei mainita ja yksittäistä lasta ei ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista. Toimitan valmiin tutkimuksen päiväkodin henkilökunnalle ja teille lasten vanhemmille luettavaksi.

Tutkimusta varten olen saanut ystävällisesti päiväkodin johtajan ja [REDACTED] ryhmän henkilökunnan suostumuksen sekä Espoon kaupungilta tutkimusluvan. Tutkimuksen ohjaajana toimii yliopistonlehtori Raija Raittila. Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Täytähän oheiset lomakkeet huolellisesti ja palautat ne ryhmän henkilökunnalle 30.11.2018 mennessä. Suuri kiitos jo etukäteen, vaivannäköne on minulle arvokasta!

Ystävällisin terveisin,

Tuuli Schalin

tuuli.h.m.schalin@student.jyu.fi

Tarkennettu lupakaavake

Lomakkeita on kaksi kappaletta. Toinen on Espoon kaupungin laatima tutkimuslupakaavake lasten vanhemmille ja tämän lomakkeen laadin kohdistumaan tarkemmin tutkimukseni eri osa-alueisiin. Lupakaavakkeet koskevat vain liitteessä kuvailun tutkimuksen tekoa. Videoita ei käytetä muihin tutkimuksiin, eikä niitä näe kukaan muu kuin tutkimuksen tekijä. Videot säilytetään luottamuksellisesti lukitussa kaapissa ja tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Täyttäkää tämä kohta, mikäli lapsenne SAA osallistua tutkimukseen.

Merkitse rastilla kohdat, joihin lapsenne saa osallistua. Jätä merkitsemättä kohdat, joihin lapsi ei saa osallistua.

- Lastari saa videoita tutkimusta varten ja kuvattua materiaalia saa käyttää tutkimuksessa.
- Lapselleni saa esittää kysymyksiä videolla ja vastauksia saa käyttää tutkimuksessa.
- Lapseni mielipidettä retkistä saa tiedustella ja vastauksia saa käyttää tutkimuksessa.
- Lapseni iän (vuosina) saa mainita tutkimuksessa.
- Lapseni sukupuolen saa mainita tutkimuksessa.

Täyttäkää tämä kohta, mikäli lapsenne EI saa osallistua tutkimukseen. Rastita vain toinen kohta.

- Lapseni saa näkyä ja kuulua videolla, mutta materiaalia ei saa käyttää tutkimukseen.
- Lastari ei saa kuvata, eikä hän saa osallistua tutkimukseen missään muodossa.

Lapsen nimi: _____

Päivämäärä ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys: _____