

**”En mä nää siinä mitään eroa ollaanko sisällä vai ulkona,
tai siis parempaa se on siellä ulkona”**

-

**Opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esi-
opetuksen metsäryhmissä**

Veera Ailunka

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ailunka, Veera. 2022. "En mä nää siinä mitään eroa ollaanko sisällä vai ulkona, tai siis parempaa se on siellä ulkona" - Opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 64 sivua.

Tämä tutkimus tarkasteli esiopetuksen metsäryhmien opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista. Tarkoituksena oli selvittää, millaisena opettajat kokevat ilmaisutoiminnan järjestämisen metsäympäristössä sekä kuinka he toteuttavat ilmaisutoimintaa kyseisen esiopetusryhmän oppimisympäristössä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena, lähestymistavaltaan fenomenologisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin temahaastattelemalla kolmea metsäryhmässä työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa yksilohaastatteluin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että ilmaisutoiminta metsäryhmissä on laaja ja monitahoinen kokonaisuus. Opettajat kokivat oman sekä muun tiimin sitoutuneisuuden, monipuolisten toimintatapojen ja ympäristöjen hyödyntämisen sekä lasten aktiivisen toimijuuden olevan merkittävimpiä seikkoja ilmaisutoiminnan järjestämisessä metsäryhmissä. Opettajat kokivat ilmaisun monet muodot kokonaisuutena, johon liittyy lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys sekä ilmaisun arvo itsessään. Opettajat kuvasivat ilmaisutoiminnan olevan heidän esiopetusryhmissään säännöllistä toimintaa, jossa harjoitellaan ilmaisun monien muotojen perustaitoja sekä integroidaan ja sovelletaan niitä eri tavoin. Merkittävin toimintaan vaikuttava seikka oli opettajien mukaan lapsiryhmän mielenkiinnonkohteiden lisäksi vuodenaika, joka vaati toisinaan toimintatapojen soveltamista, mutta tarjosi myös rajattomasti mahdollisuuksia ilmaisutoiminnan toteuttamiseen.

Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että on mahdollista järjestää monipuolista ja ohjaavien asiakirjojen velvoittamaa ilmaisutoimintaa säännöllisesti myös metsäryhmissä. Ilmiöstä kaivataan kuitenkin lisää tutkimusta, joka kattaisi laajemman otannan lisäksi eri integraatioiden muotoja.

Asiasanat: Esiopetus, metsäryhmä, ilmaisun monet muodot, taidekasvatus, ulkona oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 ESIOPETUKSEN METSÄRYHMÄT	7
2.1 Suomalainen varhaiskasvatus ja esiopetus	7
2.2 Metsä esiopetuksen pääasiallisena oppimisympäristönä	9
2.3 Metsäryhmätoiminta Suomessa ja muualla	10
3 TAITO- JA TAIDEKASVATUS SEKÄ ILMAISUN MONET MUODOT OSANA ESIOPETUSTA	15
3.1 Taito- ja taidekasvatus	15
3.2 Ilmaisun monet muodot.....	18
3.2.1 Musiikillinen ilmaisu.....	19
3.2.2 Käsitöiden tekeminen.....	20
3.2.3 Kuvallinen ajattelu ja kuvailmaisuus.....	20
3.2.4 Suullinen ja kehollinen ilmaisu.....	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	22
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	23
4.3 Tutkimukseen osallistujat	23
4.4 Tutkimusaineiston keruu	24
4.5 Aineiston analyysi.....	26
4.6 Eettiset ratkaisut	29
5 TULOKSET	32

5.1 Opettajien kokemuksia metsäryhmätoiminnasta yleisesti	32
5.2 Opettajien kokemuksia ilmaisutoiminnasta esiopetuksen metsäryhmissä	34
5.3 Opettajien kokemuksia ilmaisun monien muotojen käytännön toteuttamisesta esiopetuksen metsäryhmissä	36
5.3.1 Ilmaisun monien muotojen perustaidot	37
5.3.2 Oppimisympäristöjen, välineiden, materiaalien ja vuodenaikojen monipuolinen hyödyntäminen	40
5.3.3 Ilmaisun monet muodot toteutuvat säännöllisesti myös metsässä	41
5.4 Tulosten yhteenveto.....	43
6 POHDINTA	45
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	45
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	50
6.3 Jatkotutkimushaasteet	52
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä. Metsäryhmät varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ovat viimevuosien aikana yleistyneet runsaasti myös Suomessa, kun muualla maailmalla ulkona tapahtuvan kasvatuksen ja opetuksen ryhmät ovat jo olleet melko yleisiä, suosion kasvaessa jatkuvasti. Luontoa hyödynnetään eri maissa sekä toiminnan ympäristönä, resurssina että kasvattajana lasten oppimisessa, mutta pedagogisiin käytäntöihin vaikuttavat sekä paikalliset, sosiaaliset että kulttuuriset kontekstit (MacQuarrien ym., 2015).

Tässä tutkimuksessa metsäryhmillä tarkoitetaan esiopetusryhmiä, jotka viettävät lähtökohtaisesti vähintään neljä viidestä esiopetuspäivästä metsäympäristössä. Ilmaisun monet muodot käsittävät musiikillisen, kuvallisen, suullisen ja kehollisen ilmaisun sekä käsitöiden tekemisen niiden ollessa osa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2014). Näin ollen opetuksen järjestäjällä on velvollisuus toteuttaa toimintaa ja lapsella on oikeus osallistua siihen (ks. Perusopetuslaki 2010/642). Myöhemmin tutkimuksessa käytän edellä mainituista ilmaisun monista muodoista lyhennettyä termiä ilmaisutoiminta, jolla tarkoitan kaikkea esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista ilmaisullista toimintaa.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) raportissa todetaan, että tiedettäessä taidekasvatuksen hyödyt lasten oppimisen ja luovuuden saralla, tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota monipuolisen taidekasvatuksen toteuttamiseen sekä varhaiskasvatukseen osallistuvan lapsen mahdollisuuksiin osallistua siihen joka päivä taidetta tuottaen ja taiteesta nauttien (Juutinen ym., 2021, s. 128). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen metsäryhmissä toimittaessa osallisuus saattaa tutkimusten mukaan korostua verrattuna sisäryhmiin. Vuohensilta (2017) selvitti pro-gradu tutkielmassaan lasten sosiaalisia orientaatioita metsäpäiväkodeissa. Tutkimuksessa selvisi, että metsäpäiväkodeissa lapset olivat enemmän osallistuvasti orientoituvia sekä vähemmän dominoivia ja ve-

täytyviä kuin verrokkipäiväkodeissa olevat lapset. Tämä näkyi metsäpäiväkodeissa aktiivisempänä muiden kanssa yhdessäolona, huomion kiinnittymisenä lapsiryhmään sekä suurempana fyysisenä aktiivisuutena. Näin ollen onkin mielenkiintoista perehtyä taidekasvatukseen ja ilmaisutoimintaan nimenomaan metsäryhmän kontekstissa.

Alkusysäyksen tämä kandidaatintutkielma sai puhtaasti omasta mielenkiinnostani aiheita kohtaan. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen metsäryhmät ovat ilmiönä hyvin kiinnostava, minkä lisäksi metsä kasvatuksen ja opetuksen säännöllisenä oppimisympäristönä on Suomessa verrattain uusi. Suomalaisia metsäryhmiä on tutkittu lähinnä opinnäytteiden tasolla, mutta muualla maailmassa paikallisia metsä- ja luontopäiväkoteja sekä -kouluja on tutkittu enemmän. Metsäryhmien ilmaisutoiminnasta ei ole juurikaan tehty tieteellistä tutkimusta. Innostus tutkia nimenomaan ilmaisutoimintaa lähti liikkeelle sen pohdinnasta, miten metsässä toteutetaan monipuolista ilmaisutoimintaa.

Aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi opettajien kokemusten kuuleminen metsäryhmien ilmaisutoiminnasta voi olla merkittävää. Näin ollen tutkimus on merkityksellinen sen yleisen tietoisuuden lisäämisen vuoksi. Metsäryhmät esiopetuksessa ovat tärkeitä ja varteenotettava vaihtoehto tavanomaiselle, päiväkodin tai koulun sisätiloissa järjestettävälle esiopetukselle. Tämän tutkimuksen lisäämä tietoisuus ilmaisutoiminnan toteuttamisen keinoista voi osaltaan lisätä kiinnostusta metsäryhmätoimintaa kohtaan sekä madaltaa kynnystä perustaa uusia esiopetuksen metsäryhmiä.

2 ESIOPETUKSEN METSÄRYHMÄT

2.1 Suomalainen varhaiskasvatus ja esiopetus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 12) mukaan esiopetus osana varhaiskasvatusta muodostaa yhdessä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kanssa lapsen kasvua ja oppimista tukevan, johdonmukaisen kokonaisuuden ja elinikäisen oppimisen perustan. Lasten mielenkiinnonkohteiden kunnioittaminen ja varhaiskasvatukseen soveltuva pedagogiikka luovat pohjan esiopetuksen järjestämiselle, ja esiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostetaan lapsilähtöisyyttä, innostumista, kokeilua ja uuden oppimista eri tiedon- ja taidonaloilla esiopetuksen ollessa tavoitteellista toimintaa, jossa yksilöllisesti laaditut tavoitteet hyödyttävät lapsen kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2014).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018, s. 36; ks. 2014) mukaan varhaiskasvatuksen ja siten myös esiopetuksen pedagoginen toiminta perustuu viitekehykseen, jonka keskiössä on oppiva ja hyvinvoiva lapsi. Toiminnan tavoitteena on edistää lapsen oppimista, hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista toiminnan suunnittelun pohjautuessa lasten tarpeisiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä eri oppimisen alueisiin, laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ohjatessa toiminnan suunnittelua.

Perusopetuslaissa määritellään, että lapsi on velvoitettu osallistumaan esiopetukseen tai muuhun tavoitteet toteuttavaan toimintaan oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena (Perusopetuslaki 2014/1040 26a §). Lisäksi laissa todetaan esiopetukseen osallistuvalla lapsella olevan oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen esiopetuksen työpäivinä (Perusopetuslaki 2010/642 30§). Opetussuunnitelmassa mainitaan lapsen oikeus hyvään opetukseen, leikkien oppimiseen sekä opitusta iloittamiseen esiopetuksen perustuessa käsityksen lapsuuden itseisarvosta sekä jokaisen lapsen oikeudesta olla oma itsensä ja tulla sellaisenaan ”kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi yksilönä ja yhteisön jäsenenä” (Opetushallitus, 2014, s. 15).

Brotheruksen ym. (2002, s. 95) mukaan pienen lapsen kiinnostuksen kohteet ohjaavat hänen toimintaansa, jossa oppiminenkin tapahtuu. Tällainen toiminta on heidän mukaansa usein spontaania ja sille tulisikin antaa riittävästi tilaa, mutta silti sen tulisi olla tasapainossa ulkoista motivaatiota vaativan ohjatun toiminnan kanssa. Pakarinen ym. (2012, s. 6) toteavat kuitenkin lasten kiinnostuksen kohteiden, käsityksen itsestä oppijana sekä työskentelytapojen voivan olla hyvinkin erilaisia. Näin ollen ei liene voida sanoa, että ohjattuun toimintaan osallistuminen vaatisi aina ulkoista motivaatiota.

Esiopetus tukee lapsen aktiivisen ja vastuullisen osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja (Opetushallitus, 2014). Osallisuuden käsitteeseen liittyy myös toimijuus, joka Kyrönlammen & Sirkon (2020, s. 35) mukaan tarkoittaa lapsia tarkasteltaessa esimerkiksi ympäristöön vaikuttamista ja yhteisen leikin päätöksiin osallistumista. He kuitenkin toteavat, ettei toimijuus ole koskaan vain lasten ominaisuus, vaan esiopetuksen rakenteista ja siellä vallitsevista valtasuhteista riippuvainen. Ilmaisuaineiden merkitys lapsen toimijuuden kannalta onkin esi- ja alkuopetuksessa suuri, sillä niiden avulla lapsi voi saada omasta toimijuudesta ja onnistumisesta merkittäviäkin kokemuksia (Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 42).

Lapsen aktiivista toimijuutta kunnioittava ja edistävä toiminta nousee usein lasten mielenkiinnonkohteista, ja harvoin toimintaa voidaan lokeroida vain yhtä tiedon- tai taidonalaan kattavaksi. Integrointi eli eheyttäminen työmenetelmänä onkin oleellinen osa tasapainoista kasvatusta sen yhdistäessä eri tiedonaloja ja sisältöalueita (Rusanen ym., 2014, s. 68). Opettajat voivat oppisisältöjä ja oppiaineita kokonaisuuksiksi integroimalla tuoda opittavia asiasisältöjä lasten kokemusmaailmaa lähemmäksi, ja opettajan tehtävä onkin huomioida esiopetuksen opetussuunnitelman toteuttamisessa sekä lasten näkökulma ja heidän henkilökohtaiset tavoitteensa että opetuksen yhteiskunnallinen taso (Estola ym., 2020). Esiopetus on siis laaja kokonaisuus, jonka keskiössä on lapsi kasvavana ja kehittyvänä, hyvinvoivana ja aktiivisena toimijana.

2.2 Metsä esiopetuksen pääasiallisena oppimisympäristönä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan esiopetuksen oppimisympäristöt muodostavat ne tilat, paikat, välineet, yhteisöt ja käytännöt, joissa esiopetusta järjestetään. Niiden kehittämistä ohjaavat arvo-perusta, oppimiskäsitys sekä toimintakulttuurin kehittämiseksi asetetut tavoitteet. Ulko- ja sisätilat sekä lähiluonto ja rakennettu ympäristö ovat osa näitä esiopetuksen oppimisympäristöjä ja niiden moninaisuuteen tutustuminen onkin osa esiopetusta. Monipuolisten työtapojen valintaa ja käyttöä ohjaavat periaatteet voidaan määrittellä paikallisessa esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014). Näihin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin peilaten on siis mahdollista järjestää esiopetusta myös metsäryhmätoimintana.

Vallitseva käsitys oppimisympäristöistä sisältää ajatuksen toimijan ja fyysisen ympäristön vuorovaikutuksesta. Oppimisympäristöt ovat sekä fyysisiä ympäristöjä että sellaisia kulttuurisia ja sosiaalisia suhteita, joissa syntyy lasten ja aikuisten yhteistä ihmettelyä ja oppimista (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 7). Heikkisen (2021, s. 30) mukaan oppimisympäristöllä tarkoitetaan lapsen ja ympäristön muodostamaa vuorovaikutussuhdetta. Brotherus ym. (2002, s. 87) kuvaavat toiminnan ja ympäristön välistä suhdetta vastavuoroiseksi toiminnan asettaessa vaatimuksia ympäristölle. Näin ollen oppimisympäristöissä tulisi ottaa huomioon opetuksen tavoitteet sekä kulloisetkin toimijat.

Ympäristön laatu luo viitekehyksen, jossa tapahtuu lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen (Kokljuschkin, 1999, s. 14; ks. myös Heikkinen, 2021, s. 12). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen suunnittelun lähtökohtana tulisikin olla monipuoliset mahdollisuudet liikkumiseen, leikkimiseen ja tutkimiseen (Heikkinen, 2021, s. 31). Metsän monipuoliset maastonmuodot, kasvillisuus, eliöt ja eläimet luovat rikkaan oppimisympäristön sekä näin ollen hyvät edellytykset näille lasten kehitystä tukeville oppimisympäristön lähtökohdille. Metsäkoulut tukevatkin muun muassa kehitystä, oppimista sekä mielenterveyttä (Knight, 2016). Metsän terveyshyötyjä on tutkittu runsaasti, jonkin verran myös varhaiskasvatuksen kontekstissa. O'Brien (2009) on tutkinut Englannissa ja Walesissa metsäkoulun (*forest schools*) roolia lasten kehityksessä. Tutkimuksen kohde-

joukko oli pieni, mutta tutkimuksessa todettiin metsäkoulun vaikuttaneen positiivisesti kahdeksan kuukauden havainnointijaksolla lasten itsevarmuuteen, motivaatioon ja keskittymiskykyyn sekä kielen, kommunikaation ja fyysisten taitojen kehitykseen. Myös Fjørtoftin (2004) tutkimuksessa löydettiin viitteitä luonnon leikkiympäristön vaikutuksesta lasten motoriseen kehitykseen luontoympäristön ja maiseman monimuotoisuuden tarjotessa monipuolisia mahdollisuuksia erilaisiin leikkeihin. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Marchant ym. (2019) tutkimuksessaan 9–11-vuotiaiden oppilaiden ulkona oppimisesta. Heidän tutkimuksessaan ilmeni edistystä oppimiseen sitoutumisessa, keskittymiskyvyssä sekä käyttäytymisessä, minkä lisäksi havaittiin myönteisiä vaikutuksia terveyteen, hyvinvointiin sekä opettajien työtyytyväisyyteen. Lisäksi Korpelan & Parosen (2010), osana Metsäntutkimuslaitoksen Luonnon virkistyskäyttö -raporttia, tekemässä teematutkimuksessa luontoharrastukset tuottivat aikuisilla muita harrastuksia enemmän mielihyvää vastaajien kokiessa ne myös virkistävämmäksi. Lisäksi havaittiin, että luonnossa ulkoilun määrä oli yhteydessä emotionaaliseen hyvinvointiin ulkoiluun liittyvien elpymiskokemusten kautta. Näiden aiempien tutkimustulosten pohjalta voitaneen todeta metsäryhmien merkityksellisyys vaihtoehtona tavallisemmille varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisäryhmille, sillä positiiviset vaikutukset lasten kokonaisvaltaisen kehityksen, mutta myös varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvoinnin saralla ovat tiedossa.

2.3 Metsäryhmätoiminta Suomessa ja muualla

Metsäpedagogiikan toteuttamistavat eri maissa vaihtelevat jonkin verran ja esimerkiksi saksalaista metsäpedagogiikkaa toteuttavissa metsäpäiväkodeissa (*forest kindergartens*) toimitaan tutkimuksellisella otteella lähtökohtaisesti aina metsässä säästä riippumatta, tietysti turvallisuuden puitteissa (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 107). *Outdoor education* ja *outdoor learning* ovat omia käsitteitään, eikä niille löydy suoraa suomenkielistä vastinetta ilman tarkoituksen muuttamista. Joka tapauksessa, ne käsittävät saksalaisen metsäpedagogiikan ominaisuuksia, mutta mukana on elementtejä seikkailupedagogiikasta ja elämyspedagogiikasta (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 108).

Australialaisten luontopäiväkotien (*the bush kindergarden programmes*) pedagogiikkaa tutkineet Speldewinde ym. (2020) havaitsivat tutkimuksessaan laajan skaalan pedagogisia lähestymistapoja havainnoimissaan luontopäiväkodeissa. Näiden lähestymistapojen pääpiirre oli opettajan asema ryhmässä, joka vaihteli täysin opettajajohtoisesta toiminnasta opettajan ohjaamaan sekä täysin lapsijoh-toiseen toimintaan. Kaikilla lähestymistavoilla havaittiin olevan omat hyötynsä lasten luonnossa ja luonnosta oppimisen kokemuksellisen rikkauden sekä luontoympäristössä opettamisen kannalta. Klaar & Öhman (2014) ovat tutkineet opettajien opettamisen ja 1–3 -vuotiaiden lasten luonnosta oppimisen välisiä suhteita. Tutkimuksessa havaittiin monipuolisia ja monimutkaisia opetuskäytäntöjä, joissa näkyi opettajan moniulotteinen ja monipuolinen osaaminen. Opettaminen luonnosta oppimiseen ja siitä huolehtimiseen liittyy paitsi teollisesti tuotetuista esineistä huolehtimiseen, myös luonnonmateriaalien monipuoliseen käyttämiiseen. He totesivat tutkimuksessaan opetuksen, oppimisprosessien sekä luontosisältöjen välisten suhteiden olevan toisiinsa kietoutuneita sisältäen myös kasvatuksen ja hoivan. Harris (2017) haastatteli tutkimuksessaan kokeneita metsäkoulujen (*forest schools*) opettajia selvittääkseen heidän käsityksiään oppimisesta metsäkouluissa. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittivat, että opettajat käsittivät oppimisen sosiaaliseksi kehittymiseksi, jossa näkyi muun muassa ryhmätyötaitot, suhteet muihin toimijoihin, itsetuntemus sekä riskinottamisen oppiminen, kun taas oppimistavoista nousivat esiin kinesteettiset, aistilliset, vertaisjohtoiset ja kokemukselliset oppimistavat. Lisäksi haastatellut opettajat käsittivät itsensä enemmän oppimisen mahdollistajina kuin varsinaisina opettajina (Harris, 2017). Erilaisten metsäryhmien opetus- ja oppimiskäytänteet ovat siis hyvin monipuolisia paikasta riippuen, mutta niillä on silti yhteisiä piirteitä.

Metsätoiminta alkoi Suomessa päiväkotien ja koulujen yhteydessä vapaa-ajalla toimivina Metsämörriryhminä (Nikkinen, 2000). Metsämörri (*Skogsmulle*) on Gösta Frohmin kehittämä toimintamalli, jonka taustalla on ajatus leikistä, luonnon tutkimisesta ja luonnosta huolehtimisesta (Nikkinen, 2000; Suomen Latu, 2022a). Metsämörritoiminnasta saivat alkunsa *I ur och skur* -päiväkodit Ruotsissa, jotka rantautuivat Suomeen Suomen Ladun koordinoimana Luonnossa kotonaan -toimintana (Suomen Latu, 2022b).

Suomalaisten metsäryhmien toiminnan taustalla on usein ajatuksia tutkivasta ja ilmiölähtöisestä oppimisesta. Toimiminen metsässä on kokonaisvaltaista, minkä lisäksi luonnossa tapahtuviin tai siellä tehtäviin asioihin voi liittyä paljon erinäisiä näkökulmia. Vuodenajan vaihtumiseen tai vaikkapa lounaan lämmittämiseen metsässä liittyy monia huomioitavia seikkoja, joita lasten kanssa voidaan tutkia. Heikkisen (2021) mukaan ilmiölähtöisen oppimisen taustalla on lapsen osaaminen, kiinnostuksen kohteet ja motivaatio sekä lapsen ja perheen osallisuuden vahvistaminen. Näin ollen ilmiölähtöinen oppiminen lähtee liikkeelle lasten ihmettelyn kohteista, joista ilmiö ja sen parissa työskentely alkavat rakentua, jolloin työskentelyssä keskeisiä ovat ajattelun taidot, oma toiminnanohjaus sekä identiteetin rakentuminen ja vahvistuminen (Heikkinen, 2021). Heikkinen (2021, s. 33–34) on jaotellut ilmiötyöskentelyn vaiheet tutkivan oppimisen mallia (ks. Hakkarainen ym., 2004) mukaillen neljään osaan: ihmettely, ideointi, työskentely ja arviointi, joista kaikissa lapsi on aktiivisessa roolissa. Ilmiölähtöisen oppimisen perusajatus ei tue yhteen oppimisen alueeseen keskittymistä kerrallaan, vaan antaa tilaa eri näkökulmille ja oppimisen alueille, mitkä luontevasti tulevat osaksi ilmiötä (Heikkinen, 2021, s. 25–26). Myös Granö ym. (2018, s. 6) toteavat ilmiöiden nousevan esiin pelkkien oppiaineiden sijaan muun muassa oppilaiden ja yhteisöjen arjesta. Näin ollen ilmiölähtöinen oppiminen on luonteva osa esiopetusta ja lasten aktiivisen toimijuuden edistämistä.

Suomalaisten metsäryhmien pedagogiikassa voidaan nähdä viitteitä myös seikkailukasvatuksesta sekä elämyspedagogiikasta. Nämä saatetaan toisinaan mieltää samaksi asiaksi, mutta niissä on jonkin verran eroavaisuuksia. Myös elämyspedagogiikka itsessään voidaan käsittää monella tavalla, mutta käsityksieni mukaan niin kutsuttu Hahnilainen elämyspedagogiikka on melko tavanomainen lähestymistapa aiheeseen. Telemäki & Bowles (2001, s. 25) toteavat rajanteon seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välillä olevan vaikeaa, mutta elämyspedagogiikka nähdään usein yhdistettynä Kurt Hahnin kasvatukselliseen prosessikokonaisuuteen. Tähän prosessiin sisältyy tuntemattomassa ympäristössä toimiminen, yhteistoiminnallisesti ongelmien tai haasteiden ratkaisu, reflektio sekä opitun siirtäminen tavalliseen arkeen (Telemäki & Bowles, 2001, s. 31).

Hahnin toteamus ”kukaan ei saa olla vain matkustaja, vaan jokainen kuuluu miehistöön” (Kokljuschkinin, 1999, s. 14 mukaan) kuvaa vahvasti elämyspedagogiikan syvintä olemusta. Hahn korostikin kasvatuskäsityksessään yksilöllisyyttä, toimintaa, itsensä löytämistä ja emotionaalisuutta (Kokljuschkinin, 1999, s. 14 mukaan). Seikkailut ja elämyksellisyys, yhdessä ihmetteleminen ja tekeminen, ongelmanratkaisutaidot, ryhmän jäsenten tasavertaisuus, toimijoiden osallisuus ja oppimisen kokonaisvaltaisuus sekä opittujen asioiden pohtiminen lienevät suomalaisten metsäryhmien arjessa jopa päivittäin näkyviä asioita.

Metsäryhmien toimintaan voidaan nähdä liitettävän hyvin oleellisena osana myös ympäristökasvatus. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristökasvatuksen tavoitteena mainitaan luontokokemusten tarjoaminen lapsille, mahdollisuudet tutkia ja tutustua luonnon ilmiöihin ja siellä eläviin asioihin, minkä lisäksi opetellaan muun muassa päättelyä, tiedon hankintaa ja ympäristöstä huolehtimista (Opetushallitus, 2014). Palmerin puumalli onkin yksi monen metsäryhmän toiminnan taustalla vaikuttava ajatus. Parikka-Nihti & Suomela (2014, s. 24) esittelevät kirjassaan Reunamon & Suomelan (2013) kehittämän laajennetun Palmerin puumallin, jossa alkuperäiseen kolmeen toisiinsa limittyvään osaan, ympäristössä oppimiseen, ympäristöstä oppimiseen sekä ympäristön puolesta oppimiseen on liitetty osallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja ymmärryksen ulottuvuudet. Tämä kokonaisuus kattaa ympäristökasvatuksen hyvin laajalti.

Parikka-Nihti & Suomelan (2014, s. 109) mukaan suomalaisten metsäpäiväkotien toiminnan taustalla on pedagoginen työskentely, jossa koetaan merkitykselliseksi luontosuhteen vahvistaminen sekä lapsen mielikuvituksen rikastaminen. Myös Kaasinen (2020, s. 134) toteaa luontosuhteen kehittämisen olevan yksi esi- ja alkuopetuksen ympäristökasvatuksen keskeisistä tavoitteista. Hän kuvailee, ettei lapsi voi ymmärtää maailman toimintaa syvällisesti ilman tietoon perustuvaa luontosuhdetta sen auttaessa ymmärtämään ihmisen olevan yksi eliökunnan osista ja täysin riippuvainen muista eliöistä. Hän lisää luontosuhteen kehittyvän lasten havainnointi- ja tutkimustaitoja edistämällä sekä viemällä heidät ulos luontoon.

Suomessa esiopetuksen metsäryhmillä on moninaisia käytäntöjä. Osa ryhmistä viettää esiopetuspäivästä koko esiopetusajan metsäympäristössä, osa on

metsässä vuoroviikoin. Jotkut esiopetusryhmät voivat toimia metsässä joka päivä vain osan päivästä metsässä, kun jotkut ryhmät viettävät muutaman esiopetuspäivän viikossa metsäympäristössä. Parikka-Nihti & Suomela (2014, s. 108) toteavat metsäpäiväkotien toimivan kuitenkin lähes pelkästään metsässä tai ulkona, lähes säällä kuin säällä. Käsiyksiäni mukaan ryhmillä, jotka viettävät koko esiopetuspäivän metsäympäristössä, on melko usein jokin rakennettu tuki-kohta, kuten laavu tai kota. Ryhmien käytännöt voivat vaihdella myös päivärytmiä osalta. Jotkut ryhmät syövät ja lepäävät metsässä joidenkin palatessa lounaalle päiväkodille tai koululle. Joillain ryhmillä käytännöt saattavat vaihdella päivän, viikon tai vuodenajan mukaan. Yhteisiä ovat usein kuitenkin toiminnassa painottuvat seikat. Luontosuhde, persoonalliset ja sosiaaliset taidot sekä selviytymis- ja ongelmanratkaisutaidot korostuvat ryhmien toiminnassa ulkona oppimisen ollessa vähemmän aikuiskeskeistä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 108). Näin ollen lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus painottuvatkin usein suomalaisissa varhaiskasvatuksen metsäryhmissä. Peltoluhta (2013) tutkikin pro-gradu tutkielmassaan lasten osallisuutta tutkivassa luontokasvatuksessa. Hänen tutkimustulostensa mukaan lasten osallisuus toteutui lasten kuulluksi tulemisena, ideointina sekä jonkin verran aloitteiden ja päätösten tekemisenä. Käytännössä tämä näkyi aistinvaraisena tutkimisena, luonnonilmiöiden ihmettelynä sekä omana aktiivisena tutkimustoimintana.

3 TAITO- JA TAIDEKASVATUS SEKÄ ILMAISUN MONET MUODOT OSANA ESIOPETUSTA

3.1 Taito- ja taidekasvatus

Lasten oikeuksien sopimuksen (YK, 1989) artiklassa 31 todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus osallistua vapaasti kulttuurielämään ja taiteisiin. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) edellytetään sellaista opetusta, jossa jokainen lapsi saa elämyksiä taiteesta ja kokemuksia luovasta prosessista kokonaisuudessaan.

Esiopetuksen taiteellisen ja ilmaisullisen toiminnan ympärillä leijuvat moninaiset, ainakin osin päällekkäiset termit, kuten taito- ja taidekasvatus, taiteellinen toimijuus ja taiteellinen toiminta, itsensä ilmaisu, ilmaisun monet muodot, esteettisyys ja lasten kulttuuri. Etenkin taiteesta ja ilmaisusta puhutaan toisinaan samanaikaisesti, vaikeivat ne tarkoita täysin samaa asiaa. Rusanen ym. (2014) ovat todenneet taiteessa etsittävän alati uusia ilmaisutapoja, minkä lisäksi he toteavat, että taiteen voi nähdä esimerkiksi ilmaisun, viestinnän, kannanottamisen ja mielihyvän tuottamisen välineenä. Rintakorpi ym. (2018, s. 16) toteaa taiteen tuottamisen ja tulkitsemisen liittyvän moniin laaja-alaisen osaamisen valmiuksiin, kuten vuorovaikutustaitoihin, monilukutaitoon, kulttuuriseen osallistumiseen sekä vaikuttamiseen. Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) todetaan itsensä ilmaisemisen ja siihen liittyvien taitojen harjoittelun olevan osa monia eri esiopetuksen osa-alueita ilmaisun liittyessä niin kieleen, vuorovaikutustaitoihin kuin ympäröiviin yhteisöihin ja kulttuureihin. Lisäksi taito- ja taidekasvatuksella on monia merkityksiä myös lapsen kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta ja ne tulisikin huomioida osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Juutinen ym., 2021, s. 127). Taiteen voidaan siis nähdä olevan esiopetuksessa itsensä ilmaisun työkalu, joka huomioi moninaisen, ympäröivän maailman.

Ruokonen (2021) toteaa eri taiteen muotojen voivan edesauttaa kulttuurista ymmärrystä ja toisten ihmisten arvostusta taidekasvatuksessa ollessa merkittävä tekijä lasten osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksissa. Hänen mukaansa

taidekasvatuksen hyödyt kulttuurin, sivistyksen sekä lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvun ja kehityksen saralla ovat monipuoliset, minkä lisäksi hän nostaa esiin taidekasvatuksen mahdollisesti olennaisimpana arvona lapsen saaman mielihyvän ja nautinnon taiteellisesta ilmaisusta ja kokemisesta (Ruokonen, 2021). Myös Rintakorpi ym. (2018, s. 18) ilmentävät taiteellista toimintaa itseisarvoisena prosessina, jossa tekemisen tuottama ilo ja nautinto ovat keskeisessä osassa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen ohella.

Taiteen elämykset ja luovan prosessin kokemukset suunnittelu, toteutus ja arviointi mukaan lukien ovat esiopetuksen ilmaisutoiminnan lähtökohtia (Opetushallitus, 2014, s. 31). Kun prosessissa ja lopputuloksessa on mukana samankaltaisia osia kuin ammattitaiteilijoidenkin tekemässä taiteessa, Ruokonen ym. (2009) määrittelevät sen lasten taiteelliseksi toimijuudeksi. He toteavat taiteelliselle ilmaisulle annettujen mahdollisuuksien ja taiteellisen toiminnan ominaisen luonteen määrittävän lapsilla ympäristön mahdollisuuksista. Taiteellinen toimijuus voi edistää ennakkoluulojen hälvenemistä taidetta kohtaan (Pääjoki, 2017, s. 118). Lapsen päästessä itse tekemään asioita ja ilmaisemaan itseään, voivat suurelta tuntuvat sanat, kuten taide ja ilmaisu, muuttua ymmärrettävimmiksi sekä arkipäiväisemmiksi, lasten elämän jokapäiväisiksi osiksi.

Ympäristö voi kuitenkin mahdollisuuksien lisäksi joskus myös rajoittaa. Rusanen ym. (2014, s. 17) toteavat taideteosten ja niiden arvostettavien piirteiden olevan aikasidonnaisia, ja nykypäivänä korostettavan jäljentämisen taidon ja esitettävyyden sijasta tekijän tai aikansa näkökulmia. Miksi siis arvioisimme lasten taiteellista osaamista ja ilmaisutaitoja sen mukaan, kuinka he osaavat jäljentää jotain todellista? Pääjoki (2017, s. 120; ks. myös Rusanen ym., 2014, s. 45) kannustaa vaihtamaan kysymykset siitä mitä lapsi osaa piirtää kysymyksiin siitä, mitä hän haluaa piirroksillaan kertoa.

Osa lapsen taiteellista toimijuutta sekä yksi taidekasvatuksen keskeisistä tavoitteista on osallisuus kulttuurin erilaisista muodoista (Pääjoki, 2017, s. 115). Rusanen ym. (2014, s. 21) toteavat lasten tuottamien ja vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä kanssa jakamien toimintojen luovan lasten omaa kulttuuria. Heidän mukaansa ”lapset pyrkivät tulkintojensa avulla ymmärtämään ja kommentoimaan maailmaa” tuoden ajatuksensa kuuluville. Lapset voivat siis osallistua

ja vaikuttaa ympäristöjensä muokkaamiseen, eivät pelkästään olla ympäristön muovattavina (Ruokonen ym., 2009, s. 5). Samoilla linjoilla on myös Rusanen (2018, s. 42), jonka mukaan lapsi on aktiivinen toimija myös kulttuurisesti, eikä esiopetuksessa ole tarkoitus vain siirtää kulttuuriperintöä lapsille, vaan myös luoda lasten kanssa uutta kulttuuria. Molempia näkökulmia voidaan silti pitää tärkeinä. Lasten tuottama kulttuuri sekä heille soveltuvat kulttuuripalvelut ovat oleellinen osa lasten monilukutaitoisiksi kasvamista (Opetushallitus, 2014, s. 18).

Lastenkulttuuriin liittyy myös esteettisyyden käsite. Rusanen ym. (2014) toteavat hyvän oppimisympäristön olevan esteettisesti puhutteleva, mutta myös sellainen, jossa lasten esteettiset tulkinnat saavat näkyä ja kuulua, siis lasten oma kulttuuri. Esteettisyyden tajun he määrittelevät kauneuden havaitsemisena, säilyttämisenä sekä suojelemisena niin taiteessa, luonnossa kuin rakennetussa ympäristössäkin. Näin ollen voitaisiinkin todeta metsän olevan loistava oppimisympäristö esteettisyyden tajun herättelemiselle ja siten yhteisen ympäristömme arvostamiselle sekä siitä huolehtimiselle. Oppimisympäristö itsessään on lasten toimintaa vahvistava sen nostaessa esiin arvostettavia asioita, minkä lisäksi sitä voidaan rikastaa tarjoamalla motivoivia ja lasten oppimista suuntaavia elementtejä (Rusanen ym., 2014, s. 64). Siispä metsän, luonnon ja luonnonmateriaalien itseisarvon ja niiden tarjoaman inspiraation lisäksi metsässäkin ilmaisutoimintaan kannustavat teollisesti tuotetut välineet ja materiaalit voivat olla lasten saatavilla esimerkiksi ryhmän yhteisessä repussa.

Taidekasvatus vahvistaa myös kaikkia laaja-alaisen osaamisen valmiuksia (Ruokonen, 2022, s. 27). Laaja-alaiseen osaamiseen liittyy ajattelu ja oppiminen, osallistuminen ja vaikuttaminen, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (Opetushallitus, 2014). Laaja-alainen osaaminen on merkittävässä roolissa kaikkialla esiopetuksessa ja erityisesti myös metsäryhmätoiminnassa sen läpäistessä monia oppimisen ja kasvamisen osa-alueita.

3.2 Ilmaisun monet muodot

Esiopetuksen eheytetty luonne koostuu esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014) mukaan erilaisista oppimiskokonaisuuksista, joiden toteuttamisen lähtökohtina toimivat lasten kiinnostuksen kohteet sekä opetukselle asetetut yhteiset tavoitteet. Yksi näiden tavoitteiden viidestä kokonaisuudesta on ilmaisun monet muodot, joka koostuu musiikillisista, kuvataiteellisista, käden- taidollisista sekä suullisen ja kehollisen ilmaisun perustaidoista. Eheyttävän oppimisen keskeisiä menetelmiä ovat tutkivan- ja ongelmalähtöisen oppimisen tavat, joissa oppiminen tapahtuu usein lapsille luontevimmalla tavalla (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 100). Eheyttävä oppiminen siis sitoo erilaisia kokonaisuuksia yhteen, jolloin oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa. Eheyttävä oppiminen ja sen erilaiset toteuttamistavat ovat avainasemassa luontoympäristössä toimittaessa. Toiminnan ollessa hyvin suunniteltua, se eheyttää ja yhdistää opetussuunnitelman tavoitteita tarjoten lapselle mahdollisuuksia ymmärtää elinympäristöä muovaavia luonnon prosesseja (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s.103).

Dokumentointi on oleellinen osa eheyttävää oppimista, siis myös ilmaisu- toimintaa. Dokumentointi voi auttaa hahmottamaan ja muistamaan toiminnan kulkua, joskus lopputulostakin, sillä dokumentointi voi olla näkyvän lopputuloksen edellytys esimerkiksi vedellä seinää maalattaessa (Rusanen ym., 2014, s. 66). Dokumentointi on olennainen osa ilmaisun monia muotoja esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 31), jossa todetaan lasten ilmaisussa ja työskentelyn dokumentoinnissa käytettävän monipuolisesti eri materiaaleja ja välineitä. Näin ollen dokumentointi on erityisen merkityksellisessä roolissa metsäryhmien ilmaisutoiminnassa, sillä metsässä toiminta voi pohjautua luonnonmateriaalien käyttöön ja ympäristötaiteseen.

Seuraavaksi määrittelen ilmaisun monet muodot hieman yksityiskohtaisemmin peilaten niitä aluksi ohjaavien asiakirjojen (ks. Opetushallitus, 2014) määritelmiin, jonka jälkeen avaan niitä vielä hieman kirjallisuuden valossa.

3.2.1 Musiikillinen ilmaisu

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 32) korostuu musiikillisen ilmaisun osalta monipuolisuus, moniaistisuus ja kokeileminen niin laulaen, tanssien, liikkuen, soittaen kuin omaa musiikkia luodenkin. Toiminnan tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan lasten kiinnostuksen ja musiikkisuhteen vahvistaminen. Tavoite vaatii kuitenkin toteutuakseen oman ilmaisutavan löytämistä. Poikela (2020, s. 159) toteaa artikkelissaan, että lapsella on ”oikeus löytää oma kanavansa osallistua musiikilliseen toimintaan”, oli se sitten musiikkimaalausta, laulamista, tanssimista tai musiikin kuuntelemista. Hän korostaa musiikkikasvatuksen lähtökohtana musiikin avulla kasvattamista keskittyen etenkin sen emotionaalisiin, sosiaalisiin ja vuorovaikutuksellisiin merkityksiin. Tämä ajatus huomioi myös musiikillisen toiminnan elementit, kuten äänen tasot, keston, voiman ja sointiväriin, mutta ei pelkästään toiminnan tavoitteena.

Musiikillinen ilmaisu käsittää musiikin kielen oppimisen avaten portit kulttuuriseen ymmärrykseen (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 18). Musiikin kieli, sen rakenteet ja järjestelmät (Lindeberg-Piiroinen, 2017, s. 33) ovat universaaleja, kaikkialla maailmassa samanlaisia. Näin ollen musiikillinen ilmaisukin liittyy osaltaan monilukutaidon kehittymiseen.

Musiikki on ilmaisun muodoista erityisen vahvasti kulttuurisidonnaista. Kansanmusiikin perinne on säilynyt eri kulttuureissa vuosisatojen ajan sukupolvilta toisille sen ollessa kansallinen ja kulttuurisidonnainen kieli kansan äidinkielen ohella (Lindeberg-Piiroinen & Ruokonen, 2017, s. 20–21). Näin ollen musiikkikasvatuksella ja musiikillisella ilmaisulla on aivan erityinen rooli varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kulttuurisen osaamisen edistämässä, eli sekä oman ympäristön historiaan että ympäröiviin, monimuotoisiin kulttuureihin tutustuttaessa (ks. Opetushallitus, 2014).

Musiikkikasvatuksella on myös tutkittuja hyötyjä. Ruokonen ym. (2021) tutkivat musiikkikasvatuksen roolia varhaiskasvatuksen päivittäisissä toiminnissa sekä lasten kehityksessä 1–3-vuotiaiden lasten ryhmissä. Tutkimuksessa havaittiin, että ryhmissä, joissa painotettiin musiikkikasvatusta, lasten toiminta oli intensiivisempää ja toiminnassa oli vähemmän keskeytyksiä kuin ryhmissä,

joissa musiikkikasvatusta ei painotettu. Musiikkikasvatusta painottavissa ryhmissä havaittiin myös enemmän positiivisia tunteita sekä enemmän sosiaalista sopeutumista ja sosiaalista osallistumista aikuisten kanssa, minkä lisäksi musiikin korostaminen paransi pedagogista oppimisympäristöä.

3.2.2 Käsitöiden tekeminen

Käsityöt esiopetuksessa sisältävät sekä kovien että pehmeiden materiaalien käyttöä erilaisin työvälinein, tekniikoita ja perustaitoja harjoitellen siten, että työskentelyssä rohkaistaan suunnittelemaan ja toteuttamaan käsitöitä mielikuvitukseen ja omiin taitoihin pohjautuen (Opetushallitus, 2014, s. 32). Yliverronen (2019) toteaa väitöskirjassaan, että esiopetuksen käsitöitä tehdessä on mahdollista tukea lapsia oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden saavuttamisessa, laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä sekä hyödyntämään monipuolisia työtapoja. Hänen mukaansa käsitöiden tekeminen harjoittaa monipuolisesti erilaisia taitoja, kuten sanallisten ja fyysisten työvälineiden käyttöä, ajattelua, suunnittelua, vertailua, tiedonhankintaa sekä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi käsitöitä tehdessä voidaan harjoitella pitkäjänteisen prosessin tekemistä yhdellä työskentelykerralla valmiiksi saatavien tehtävien sijaan (Yliverronen, 2019). Tärkeintä ei ole kuitenkaan lopullinen, konkreettinen tuote, vaan oleellista on myöskin tarjota lapsille mahdollisuuksia keksimiseen, kokeilemiseen ja oivaltamiseen (Yliverronen, 2022, s. 166).

3.2.3 Kuvallinen ajattelu ja kuvailmaisuus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, s. 32) mukaan erilaisten kuvien tekeminen, tulkitseminen ja arvioiminen ovat keskiössä esiopetuksen kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun opetuksessa. Opetussuunnitelman mukaan esiopetuksessa kokeillaan erilaisia tapoja, välineitä ja materiaaleja erilaisten kuvien tekemiseen, minkä lisäksi itse tehtyjen sekä ympäristön tarjoamien kuvien ja muotojen havainnointi ja tulkitseminen ovat niin ikään tärkeä osa opetusta.

Rusanen ym. (2014) määrittelevät samankaltaisesti kuvataiteellisen toiminnan olevan lasten tulkintoja taiteesta sekä kuvataiteellisia tuotoksia samalla, kun

kuvataide itsessään on osa visuaalista kulttuuria. He toteavat visuaalisen kulttuurin ulottuvan kaksi- ja kolmiulotteisista työtavoista mediaan, arkkitehtuuriin ja muotoiluun näiden toiminnan muotojen yhdistyessä kuvataidekasvatukseksi. Heidän mukaansa esiopetusikäisten lasten erot kuvallisessa kehityksessä saattavat olla suuria johtuen muun muassa eroista hienomotoristen taitojen hallitsemisessa. Ympäristön merkitys lapsen kuvallisen toiminnan valmiuksien kannalta onkin heti varhaisvuosista alkaen suuri (Rusanen ym., 2014). Kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun sisältö on siis hyvin moninaista. Lisäksi erilaisten kuvien havainnoinnin ja tulkitsemisen taidot ovat oleellinen osa monilukutaitoa.

3.2.4 Suullinen ja kehollinen ilmaisu

Esiopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, s. 32) mukaan opetuksen keskiössä ovat kielen ja kehon monimuotoinen leikki sekä viestiminen. Ilmaisutoiminnassa tutustutaan niin spontaaniin ilmaisuun kuin yhteisesti suunnitellun prosessin toteuttamiseen esimerkiksi kirjallisuuden, draamatoiminnan, sanataiteen ja tanssin avulla.

Draama voi usein yhdistää suullisen ja kehollisen ilmaisun, ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaankin draaman rohkaisevan sanalliseen ja keholliseen ilmaisuun (Opetushallitus, 2018, s. 40). Suvilehto (2020, s. 187) kuvaillee artikkelissaan lapsen tiedostavan, että draamallinen leikkihetki on fiktiota, mutta emotionaalisella tasolla kaikki on siinä hetkessä todellista. Draamatoiminnassa keskeistä on lasten kyky kuvitella ja toimia mielikuvitusmaailmassa niin omaehtoisten kuin opettajan ohjaamankin leikin kautta, minkä lisäksi voidaan hyödyntää esimerkiksi käsinukkeja, samanaikaista toimintaa ja kertomista, pyssäytyneitä kuvia tai äänimaisemien tekemistä (Toivanen, 2022). Draaman avulla voidaankin suullisen ja kehollisen ilmaisun lisäksi integroida monia ilmaisun eri osa-alueita.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia esiopetuksen metsäryhmien opettajilla on ilmaisun monista muodoista osana esiopetuksen metsäryhmän toimintaa. Tämän taustoitukseksi selvitettiin myös, millaisia kokemuksia esiopetuksen metsäryhmien opettajilla on metsäryhmätoiminnasta yleisesti, mistä muotoutuikin oma tutkimuskysymyksensä. Lisäksi selvitettiin, millaisia kokemuksia esiopetuksen metsäryhmien opettajilla on ilmaisun monien muotojen oppimista tukevasta toiminnasta käytännössä, kun esiopetusryhmän pääasiallisena oppimisympäristönä on metsä. Opettajien kertomien kokemusten myötä tarkoituksena oli selvittää, miten ilmaisun eri muodot näkyvät ja toteutuvat esiopetuksen metsäryhmissä, eli missä, millä tavoin ja kuinka usein esiopetusryhmien opettajat järjestävät eri ilmaisun muotojen oppimista tukevaa toimintaa. Ilmaisun monilla muodoilla ja ilmaisutoiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaisesti musiikillista-, käsityöllistä-, kuvallista-, suullista ja kehollista ilmaisua sekä niiden perustaitojen oppimista. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on metsäryhmätoiminnasta?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on ilmaisun monien muotojen oppimista tukevasta toiminnasta esiopetuksen metsäryhmissä?
3. Millaisia kokemuksia opettajilla on ilmaisun monien muotojen oppimista tukevan toiminnan toteuttamisesta esiopetuksen metsäryhmissä?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus oli lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa tutkittiin esiopetuksen opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä. Laadullinen tutkimus kuvaa ihmisen luomia merkityksiä siinä monitasoisessa ja subjektiivisessa todellisuudessa, jossa hän elää (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 165).

Tarkemmin tutkimus pohjautui fenomenologiseen ajatteluun, joka Metsämuurosen (2008, s. 18) mukaan on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta. Laine (2015, s. 30) toteaa fenomenologian rajoittuvan tarkastelussaan siihen, mikä ilmenee ihmisille itse koettuna ja elettyinä maailmana sekä itsensä tuossa maailmassa. Ihmisten omien kokemusten tarkastelu sen hetkessä elettyvässä maailmassa on siis kaiken lähtökohta.

Pattonin (2002) mukaan fenomenologinen tutkimus keskittyy ihmisten kuvauksiin heidän kokemuksistaan ja siihen, kuinka he kokevat ne. Hänen mukaansa tärkeää on haastatella juuri niitä ihmisiä, jotka ovat kokeneet ilmiön tai tapahtuman itse sen sijaan, että tutkija haastattelisi toisen käden lähteitä. Näin voitaneen päästä luotettavammin kiinni todellisiin kokemuksiin. Laine (2015, s. 50) määrittelee fenomenologisen tutkimuksen keskittyvän lisäämään ymmärrystämme ”jostain inhimillisen elämän ilmiöstä”, usein pyrkimyksenään selvittää tai muuttaa inhimillisen todellisuuden ongelmia, sillä toimintatapojen merkitysrakenteiden ymmärtäminen on edellytys toiminnan tietoiselle kehittämiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin pyrkiä nimenomaan selvittämään opettajien kokemuksia, jotta voisimme ymmärtää ilmiötä laajemmin ja mahdollisesti tehdä myöhemmin laajempaa tutkimusta. Vaikka tässä tutkimuksessa puhutaan jonkin verran myös näkemyksistä, käsityksieni mukaan haastattelemini opettajien näkemykset pohjautuivat heidän todellisiin kokemuksiinsa.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolme esiopetuksen metsäryhmissä toimivaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Oleellisempaa laadullisen tutkimusaineiston keräämisessä on sen sisällöllinen laajuus aineiston kappalemäärän sijaan (Vilka, 2015, s.

129), joten pyrin saamaan pienestä haastateltavien joukosta monipuolisen aineiston. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai ymmärtämään toimintaa, minkä vuoksi oleellista on tutkittavien laaja tietämys tai kokemus asiasta ja näin ollen tiedonantajien valinnan on oltava harkinnanvaraista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85-86). Tutkimukseni koskiessa ilmaisun monia muotoja sekä niiden toteutumista esiopetuksen metsäryhmissä haastattelin juuri esiopetusryhmien opettajia, sillä heillä on pedagoginen vastuu esiopetusryhmän toiminnasta (ks. Opetushallitus, 2014).

Haastateltavat työskentelivät eri puolilla Suomea. Kaikilla haastateltavilla oli lastentarhanopettajan, nykyinen varhaiskasvatuksen opettajan koulutus sekä 15–39 vuoden kokemus varhaiskasvatuksessa työskentelemisestä. Metsäryhmissä he olivat työskennelleet 4–15 vuotta. Opettajien esiopetusryhmistä kaksi vietti lähtökohtaisesti koko esiopetusajan, eli päivisin noin yhdeksästä yhteen metsäympäristössä yhden ryhmän viettäessä lähtökohtaisesti yhden päivän viikosta sisällä päiväkodin tiloissa. Kahdella esiopetusryhmällä oli käytössään oma kota. Opettajien esiopetusryhmissä oli sekä pelkkiä esiopetusryhmiä että sellaisia, joissa oli mukana viisivuotiaita.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Suomessa toimivista esiopetuksen metsäryhmistä ei ole tällä hetkellä kattavaa ja ajankohtaista koontia, joten etsin haastateltavia sosiaalisen median ja internetin hakukoneiden avulla. Tarkoitukseni oli saada haastateltavat eräästä alan sosiaalisen median ryhmästä, mutta sinne laittamani haastattelupyyntö ei tuottanut tulosta. Tämän seurauksena lähestyin päiväkotien johtajia ja joissain tapauksissa suoraan opettajia henkilökohtaisesti puhelimitse tai sähköpostitse. Valitsin mahdolliset haastateltavat tarkoituksella sellaisista kunnista, joissa ei ollut monia metsäryhmiä, sillä halusin selvittää niin sanotusti ”yksin” toimivien metsäryhmien opettajien ajatuksia. Lisäksi ajattelin toimintatapojen ja toiminnalle saadun tuen olevan mahdollisesti erilaista eri kunnissa. Tämän vuoksi valitsin vain yhden metsäryhmän opettajan yhdestä kunnasta. Lisäksi kriteerinä oli, että esiope-

tusryhmä toimii vähintään neljänä päivänä viikossa metsäympäristössä. Mahdollisten turhien lupaprosessien välttämiseksi kunnilta hankittiin tutkimusluvat vasta alustavan kiinnostuksen ilmaisemisen jälkeen. Tutkimuslupien saamisen jälkeen voitiin sopia haastattelut.

Yksi yleinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, ja halutessamme tietää ihmisen ajatuksista tai hänen toimintansa syistä on perusteltua kysyä sitä häneltä suoraan (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 71–72). Tutkimuksen keskittyessä opettajien kokemuksiin ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä, haastattelin kolmea esiopetuksen metsäryhmän opettajan kertaluontoisina, yksilöllisinä teemahaastatteluina (liite 1). Teemahaastattelu etenee keskeisten teemojen mukaan sen sijaan, että keskityttäisiin yksityiskohtaisiin kysymyksiin, tämän antaessa tilaa myös haastateltavien tulkinnoille, asioille antamillensa merkityksille sekä merkitysten syntyemiselle vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastattelurunkoni pohjautui ilmiöön liittyviin teemoihin ja niiden eri näkökulmiin. Olin kuitenkin määritellyt melko tarkat kysymykset, minkä lisäksi esitin ne lähtökohtaisesti samassa järjestyksessä. Siitä huolimatta haastatteluiden ydin oli teemahaastattelussa, ja Tuomen & Sarajärven (2009, s. 75) mukaan teemahaastattelun yhdenmukaisuuden vaatimukset vaihtelevat lähes avoimesta haastattelusta melko strukturoituun haastatteluun.

Haastattelun etu on Tuomen & Sarajärven (2009, s. 73) mukaan joustavuus, eli kysymyksiä on mahdollisuus toistaa ja selventää sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Tämä voi auttaa minimoimaan riskiä sanojen tulkinnan ongelmista (Vilkka, 2015, s. 127). Selvennyksistä ja keskustelusta huolimatta riski eri tavalla ymmärretyistä sanoista ja kysymyksistä on olemassa. Koehaastattelu voi auttaa tutkijaa varmistamaan kysymysten ymmärrettävyyden (Vilkka, 2015, s. 130), minkä vuoksi testasinkin haastattelurunkoani eräällä varhaiskasvatuksen työntekijällä saaden hyviä parannusehdotuksia kysymysteni muotoiluun. On myös suositeltavaa, että haastateltavilla olisi mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin tai aiheeseen etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73), mikä mahdollistui lähettäessäni tiedotteet tutkimuksesta haastateltaville sähköpostitse sekä tarjotessani mahdollisuutta lähestyä minua mahdollisten lisäkysymysten herätyksessä.

Haastattelut alkoivat taustatietokysymyksillä, jotka koskivat haastateltavien koulutustaustaa ja työkokemusta sekä suhtautumista metsäryhmätoimintaan ylipäätään. Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan lyhyesti esiopetusryhmän tavanomaisia toimintatapoja- ja ympäristöjä sekä ryhmän toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja tai pedagogisia suuntauksia. Näiden tarkoituksena oli saada käsitys esiopetusryhmän toiminnasta helpottamaan haastatteluvastausten tulkintaa. Taustatiedot auttavatkin tutkijaa hahmottamaan ja ymmärtämään ”haastateltavan maailmaa” ja niitä seikkoja, joihin peilaten hän kuvaa asioita (Vilkkä, 2015, s. 131).

Haastatteluteemoja oli kuusi ja ne pohjautuivat ilmaisun monien muotojen määrittelyyn osalta esiopetusta ohjaavien asiakirjoihin (ks. Opetushallitus, 2014) sekä muutoin omien kenttäkokemusteni pohjalta tekemiini päätelmiin seikoista, jotka voisivat olla merkityksellisiä tutkimuksen aiheen kannalta. Teemojen pääpaino oli opettajan kokemuksissa ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmässä, ilmaisun monien muotojen toteutumisessa sekä toiminnan säännöllisyydessä. Lisäksi teemat käsittelivät haastateltavien omaa opettajuutta ja tiimin toimintaa ilmiöön liittyen, sekä hieman opettajan näkemyksiä varhaiskasvatustyksikön suhtautumisesta ja resursseista. Lopuksi sivuttiin opettajan näkemyksiä lasten ja vanhempien näkökulmasta ilmaisun moniin muotoihin ja esiopetuksen metsäryhmätoimintaan. Teemojen tarkoituksena oli luoda kokonaiskuva ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä, minkä pohjalta tutkimuskysymyksiin löytyisi vastauksia. Haastattelun lopuksi haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa, mikäli jotain ilmiön kannalta oleellista oli jäänyt käsittelemättä. Haastattelut toteutettiin Zoom-etäyhteydellä ja ne kestivät 38-122 minuuttia riippuen haastateltavasta sekä osin hänen aikaresursseistaan.

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysitapa oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysillä voidaan saada tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä etsimällä tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 103-104). Analyysi eteni induktiivisesti, aineiston pohjalta yksittäisistä havainnoista yleisempiin seikkoihin (ks. Eskola &

Suoranta, 1998). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu tutkijan tekemään tulkintaan ja päättelyyn, joka etenee empiirisestä aineistosta tutkittavan ilmiön käsitteellisempää näkemystä kohti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 112). Tässä on kuitenkin huomioitava tutkijan kokemukset ja sisäistetty tietämys, jotka väistämättä ohjaavat analyysia ja tulosten tulkintaa.

Analyysi tehtiin Tuomen & Sarajärven (2009) mallin mukaan, jonka taustalla on Miles & Hubermanin (1994) kuvaus aineistolähtöisen analyysin kolmi-vaiheisesta prosessista. Heidän kuvauksessaan oleellista on aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomen & Sarajärven, 2009, s. 108 mukaan).

Aluksi haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, mikä tarkoittaa Hirsjärven & Hurmeen (2000) mukaan haastatteludialogien puhtaaksikirjoittamista tekstiksi. Litterointia seurasi haastatteluiden järjestelmällinen läpiluku sekä värikoodaaminen osin haastatteluteemojen pohjalta, osin esiin nousseiden uusien teemojen pohjalta. Värikoodatut ilmaisut redusointiin ja listattiin teemoittain. Teemojen alle kerätyt pelkistetyt ilmaisut klusterointiin eli samaa asiaa koskevat ilmaisut ryhmiteltiin omiksi luokikseen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). Näitä alaluokkia syntyi analyysissa lähtökohtaisesti opettajien samankaltaisista kokemuksista ja käsityksistä ilmiöön liittyen. Klusterointia seurasi abstrahointi, jossa luodaan teoreettisia käsitteitä yhdistelemällä tehtyjä alaluokkia omiksi yläluokikseen tutkimuksen kannalta oleellisesta tiedosta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009). Seuraavassa taulukossa 1 on kuvattu analyysin kulkua suorasta lainauksesta yläluokan muodostumiseen.

Taulukko 1

Analyysin kulku suorista lainauksista yläluokkiin

SUORA LAINAUS	PELKISTYS	ALA-LUOKKA	YLÄLUOKKA
"se ei mitenkään se metsä rajoita sitä asiaa" ²	Metsä ei rajoita toimintaa	Metsä ei ole rajoittava tekijä, pikemminkin toimintaa helpottava ja parantava	Metsä on rikas, kokonaisvaltainen ja inspiroiva oppimisympäristö
"sitä voi kyllä siellä metsäympäristössä järjestää siinä missä sisätiloissakin, et ei se metsä ainakaan sille niinku sillä tavalla sellaisia rajoitteita luo, jos toki sitten välillä se toiminta voi olla vähän erilaista, mutta että ajattelen, että se metsä ei ainakaan niinku millään tavalla estä sitä, vaan jossain kohtaa se saattaa myös sitten ehkä niinku helpottaa sitä kokonaisuutta" ³	Metsä ei rajoita tai estä toimintaa, vaan voi helpottaa kokonaisuutta. Samat asiat sisällä ja ulkona.		
" en mä nää siinä mitään eroa ollaanko sisällä vai ulkona, tai siis parempaa se on siellä ulkona" ²	Toiminnan kannalta ei eroa, onko se sisällä vai ulkona, toiminta jopa parempaa ulkona		
" tavattoman rikashan se on se ympäristö, että meillä aika... meillä ei ehkä oo samalla tavalla sitä materiaalia siellä metsässä käytössä mutta meillä on kuitenkin sitten jonkun verran" ¹	Metsä on oppimisympäristönä rikas	Rikas, aistillinen ja kokonaisvaltainen oppimisympäristö	
"metsäympäristö on ympäristönä kaikkia aisteja stimuloiva ja herkistävä -- joskus aikanaan, kun kuusi-seitsemän vuotiaat pojat käyttävät tämmöisiä sanoja jostain maisemasta, että onpa -- kaunis" ¹	Aisteja stimuloiva ja herkistävä oppimisympäristö/		
"äänet ja maisemat tai ilmiöt pysäyttävät myös sen ryhmän ja sen lapsen" ¹	kokonaisvaltaisuus		

Yläluokiksi ja siitä edelleen pääluokiksi muodostui niin ikään kokoavia käsitteitä opettajien toimintatavoista ja käsityksistä. Taulukossa 2 on esimerkki pääluokkien muotoutumisesta pohjautuen opettajien kokemuksiin ilmaisutoiminnan järjestämisestä metsäympäristössä.

Taulukko 2

Analyysin kulku yläluokista pääluokkien muodostumiseen

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Jokaisen tiimin jäsenen vahvuuksien hyödyntäminen, arvostus	Tiimin tärkeys onnistuneen ja monipuolisen ilmaisutoiminnan järjestämisessä
Opettajan tunnistavat omat vahvuudet ja haasteet	
Toimintatavat muovautuvat taitojen ja kokemuksen myötä	Monipuolisten toimintatapojen, välineiden ja ympäristöjen hyödyntäminen ja kehittäminen
Monipuoliset toimintatavat, materiaalit, välineet ja ympäristöt avain toiminnan toteutumiseen	
Metsä on rikas, kokonaisvaltainen ja inspiroiva oppimisympäristö	
Resurssit	
Lapsilähtöisyys, omaehtoisuus ja luovuus korostuvat metsässä	Lapsi osallisena ja aktiivisena toimijana, kasvavana ja kehittyvänä yksilönä ja yhteisön jäsenenä
Lasten osallisuus ja toimijuus	
Lasten kannustaminen, omien vahvuuksien löytäminen	
Ilmaisutoimintaan yleisesti sisältyy myös lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen	
Ilmaisun itseisarvo ja lastenkulttuuri	
Lapset innostuneita ilmaisutoiminnasta	

4.6 Eettiset ratkaisut

Tuomen & Sarajarven (2009, s. 126–127) mukaan tulisi lähteä liikkeelle siitä pohdinnasta, millaista ylipäätään on hyvä tutkimus. Heidän mukaansa eräitä hyvän tutkimuksen kriteereitä ovat ”tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus” sekä ”eettinen kestävyys”, joista ensimmäinen tulee näkyväksi raportin argumentaatioissa sekä tutkijan ymmärtäessä mitä on tekemässä, jälkimmäisen käsitellessä tutkimuksen laadun sekä tutkimuksen eri vaiheiden eettisen tarkastelun. Hirsjärvi & Hurme (2000) ovatkin todenneet, että tutkimusta tehdessä tutkijan

tulisi tarkastella eettisiä ratkaisuja tutkimuksen kaikissa vaiheissa sen tarkoituksesta raportointiin saakka. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen varrella ylös kirjaamiani eettisiä pohdintoja Hirsjärven & Hurmeen (2000) kirjassa esitettyyn Kvalen (1996) tutkimuksen eri vaiheiden eettisten kysymysten kuvailuun peilaten.

Tutkimuksen aihe alkoi aluksi muotoutua omien mielenkiinnonkohteideni pohjalta saadessaan vahvistusta huomattessani, ettei aiempaa tutkimusta tai julkisia arviointiraportteja nimenomaan esiopetuksen metsäryhmien kontekstissa ollut. Tutkimusasetelma saattaa kieltämättä herättää ennakko-oletuksen siitä, että kyseistä ilmaisutoimintaa ei esiopetuksen metsäryhmissä tapahtuisi, tai että se olisi jokseenkin vähäistä. Toisaalta asian voi nähdä myös pelkästään positiivisessa valossa keskittyen selvittämään sitä, miten kyseinen ilmaisutoiminta toteutuu. Pyrinkin muodostamaan haastattelun teemat sekä muotoilemaan haastattelukysymykset neutraalisti siten, että aihetta käsiteltäisiin mahdollisimman laajasti ja monesta näkökulmasta, jotta kaikenlaiset vastaukset tulisivat kuulluiksi. Kolikon toinen puoli tässä voi olla, olisivatko haastateltavat kertoneet laajemmin tärkeiksi kokemistaan asioita, mikäli haastattelu olisi edennyt puhtaammin pelkien teemojen mukaan.

Eräitä tärkeimpiä eettisiä periaatteita ihmistutkimuksessa ovat usein luotamuksellisuus, informointiin perustuva suostumus, seuraukset sekä yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Kunnilta hankittiin kirjalliset tutkimusluvut ja haastateltaville toimitettiin tietosuojailmoitus sekä tiedote tutkimuksesta. Haastateltavilta pyydettiin kirjallisesti vapaaehtoisuuteen perustuva suostumus osallistumiseen. Eräässä tapauksessa väärinkäsityksistä johtuen haastattelu tehtiin ennen kunnan antamaa tutkimuslupaa, mutta tilanne ratkesi nopeasti ja oikeisiin henkilöihin saadun yhteyden jälkeen tutkimuslupa saatiin. Luonnollisestikaan en olisi voinut käyttää tekemääni haastattelua tutkimuksessani, mikäli kunta olisi jostain syystä evännyt luvan.

Haastatteluiden tapahtuessa Zoom-palvelun välityksellä, Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti videoyhteys oli pois päältä, jolloin haastattelutilanne oli puhelinhaastattelun kaltainen. Tämän ongelmia ovat kuitenkin yhtey-

den laatu sekä tutkijan ja haastateltavan toistensa näkemättömyys, jolloin on lähes mahdotonta sanoa, milloin haastateltava on lopettanut vastaamisen ja milloin hän vain pitää taukoa miettiessään, miten jatkaa. Tämä aiheuttaa jonkin verran päälle puhumista, mikä on jo itsessään erittäin epätoivottu ilmiö haastattelutilanteessa, minkä lisäksi se huonontaa haastattelutallenteen äänenlaatua aiheuttaen epäselviä kohtia. Tällaisissa tilanteissa pyrin olemaan mahdollisimman kohtelias pyytäen haastateltavaa jatkamaan aloittamaansa asiaa.

Haastattelut järjestettiin tutkijan ja haastateltavan yhdessä sopimana ajan kohtana niin, että haastateltavalla oli mahdollisuus pyrkiä löytämään rauhallinen paikka haastattelun ajaksi. Tutkija järjesti itselleen tilan, jossa ei ollut paikalla muita henkilöitä. Haastatteluissa ei kysytty haastateltavien nimiä tai muitakaan suoria tunnistetietoja. Sen sijaan haastateltavilta kysyttiin heidän ikäänsä, koulutustaustaansa sekä työkokemustansa, sillä ne voivat olla oleellisia heidän vastaustensa kannalta.

Litteroitaessa eettisiä pulmia aiheutti paikoittainen tallenteiden epäselvyys, jolloin saatoin joutua toteamaan, etten voi käyttää kyseistä kohtaa haastattelusta, sillä en voi varmuudella tietää mitä haastateltava on tarkoittanut. Luotettavuuden lisäämiseksi litteroin haastattelut sanasta sanaan, jotta voisin analyysivaiheessa olla varma siitä, mitä teen. Muutin kuitenkin joitain murreilmaisuja yleiskielisemmiksi haastateltavien yksityisyydensuojan takaamiseksi, minkä lisäksi poistin aineistosta mahdolliset tunnistetiedot anonymiteetin säilyttämiseksi.

Analyysivaiheen eettiset kysymykset keskittyivät siihen, miten voi todella tietää, mitä haastateltava on sanomallaan tarkoittanut. Osin kontekstista, siis kokonaisesta haastattelukysymyksen vastauksesta irrotettujen ilmaisujen luokittelussa on syytä pohtia eettisyyttä erityisen aktiivisesti. Tutkimuksen raportoinnissa pyrin rehellisyyteen ja toimimaan siten, ettei kukaan joudu epäedulliseen asemaan. Yksittäisistä vastauksista ei voi tunnistaa tutkimukseen osallistujaa eikä vastauksia yhdistellä haastateltavien anonymiteettiä rikkovalla tavalla.

Tutkimusaineistoa ja kerättyjä tietoja käsiteltiin ja säilytettiin asianmukaisesti sekä luotettavasti, Jyväskylän yliopiston tarjoamalla salasanasuojatulla U- asemalla, jonne vain tutkijalla oli pääsy. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitettiin asianmukaisesti.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien kokemuksia metsäryhmätoiminnasta yleisesti

Aluksi avaan hieman opettajien kokemuksia metsäryhmätoiminnasta yleisesti. Analyysissa (liite 2) syntyi kaksi pääluokkaa, joista ensimmäinen kuvasi kaikkien toimijoiden halua työskennellä metsäympäristössä ja lähiyhteisön hyväksynnän saamista toiminnalle, toisen pohjautuessa vastauksista esiin nousseisiin monipuolisiin ja toiminnallisiin työtapoihin.

Haastatteleman opettajat kokivat metsäryhmätoiminnan hyväksi ja tärkeäksi ja heillä oli aineiston perusteella vahva sisäinen motivaatio työskennellä metsäryhmässä. Eräs opettajista totesi, että "mä henkilökohtaisesti en nää itseleni mitään vaihtoehtoa sille et ku siinä on täysin... tän mä oon kuullut monelta muultaki et ei vaihtais enää mihinkään".

Haastateltavat kuvasivat tiiminsä kanssa työskentelyä innostavaksi ja miellyttäväksi sekä tiimiä sitoutuneeksi metsäryhmätoimintaan. Esiin nousi myös yhteiset näkemykset tiimin kanssa, mikä tarkoitti samankaltaisia ajatuksia oppimisesta, toiminnasta ja sen muodoista. Opettajien mukaan turvallisuus ja luottamus näyttelevät metsäryhmätoiminnassa erityistä roolia tavalliseen sisäopetusryhmään verrattuna, sillä metsässä ei ole päiväkodin pihalta tuttuja raja-aitoja, mikä edellyttää aikuisten ja lasten molemminpuolista luottamusta sekä yksittäisten lasten ja koko ryhmän turvallisuuden erityistä huomiointia. Metsäympäristön nähtiin myös lisäävän luontaisesti lasten ja aikuisten hyvinvointia esiopetuspäivän aikana, ja esimerkiksi metsässä liikkuminen koettiin lapselle luontaisena ja kehittäväenä. Opettajien työhyvinvoinnista mainittiin yleisen hyvinvoinnin lisäksi äänikuormituksen vähäisyys verrattuna tavalliseen sisäryhmään, mikä nähtiin yksinomaan hyvinvointia lisääväenä tekijänä.

Aineistosta kävi ilmi, että opettajat kokivat sekä lasten että vanhempien olevan lähtökohtaisesti hyvin tyytyväisiä metsäryhmätoimintaan sekä ilmaisutoimintaan. Opettajat kokivat myös, että työyhteisön tuki ja positiivinen palaute ovat merkittäviä. Yksikön johtajan ja muun henkilöstön positiivisella suhtautu-

misella ryhmän toimintaan oli innostava vaikutus, kun taas päinvastaisesti työyhteisön epäilevä asenne ryhmän toimintaa kohtaan nähtiin haasteena. Eräs opettajista kuvaili epäilevää asennetta näin: ”oon törmännyt siihen, että eihän metsässä voi tehdä mitään ja miten te siellä laulatte ja miten te siellä tanssitte ja miten te siellä voitte maalata”. Toinen opettaja kertoi vastaavansa epäilyihin seuraavasti:

”siihen on sitten aina ollut ratkaisu, että tervetuloa tutustumaan ja mukaan ihan milloin tahansa niin sen jälkeen ei oo koskaan ollut tuota... sen jälkeen epäilyjä tai kyselyä et mitä te oikeen, teettekste mitään siellä...”

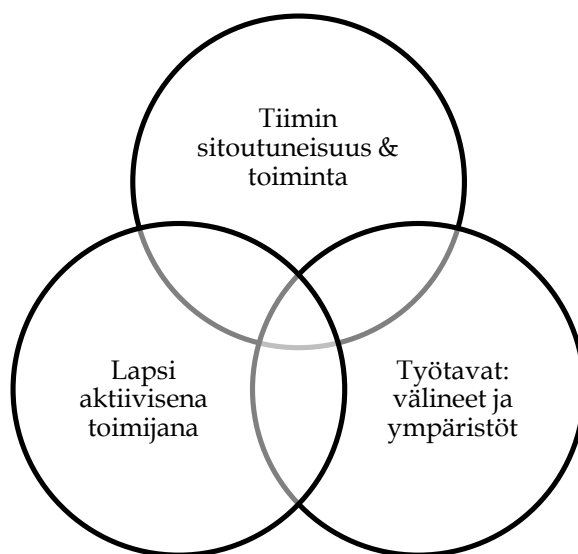
Opettajat alleviivasivat monipuolista ja laadukasta toimintaa erilaisissa oppimisympäristöissä erilaiset oppijat huomioiden. He kokivat tärkeäksi, että metsäryhmässä saa toteuttaa esiopetuksen opetussuunnitelman mukaista toimintaa ”oman näköisesti”. Opettajien kuvaamat arvot ja pedagogiset suuntaukset olivat samankaltaisia ja usein niissä painottui esiopetuksen opetussuunnitelma, elämys- ja seikkailupedagogiikka, ympäristökasvatus, toiminnallisuus ja lapsen osallisuus. Toiminnan keskiössä nähtiin olevan myös leikki, liikunta ja lapsen itsetunnon vahvistaminen.

5.2 Opettajien kokemuksia ilmaisutoiminnasta esiopetuksen metsäryhmissä

Ilmaisutoiminnan järjestämisestä metsäympäristössä nousi esille kolme kuviossa 1 näkyvää ulottuvuutta (ks. myös liite 3). Esittelen ne seuraavaksi tarkemmin.

Kuvio 1

Ilmaisutoiminnan järjestämisen ulottuvuudet metsäympäristössä



Tiimi koettiin tärkeäksi onnistuneen ja monipuolisen ilmaisutoiminnan järjestämisessä. Opettajien mukaan tiimin jäsenet pitävät ilmaisutoimintaa luonnollisena osana heidän työtään sekä ovat innostuneita siitä. Jokaista tiimin jäsentä arvostetaan ja hänen vahvuutensa sekä mielenkiinnonkohteensa pääsevät esille toiminnassa. Tiimi suunnittelee, toteuttaa ja arvioi toimintaa yhdessä, eikä esimerkiksi suunnittelutyö kuulu ainoastaan opettajille. Aineistosta kävi myös ilmi, että opettajat tunnistivat ilmaisutoiminnassa omat vahvuutensa sekä ne asiat, joissa oli vielä parannettavaa. Seuraavassa katkelmassa tuleekin vastaan tiimin jäsenten tärkeys: "osasta [käsityötekniikoista] en ymmärrä yhtään mitään enkä ees yritä, koska mulla on kollegat ja tiimikaverit, jotka sitten hoitaa sen, jossa he on vahvoja."

Toinen merkityksellinen ulottuvuus oli monipuolisten toimintatapojen, välineiden sekä ympäristöjen hyödyntäminen ja kehittäminen. Haastateltavat korostivat metsää rikkaana, kokonaisvaltaisena ja monipuolisena oppimisympäristönä, jossa voi tehdä samoja asioita kuin sisätiloissakin, toisinaan vain hieman eritavalla. Metsää ei koettu rajoittavana tekijänä, vaan joskus jopa toimintaa helpottavana ja parantavana.

”helppo toteuttaa [ilmaisutoimintaa metsässä], koska siellä metsässä on varsinkin talvis-aikaan ja viileän aikaan siellä on pakko liikkua, ja metsästä saa hirveen äkkiä sellaisia mielikuvia, että lähdetään matkimaan eläimiä tai puitten huojumista tai kuvailemaan vaikka jotain luonnon ilmiötä, nii lapset ovat hirveen hyviä keksimään, miten niinku kehollisesti esimerkiksi tämmöisiin metsään liittyviä ilmiöitä voisi toteuttaa”

Metsän todettiin innostavan ja inspiroivan erilaisiin ilmaisun muotoihin, kuten musiikilliseen ilmaisuun luonnon innoittamien laulujen muodossa. Luonnonmateriaalien hyödyntäminen painottui haastatteluvastauksissa, mutta opettajat kertoivat vievänsä metsään mukanaan myös erilaisia materiaaleja ja välineitä päiväkodilta. Kokemus materiaali- ja välineresurssien riittävydestä tosin vaihteli, jolloin saatettiin hyödyntää enemmän luonnonmateriaaleja.

Monipuolisten ja toimivien toimintatapojen koettiin muovautuvan omien taitojen ja kokemuksen myötä, yhdessä tiimin ja lasten kanssa toimittaessa. Tämän työn myötä tulleen kokemuksen lisäksi ilmaisutoiminnan toteutumista edistäväksi asiaksi koettiin myös oma harrastuneisuus, minkä ajateltiin helpottavan ja mahdollistavan spontaania ilmaisutoimintaa. Vaikka opettajat kokivat tietonsa ja taitonsa olevan hyviä tai erinomaisia järjestettäessä ilmaisutoimintaa metsäympäristössä, ajateltiin lisäkoulutuksen tukevan omaa opettajuutta sekä syventävän tietämystä ja taitoja. Esiin nousi myös toiveita koulutuksesta nimenomaan toiminnan toteuttamisesta metsäympäristössä.

Kolmas aineistosta esiin noussut ulottuvuus oli lapsen osallisuus ja aktiivinen toimijuus. Haastateltavat kokivat lapsilla olevan mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan, ja että lasten mielenkiinnonkohteet näkyvät ilmaisutoiminnassa. Opettajat kertoivat lasten suhtautuvan lähtökohtaisesti innokkaasti ja motivoituneesti ilmaisutoimintaan sekä hyödyntävän myös omaehtoisesti ilmaisun monia muotoja vapaissa toiminnoissaan. Lisäksi lasten koettiin hyödyntävän aktiivi-

sesti luonnonmateriaaleja myös oma-aloitteisesti. Aineistosta ilmeni, että opettajat pitivät merkityksellisenä lapsen tukemista ja kannustamista sekä omien vahvuuksien löytämistä.

” ehkä se tarkoitus ei ookkaan opettaa niinku mitään valmiiksi missään tai mitään valmista, vaan just sitä niinku rohkaista ja kannustaa lapsiakin niinku kokeilemaan ja opettelemaan, ja kannustaa niinku huomaamaan ne omat vahvuudet ja et kaikkea voi kokeilla ja kaikesta voi innostua”

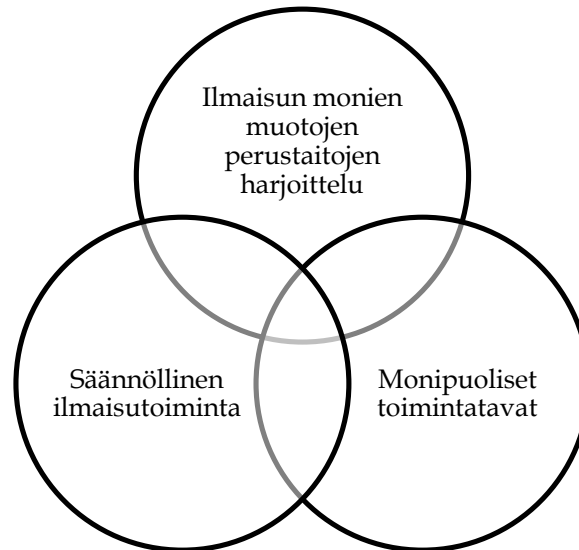
Ilmaisutoiminnan koettiin tukevan lasten kokonaisvaltaista kehitystä sen ollessa merkityksellistä esimerkiksi lapsen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Sen lisäksi, että ilmaisun monet muodot ovat työkalu lapsen kehityksen tukemiseen, koettiin tärkeäksi myös ilmaisun itseisarvo ja kulttuurinen näkökulma ilmaisutoimintaan.

5.3 Opettajien kokemuksia ilmaisun monien muotojen käytännön toteuttamisesta esiopetuksen metsäryhmissä

Opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että ilmaisutoiminta voi olla hyvin rikasta myös metsäympäristössä pääsääntöisesti toimittaessa. Itse asiassa, osa opettajista koki järjestävänsä nykyisin enemmän ilmaisutoimintaa aiempaan verrattuna. Opettajien haastatteluissa korostuivat kuviossa 2 näkyvät seikat. Esittelen seuraavaksi näitä opettajien kokemuksia käytännön toiminnan toteutuksesta (ks. myös liite 4).

Kuvio 2

Opettajien kokemuksia ilmaisun monien muotojen käytännön toteutuksesta



5.3.1 Ilmaisun monien muotojen perustaidot

Perustaitojen harjoittelu nousi esiin jokaisessa ilmaisun muodossa. Opettajien mukaan musiikin perustaitojen harjoittelu näkyy esiopetusryhmän arjessa etenkin laulamisenä ja rytmien harjoittelemisena. Lauluihin saadaan usein inspiraatio luonnosta ja vuodenkierrosta, mutta myös lasten ideoista. Eräs opettaja kuvaili laulamista seuraavasti: ”lauletaan ympäri vuotta ja välillä säestyksen kanssa ja välillä pyöräillessä tai metsäpoluilla --- parit laulut vedettiin tuolla jäällä niin että raikas”.

Rytmejä harjoitellaan kehosoitimilla sekä luonnosta löytyvillä soittimilla, kuten kivillä, kannoilla ja kepeillä. Luonnon soittimilla tehdään myös äänimaisemia. Haastateltavat kertoivat metsän äänten ja rytmien olevan itsessään jo mielenkiintoinen äänimaisema ja luonnon konsertti, jota kuunnellaan lasten kanssa. Lisäksi metsään saatetaan ottaa mukaan kaiutin, josta kuunnellaan musiikkia. Eräs haastateltavista koki tämän kuitenkin ristiriitaiseksi, sillä ”ylimääräisen metelin” vieminen metsään mietitytti, vaikka ryhmässä niin yhteisymmärryksessä toimittiinkin. Haastateltavat kertoivat ottavansa joskus mukaansa metsään myös soittimia, kuten kitaran, kanteleita tai rytmisoittimia. Ryhmän kodan merkitys

tässä on kuitenkin ilmeinen. Musiikillisessa ilmaisussa hyödynnetään esiopetusryhmästä riippuen toisinaan myös päiväkodin sisätiloja, sillä siellä voi olla monipuolisestikin erilaisia soittimia.

Kuvallisen ilmaisun kuvailussa korostuivat monipuoliset kuvan tekemisen tavat eri välineitä, värejä, muotoja ja materiaaleja hyödyntäen. Ainoastaan joidenkin haastavampien työtapojen tekemisen koettiin olevan luontevampaa päiväkodin sisätiloissa. Muutoin haastateltavat korostivat kuvailmaisun toteuttamisen olevan mahdollista myös metsäympäristössä.

”se on ihan niinku rajaton se kuvallisen ilmaisun onnistuminen siellä -- jotakin tommosia haastavampia vesiväritekniikoita on luontevampaa tehdä sisällä, mutta niin kuin sanoin, se on hyvin harvinaista et teemme niitä sisällä.”

Aineistosta kävi ilmi, että metsäryhmissä voidaan piirtää lumeen tai hiekkaan, tehdä savitöitä, muotoilla lumella puihin tai kallionseinämiin ja vaikkapa maalata ketsuppipulloihin tehdyillä vesiväriseoksilla lumihankeen. Haastatteluissa nousi vahvasti esiin myös sulan maan aikana tehtävä ympäristötaide, jossa erilaisia luonnonmateriaaleja hyödyntäen tehdään maahan kuvioita, muotoja tai hahmoja, esimerkiksi syksyn lehdillä värikollaaseja. Erityisesti tässä ilmaisumuodossa haastatteluissa nousi esiin toiminnan digitaalinen dokumentointi, sillä lasten tuotoksia harvoin pystyy viemään fyysisenä kotiin toimintatapojen luonteen vuoksi. Toisaalta kuvallisen, digitaalisesti tapahtuvan dokumentoinninkin koettiin olevan osa kuvallista ilmaisua. Tutkimuksessani ei juurikaan noussut esiin suoraan viittauksia tai esimerkkejä kuvalliseen ajatteluun liittyvästä toiminnasta. Eräs haastateltava kertoi heidän kuitenkin tutustuneen karttakuviin, maisemien muotoihin ja niiden dokumentointiin yhdistellen näitä ja pohtien tilavuuksia ja etäisyyksiä, minkä lisäksi toinen haastateltava kertoi yhdistävänsä kuvallisen ajattelun käsitöiden tekemiseen. Tämä integrointi näkyy käsitöihin tutustumisena kuvallisen ajattelun ja kuvien havainnoinnin sekä tulkinnan kautta.

Käsitöiden tekemisessä esiopetuksen metsäryhmässä korostuu aineiston perusteella sekä pehmeät että kovat käsityöt. Opettajat kertoivat heidän tekevän lasten kanssa perinteisiä käsitöitä ommellen ja puutöitä tehden, mutta myös luonnonmateriaaleja hyödyntäen.

” pääsääntöisesti meidän käsityöt on enemmän sellaisia, niinku ehkä puutyöpainotteisia, et käytetään niinku paljon poraamista, sahaamista, naulaamista, ja tehään niinku sitä kautta erilaisia käsitöitä”

Edellä mainittujen lisäksi puukoilla vuoleminen nousi esiin kovista käsitöistä kerrottaessa, kun taas pehmeiden käsitöiden osalta esiin nousivat erilaiset ompelu- ja tupsutekniikat. Etenkin pehmeiden käsitöiden kohdalla korostui sisätiloissa toimiminen, tosin haastatteluissa korostui kodassa tekeminen ja päiväkodin tilat vain tarpeen vaatiessa. Opettajien mukaan metsässä oli usein mukana lankoja, joilla lapset tekevät esimerkiksi solmuharjoituksia, mobileita tai pujotellua marjoilla ja lehdillä.

Kehollinen ilmaisu nousi opettajien puheessa esiin erityisen luontaisena toimintana metsässä, sillä metsäympäristössä liikkumisen ja leikkimisen nähtiin kuuluvan ainakin osittain keholliseen ilmaisuun. Kehollinen ilmaisu liittyi opettajien haastatteluissa myös vahvasti erilaisiin tarinoiden tai luonnon ilmiöihin eläytymiseen esimerkiksi eläinten tai puun huojumisen liikkeen jäljittelynä omalla keholla. Esiin nousi myös kannustaminen siihen, että jokainen tekisi ja liikkuisi omalla tavallaan. Suullisen ilmaisun kuvailussa korostuivat tarinat, lorut ja sadut, joita hyödynnettiin niin satujen ja tarinoiden kuuntelemisessa, lasten saduttamisessa kuin satuhieronnassakin.

” sadutetaan vaikka johonkin metsään liittyen joku satu, ja yleensä ollaan just jossain kivellä tai jonkun kuusen alla tai haetaan sillä tavalla vähän sellaista tunnelmaa siihen, ja just sellaisia, niin kun lasten omaa kerrontaa”

Lisäksi opettajat kertoivat kannustavansa lapsia keskusteluun ja sanalliseen kerrontaan eri tilanteissa, kuten projektitöiden esittelyissä tai saduttaessaan lapsia. Suulliseen ilmaisuun liitettiin myös vuorovaikutustaidot, joiden puolestaan nähtiin olevan yhteydessä leikkitaitoihin. Aineistosta ilmeni, että metsäympäristössä koettiin olevan luonnostaan enemmän neuvottelua ja keskustelua kuin sisäympäristössä toimittaessa.

Kehollinen ja suullinen ilmaisutoiminta yhtäaikaaisesti yhdistyi opettajien näkemyksissä erityisesti draaman eri muotoihin. Näytelmien tekeminen sekä suunniteltuna toimintana että lasten omaehtoisesti toteuttamana nousi vahvasti esiin opettajien mainitessa niin perinteiset näytelmät kuin nukketeatterinkin. Näytelmien tekemiseen liitettiin myös muuta osaamista, sillä lasten kerrottiin

suunnittelevan näytelmiinsä asuja ja lavasteita. Kehollisen ja suullisen ilmaisun nähtiin yhdistyvän myös tunnetaitojen harjoittelussa. Tunnekasvatukseen liittyvässä toiminnassa lasten kanssa pohditaan muun muassa sitä, missä tunteet tuntuvat kehossa.

Ilmaisun monien muotojen perustaitojen lisäksi opettajien haastatteluissa nousi esiin viitteitä laaja-alaisesta osaamisesta. Erilaiset projektityöt sekä ilmiö-, tutkimus- ja teematyöskentely kokosivat yhteen ilmaisun eri muotoja sekä muuta osaamista. Esiin nostettiin myös oman ajattelun kehittyminen, johon viitattiin eri tekniikoiden ja välineiden soveltamisen taidoilla. Opettajien mukaan lapsia ohjataan tekemään asioita myös omalla tavallaan tarjoamalla materiaaleja ja välineitä, kuten vaikkapa kierrätysmateriaaleja, jotka eivät anna suoria vastauksia valmistustavasta tai valmiista tuotoksesta. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi ryhmätyötaitojen yhteys ilmaisutoimintaan. Toimintaa suunniteltiin myös koko esiopetusryhmän kanssa yhdessä toteutettavaksi, kuten syksyllä värikollaasien tekemistä tai yhteisiä lauluhetkiä, joihin osallistumista odotettiin jokaiselta.

5.3.2 Oppimisympäristöjen, välineiden, materiaalien ja vuodenaikojen monipuolinen hyödyntäminen

Kuten edellä käytiin läpi, ilmaisun eri muotoja toteutettiin haastattelemini opettajien esiopetuksen metsäryhmissä monipuolisesti. Tässä alaluvussa esittelen seikkoja, nousivat aineistosta esiin toiminnan mahdollistajina ja siihen vaikuttavina asioina. Ensinnäkin toiminnassa korostui aineiston perusteella metsäympäristö itsessään ja sen hyödyntäminen eri tavoin. Metsä inspiroi toimintaan, minkä lisäksi luonnosta saadaan materiaaleja ja välineitä toiminnan toteuttamiseen. Mikäli materiaalina tai välineenä ei voinut hyödyntää luonnosta löytyviä asioita, kertoivat opettajat ottavansa niitä päiväkodilta mukaan, jolloin ne olivat lasten saatavilla myös omaehtoisessa toiminnassa hyödyntämiseen.

”On helppo toteuttaa, ja tässä on ehkä semmoinen niinku, se aikuisten mielikuvitus osittain rajana. Hirveen helposti ajatellaan, että se kuvallinen ilmaisu on aina vaan piirtämistä tai paperille maalaamista”

Metsäympäristön lisäksi haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä erilaisia oppimisympäristöjä riippuen hieman esiopetusryhmän ja yksikön resursseista. Mi-

käli esiopetusryhmällä on yksi "sisäpäivä" viikossa ja/tai säännöllinen aamuhetki päiväkodin tiloissa, hyödynnettiin silloin usein päiväkodin välineitä ja materiaaleja. Mikäli esiopetusryhmällä on käytössään kota, voidaan sitä opettajien kertoman perusteella käyttää tavallisten sisätilojen tavoin esimerkiksi käsitöiden tekemiseen talvella tai musiikilliseen ilmaisuun soittimilla. Lisäksi aineistosta kävi ilmi, että opettajat hyödyntävät jonkin verran muitakin lähiympäristöä sekä yhteistyötahoja ilmaisutoiminnassa.

Haastatteluissa nousi jonkin verran esille päiväkodin kauden teemat ja sen hetkinen lapsiryhmä heidän mielenkiinnonkohteidensa kanssa ilmaisutoimintaan vaikuttavana seikkana. Erityisen vahvasti nousi kuitenkin esille vuodenaikojen merkitys toiminnan kannalta. Vuodenaajoista inspiroidutaan, mutta niiden ehdoilla myös eletään. Ilmaisutoiminnassa hyödynnetään opettajien mukaan runsaasti vuodenaikojen tarjoamia mahdollisuuksia, kuten kuvallisessa ilmaisussa syksyisin värikkäitä lehtiä ja talvisin lunta. Vuodenajan vaikuttavat opettajien kertoman mukaan myös ilmaistutoiminnan säännöllisyyteen, jota avaan seuraavassa alaluvussa.

5.3.3 Ilmaisun monet muodot toteutuvat säännöllisesti myös metsässä

Opettajien haastatteluissa nousi hyvin vahvasti esille, että ilmaisutoimintaa toteutetaan metsäympäristössä ohjaavien ja velvoittavien asiakirjojen (ks. Opetushallitus, 2014) vaatimalla tavalla. Opettajat kuvasivat toiminnan olevan lähtökohtaisesti joko päivittäistä tai viikoittaista. Kuvaan kuviossa 3 opettajien arvioita esiopetusryhmänsä ilmaisutoiminnan säännöllisyydestä metsäympäristössä.

Kuvio 3

Metsäympäristössä tapahtuvan ilmaisutoiminnan säännöllisyys



Kuten kuvio 3 näkyy, ilmaisutoimintaa tapahtuu opettajien mukaan säännöllisesti, tosin hieman eri asioihin painottuen. Haastatteluissa korostui viikoittainen ja päivittäinen toiminta, vain käsitöitä mainittiin tehtävän kerran kuukaudessa ohjatusti. Tämän maininnan taustalla on kuitenkin projektityöskentely, josta opettaja kertoi seuraavasti:

” tehdään ehkä niinku suunnitellusti ja ohjatusti noin kerran kuukaudessa --- jos me vaikka kerran kuussa tehdään joku sellainen, nii se on yleensä sellainen projektiluontoinen, et sitä tehdään niinku pitemmällä aikavälillä, et se ei oo vaan niinku sellainen yhden päivän juttu ”

Näin ollen ei voida tehdä suoranaisia päätelmiä siitä, kuinka usein ilmaisutoimintaa järjestetään. Lisäksi opettajat kertoivat lasten omaehtoisen ilmaisutoiminnan näkyvän esiopetusryhmän arjessa useammin kuin kuviossa 3 näkyvien ilmaisun monien muotojen toteutumisen.

Vuodenaikojen vaihtelu vaikutti aineiston perusteella toimintaan etenkin ryhmässä, jolla ei ollut omaa kotaa. Mikäli pakkaneen on kova, saatetaan ulkona olla opettajan mukaan vain pari tuntia. Tällöin ei myöskään voi toteuttaa aivan kaikkea toimintaa, sillä paljain käsin ei voi olla ulkona. Näin ollen esimerkiksi kuvallinen ilmaisu saattaa näkyä esiopetusryhmän arjessa syksyisin ja keväisin päivittäin, kun talvisin se on viikoittaista.

” varsinkin syksyllä ja keväällä ja kesäaikaan, kun ei ole hirveä pakkaneen, nii sitten se on helpompaa ja talvellakin meillä on käytössä se kota, missä on tulet joka päivä, niin siellä sisätiloissakin pystyy tehdä käsitöitä ”

Toisaalta vuodenaika ja säätila vaikuttivat opettajien kertoman perusteella myös toisinpäin: Jos ilma on hyvä ja esiopetusryhmällä on tarkoitus olla sisäpäivä, saatetaan suunnitelmaa muuttaa ja olla metsässä.

Haastatteluissa kysyttiin opettajilta myös sisätiloissa tapahtuvasta ilmaisutoiminnasta. Vastauksista kävi ilmi, että sisätiloissa järjestettävä ilmaisutoiminta on lähinnä metsässä tapahtuvaa toimintaa täydentävää. Opettajien kertomasta nousi esiin lähinnä haastavampien kuvataiteeseen tai käsitöihin liittyvien tekniikoiden käyttäminen sisätiloissa sekä päiväkodin instrumenttien hyödyntämien. Sisätoiminnan säännöllisyys on opettajien haastatteluiden perusteella todella vaihtelevaa, päivittäisestä toiminnasta muutaman kuukauden välein tapahtuvaan toimintaan. Suoria vastauksia ilmaisutoiminnan säännöllisyydestä sisätiloissa ei aineistosta juuri löytynyt, mutta viitteitä sisätoiminnan kausittaisuudesta sekä ryhmän päivästruktuurin ja käytettävissä olevien oppimisympäristöjen vaikutuksesta sisätoiminnan säännöllisyyteen ilmeni.

” alkukaudesta tarpeen mukaan [sisällä], tai vähemmän sisällä -- sydäntalvi on se, että silloin saattaa se ulkoiluaika jäädä niinku siihen pariin tuntiin -- syksyllä ja keväällä meillä ei sitä sisätoimintaa juurikaan ole.”

Lähtökohtaisesti sisätoiminnan mainittiin kuitenkin olevan harvempaa. Poikkeuksena tästä oli eräs opettaja, jonka esiopetusryhmällä on säännöllinen aamuhetki päiväkodin tiloissa, jolloin musiikillinen ilmaisu päiväkodin tiloissa oli jopa päivittäistä.

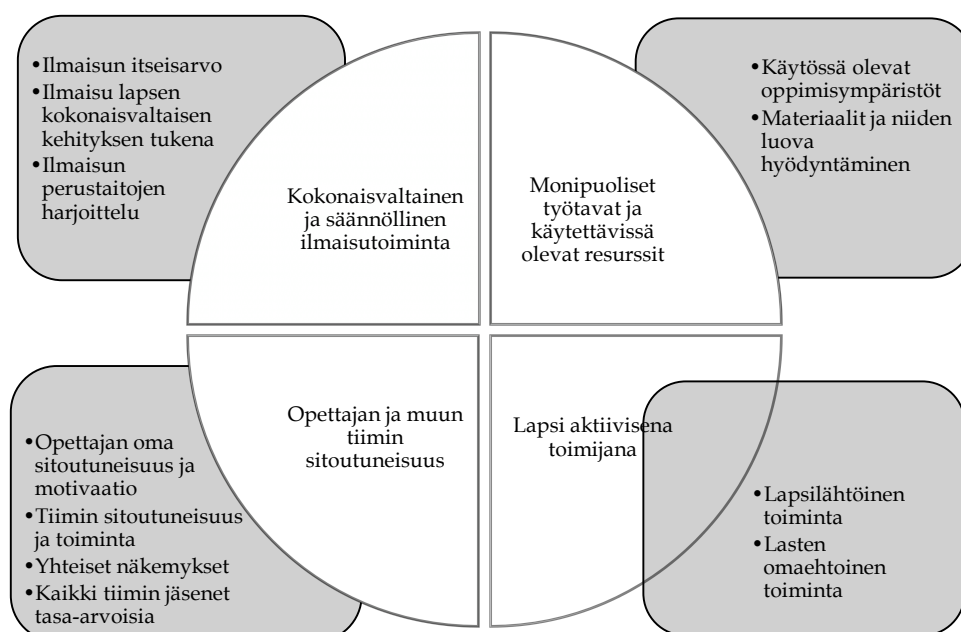
5.4 Tulosten yhteenveto

Edellä kuvasin, että tutkimuksessa nousi esiin opettajien sitoutuneisuus ja motiivituneisuus metsäryhmätoimintaan, minkä lisäksi he kokivat ilmaisun monet muodot kokonaisvaltaisena oppimiskokonaisuutena. Esiopetuksen metsäryhmien ilmaisutoiminnasta nousi opettajien haastatteluissa esiin kolme ulottuvuutta, jotka olivat tiimin sitoutuneisuus ja toiminta, lapsi aktiivisena toimijana sekä monipuoliset työtavat. Ilmaisun monia muotoja toteutettiin metsäympäristössä säännöllisesti ilmaisun perustaitoja harjoitellen ja soveltaen. Suurimmat toimintaan vaikuttavat tekijät olivat tulosten mukaan ryhmällä käytettävissä olevat resurssit, vuodenaika ja sen hetkinen lapsiryhmä.

Koska yksittäisten tutkimuskysymysten tuloksissa nousi esiin limittäisiä teemoja, kokosin tulokset vielä yhteen (liite 5). Näin ollen tutkimuksen keskeisimmiksi tuloksiksi nousi neljä erilaista ulottuvuutta (kuvio 4), jotka kuvaavat opettajien kertoman perusteella esiopetuksen metsäryhmissä tapahtuvaa ilmaisutoimintaa.

Kuvio 4.

Ilmaisun monet muodot esiopetuksen metsäryhmissä



Kuviossa 4 näkyviä ja tarkennettuja ulottuvuuksia on käyty tarkemmin läpi eri konteksteissa aiemmissa alaluvuissa. Seuraavaksi pohdin näiden ulottuvuuksien sisältöjä suhteessa aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen luvussa 6.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä niin toiminnan taustalla vaikuttavina seikkoina kuin käytännön toimintatapoinakin. Lisäksi taustaymmärryksen muodostamiseksi selvitettiin opettajien kokemuksia metsäryhmässä työskentelystä yleisesti, mistä lopulta muotoutui oma tutkimuskysymyksensä. Aineisto kerättiin kevään 2022 aikana tätä kandidaatintutkielmaa varten ja se koostui kolmen esiopetuksen metsäryhmän opettajan haastattelusta.

Tutkimuksen päätulokseksi nousi neljä samanarvoista ulottuvuutta, jotka ovat esiopetuksen metsäryhmissä merkityksellisiä onnistuneen ja monipuolisen ilmaisutoiminnan kannalta. Nämä neljä ulottuvuutta olivat kokonaisvaltainen ja säännöllinen ilmaisutoiminta, monipuoliset työtavat ja käytettävissä olevat resurssit, opettajan ja muun tiimin sitoutuneisuus sekä lapsi aktiivisena toimijana. Vaikka ulottuvuudet on eritelty toisistaan, ne ovat edelleen osin limittäisiä muodostaen eheän kokonaisuuden. Tässä alaluvussa peilaan näitä ulottuvuuksia aiempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen.

Ensimmäisenä ulottuvuutena nostan esille opettajien ja muun tiimin sitoutuneisuuden sekä metsäryhmä- että ilmaisutoimintaan. Tuloksista kävi ilmi, että pääsääntöisesti opettajat olivat hyvin innostuneita ja motivoituneita metsäryhmässä työskentelystä. He korostivat monipuolisia ja toiminnallisia tapoja toteuttaa laadukasta toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Opettajat kuvasivat tärkeäksi sitä, että metsäryhmässä saa toteuttaa opetussuunnitelman velvoittamaa toimintaa itselleen mieluisalla tavalla. Tuloksista ilmeni myös, että opettajat pitivät tärkeänä tiimin sitoutuneisuutta metsäryhmätoimintaan. Tämän lisäksi yhteiset näkemykset tiimin kanssa, kaikkien tiimin jäsenten tasa-arvoisuus sekä tiimin jäsenten vahvuuksien hyödyntäminen näyttäytyivät merkittävinä seikkoina. Kaikkineen tuloksissa korostui siis sekä opettajan että muun tiimin sitoutuneisuus ja motivaatio metsäryhmätoimintaa kohtaan, mikä lienee osaltaan edistämässä laadukkaan ilmaisutoiminnan toteutumista.

Osana sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta kävi ilmi, että opettajat kokivat metsän työhyvinvointia lisäävänä ympäristönä. Pakarinen ym. (2012, s. 13) selvittivät tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan voidessa hyvin voi se osaltaan vahvistaa lasten intoa oppia sekä edistää taidollisten valmiuksien kehittymistä. Tutkimuksessaan he totesivat myös, että lasten kiinnostuneisuutta tukevat toiminnot laadukkaan esiopetuksen organisoinnin sekä esiopettajan vähäisen stressin kanssa kannattelivat lasten oppiaine- ja sisältökoh- taista kiinnostusta. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat myös järjestävänsä pääsääntöisesti enemmän ilmaisutoimintaa toimiessaan metsäryhmässä kuin aiemmin työurallaan. Voidaankin siis pohtia, onko metsäympäristössä toimiminen itse asiassa ilmaisutoimintaa – tai mitä tahansa toimintaa edistävä seikka silloin, kun henkilöstö on motivoitunut työskentelemään siellä.

Toiseksi ulottuvuudeksi tutkimuksen tuloksista nousi lasten aktiivinen toimi- mijuus. Opettajat näkivät lapsen osallistuvana, aktiivisena toimijana sekä kasva- vana ja kehittyvänä yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Näitä seikkoja pidettiin opet- tajien kuvausten mukaan ilmaisutoiminnan lähtökohtina. Ruokonen (2022, s. 27) toteaa- kin lapsen taiteellisen ilmaisun tukemisen olevan myös lapsen osallisuus- den tukemista, sillä lapsen ääni kuuluu kaikessa hänen ilmaisussaan.

Metsäkouluja (*forest schools*) ja STEAM-pedagogiikkaa (*science, technology, engineering, arts, math*) tutkinut Hunter-Doniger (2019) on havainnut tutkimuk- sessaan samankaltaisuuksia näiden kahden välillä, mikä näkyi syvällisinä ja yl- lättävinäkin oppimistapoina luovuuden, autonomian ja leikin kautta. Tutkimuk- sessa kävi ilmi, että annettaessa oppilaille työkaluja, mahdollistaessa kekseliäi- syys käyttää niitä sekä itsenäisyys tutkia asioita, oli heillä mahdollisuus tutkia ja kokeilla uusia ideoita sekä mahdollisuuksia myös eri tiedonaloja integroiden. Tämä oppilaiden oman ajattelun kehityksen tukeminen näkyi myös tämän tutki- muksen tuloksissa. Oman ajattelun kehittyminen on vahvasti sidoksissa lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen, mutta tässä tutkimuksessa se nähtiin myös lasten toimijuuteen liittyvänä seikkana. Lasten omaehtoinen materiaalien, välineiden ja toimintatapojen soveltaminen nähtiin oman ajattelun ja aktiivisen toimijuuden kehitystä tukevana. Tämä näkyy myös seuraavassa, kolmannessa ulottuvuudessa.

Kolmantena ulottuvuutena tuloksissa ilmeni, että monipuolisten toimintatapojen ja välineiden sekä ympäristöjen hyödyntäminen ja kehittäminen koettiin toiminnan perusedellytykseksi. Metsä nähtiin rikkaana, toimintaan innostavana oppimisympäristönä, mutta jossa jouduttiin toisinaan myös kehittämään vaihtoehtoisia toimintatapoja sisäryhmään verrattuna. Opettajat kuvailivat erilaisia esiopetuksen opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus, 2014) mainittuja ilmaisun monien muotojen perustaitojen harjoittelun tapoja. Lisäksi opettajien kuvauksissa kävi ilmi ilmaisutoiminnan integroinnin yleisyys. Toiminnan säännöllisyyteen vaikutti merkittävimmin säätilat ja vuodenaikojen vaihtelu, sillä opettajat kokivat mielekkääksi hyödyntää vuodenaikojen tarjoamia mahdollisuuksia. Muutoinkin opettajien kokemuksissa korostui positiivinen ja ratkaisukeskeinen asenne. Mikään ei tuntunut mahdottomalta, vaan pikemminkin kaikki oli mahdollista toimintatapoja hieman pohtimalla. Kuitenkin sillä, että ryhmällä oli oma kota käytössään, oli merkitystä nimenomaan ulkona tapahtuvan ilmaisutoiminnan säännöllisyyden kannalta. Opettajat mielsivät kodassa toimimisen metsässä toimimiseksi, joten mikäli kotaa ei ollut, toimittiin sateella tai kylmällä ilmalla kynätehtävien kanssa tai instrumenteilla soitettaessa päiväkodin sisätiloissa.

Tutkimuksen tulosten neljäs ulottuvuus oli säännöllinen ilmaisutoiminta itsessään, mikä nähtiin kokonaisvaltaisena prosessina ja oppimisen osa-alueena. Tuloksista ilmeni, että opettajat pitivät tärkeänä ilmaisutoimintaa sen lapsen kehitystä tukevien, kuten vuorovaikutustaitojen ja itsetuntoa kehittävien piirteiden vuoksi. Lisäksi ilmeni, että he pitivät ilmaisua ja sen oppimista tärkeänä itsessään sen sijaan, että he olisivat nähneet sen pelkkänä työkaluna. Jonkin verran opettajat kuvasivat myös lasten saamia kokemuksia taiteesta niin esiopetusryhmän tavallisessa arjessa kuin yhteistyötoimijoiden kanssa toteutettuina. Tämä kokonaisvaltainen kuvaus on samankaltainen Tarrin & Thomaksen (2005) määritelmän kanssa, jossa he jakavat taiteen ja oppimisen kolmeen luokkaan: taiteessa oppiminen, taiteesta oppiminen ja taiteen avulla oppiminen. Tutkimuksen tuloksissa näkyy tämä kolmijakoisuus selvästi, tosin ilmaisusta puhuttaessa. Tämän tutkimuksen tuloksissa taiteesta oppimisen maininnat olivat kuitenkin melko vähäisiä. Taiteesta oppiminen tapahtuu usein yhteistyössä toimijoiden kanssa, jotka edistävät lasten kulttuuria ja taiteita, kuten taidemuseot tai konsertit

(Ruokonen, 2022, s. 25). Myös Tarr & Thomas (2005) ovat määritelleet taiteesta oppimisen lähinnä vierailuiksi gallerioissa tai teattereissa. Vaikka vierailut eri kohteissa ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa on eittämättä kokonaisvaltaisempi elämys kuin tabletilta kuvien katselu, nähdäkseni myös musiikin kuunteleminen tai taideteosten katseleminen arkisessa oppimisympäristössä edesauttaa taiteesta oppimista. Näitä mainintoja tutkimukseni tuloksissa löytyikin jo enemmän. Katsoessamme myös taiteesta oppimisen määritelmää laajemmin, voidaan todeta opettajien kokeneen metsäryhmien ilmaisutoiminnan kokonaisvaltaisena prosessina.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajat toteuttivat ilmaisutoimintaa säännöllisesti metsäympäristössä toimittaessa. Tämän tutkimuksen tulokset olivat saman suuntaisia KARVIN raportin (Juutinen ym., 2021) kanssa, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi musiikillisen ja kuvallisen ilmaisun toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti hyvin. Raportissa vastaajat arvioivat kuitenkin käsityöllisen ilmaisun toteutuvan harvemmin, vaikkakin useammin 5–6-vuotiaiden ryhmissä muihin ikäryhmiin verrattuna. Lisäksi vastaajat arvioivat sanallisen ja kehollisen ilmaisun toteutuvan useammin lasten omaehtoisena kuin ohjattuna toimintana (Juutinen ym., 2021). Tässä tutkimuksessa haastateltavat arvioivat musiikillista ja kuvallista ilmaisua pääsääntöisesti viikoittaiseksi, käsitöitä viikoittain tai kerran kuukaudessa tehtäväksi ja suullista ja kehollista ilmaisua päivittäin tapahtuvaksi. Erityisesti suullisen ja kehollisen ilmaisun toteutuminen lasten omaehtoisena toimintana korostui tämänkin tutkimuksen tuloksissa. Tutkimukseni rajoitus on kuitenkin ohjatun ja lasten omaehtoisen toiminnan erottelemattomuus haastattelukysymyksissä, jolloin ei voida tietää varmasti kumpaa haastateltava on tarkoittanut, vaikka joissain vastauksissa haastateltavat sen erottelivatkin. Näin ollen tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia. KARVIN raportissa kävi myös ilmi, että taito- ja taidekasvatuksen osaamisessa on henkilöstön kesken vaihtelua, minkä lisäksi noin puolet vastaajista koki kaipaavansa lisäkoulutusta toiminnan toteuttamiseen (Juutinen ym., 2021). Tulos on linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Samankaltaiset linjat KARVIN raportin varhaiskasvatuksen henkilöstön omissa arvioinneissa ja tämän tutkimuksen kokemuksissa

voinevat antaa joitain viitteitä metsäryhmien ilmaisutoiminnan toteutumisen laadusta.

Käsityöilmaisun harvempi toteutuminen verrattuna muihin ilmaisun muotoihin niin KARVIN raportissa kuin omassakin tutkimuksessani kiinnitti huomioni. Haastatteluissani opettajat kertoivat kuitenkin osin päällekkäin käsitöiden tekemisestä, kehollisesta ilmaisusta sekä kuvailmaisusta. Käsityötoiminnan ollessa tutkivaa, eri aiheita integroivaa, leikkilistä ja ilmaisullista (Yliverronen 2022), lienee oleellista tarkastella eri toimijoiden ymmärrystä käytettävistä käsitteistä. Mikä on todella, puhtaasti käsityöllistä tai kuvallista toimintaa, vai onko ne aina integroitu toisiinsa?

Tämän tutkimuksen yksi merkittävimmistä havainnoista oli metsässä järjestettävän ilmaisutoiminnan kokonaisvaltaisuus ja monitahoisuus. Muodostaessani haastattelukysymyksiä, pyrin pilkkomaan sekä metsäryhmä- että ilmaisutoimintaa osiin niin, että saisin mahdollisimman laajan kuvan metsäryhmien ilmaisutoiminnasta. Käsittelin tutkimustuloksetkin vielä noiden jakojen ja rajausten mukaan, mutta sain huomata joidenkin asioiden toistavan itseään lähes jokaisen tutkimuskysymyksen tuloksissa. Tämän seurauksena loin luvusta 5.4. löytyvän kokonaiskuvan, joka kokosi kaikkien eri näkökulmien tulokset yhteen. Pohdinnan jäsentäminen tutkimuskysymysten pohjalta olisi tuntunut sekavalta ja irrallisten palojen yhdistämiseltä, minkä vuoksi pohdinta on rakennettu tuohon kokonaiskuvaan perustuen.

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, vaikka tuloksiin peilaamani aiemmat tutkimukset ovatkin pienempiä osia kokonaisuudesta. Tämä tutkimus kokosi tietoa yhteen uudella tavalla ja vahvisti samalla käsitystä monipuolisen ilmaisutoiminnan mahdollisuuksista metsäympäristössä. Tutkimuksen merkittävyys pohjautuneekin aieman vastaavan tutkimuksen ja koonnin puutteeseen suomalaisissa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen metsäryhmissä. Tämä tutkimus voinee rohkaista metsätoimintaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, sillä se antoi viitteitä siitä, että ilmaisutoimintaa voidaan järjestää myös esiopetuksen metsäryhmissä säännöllisesti ja ohjaavien asiakirjojen velvoittamalla tavalla – jopa kokonaisvaltaisemmin kuin tavallisissa sisäryhmissä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen merkittävästi vaikuttavin seikka oli tutkimuksen pieni otanta, vaikka laadullinen tutkimus ei Tuomen & Sarajärven (2009, s. 85) mukaan pyrikään tilastollisesti yleistämään tietoa, pikemminkin kuvaamaan tai ymmärtämään syvemmin. Pienestä otannasta huolimatta sain kattavan aineiston ja sen myötä laajan analyysin tehtyä. Saturaatiota ei kuitenkaan päässyt tapahtumaan muutamaa yksittäistä seikkaa lukuun ottamatta. Saturaatio eli kylläntyminen on aineiston koon riittävyttä määrittävä käsite, ja aineiston voidaan sanoa olevan kylläntynyt, kun uusista tapauksista ei enää saada tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998).

Toinen aineistoon liittyvä luotettavuuden tarkastelun väline on yleistettävyys. Yleistettävyuden kriteereinä voidaan pitää aineiston järkevää kokoamista, eli että haastateltavilla tulisi olla samankaltainen kokemusmaailma sillä hetkellä, heillä olisi kokemusta tutkittavasta aiheesta ja että he olisivat kiinnostuneita itse tutkimuksesta (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa nämä ehdot täyttyvät. Haastateltavat työskentelivät kaikki esiopetuksen metsäryhmissä ja heillä oli pitkä työkokemus varhaiskasvatuksessa ja vähintään useamman vuoden kokemus metsäryhmässä toimimisesta. Lisäksi kaikilta haastateltavilta on kysytty henkilökohtaisesti, sekä suullisesti että kirjallisesti, haluavatko he osallistua tutkimukseen, minkä perusteella voitaneen olettaa heidän olevan kiinnostuneita tutkimuksesta. Edellä mainittujen kriteerien vuoksi tutkimuksen haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti lähestymällä kyseisiä päiväkoteja ja opettajia henkilökohtaisesti. Tämän vuoksi on kuitenkin mahdollista, että tutkimukseen osallistujat ovat erityisen innostuneita aiheesta, mikä on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksen yleisestettävyttä ja siten luotettavuutta on jossain määrin voinut lisätä haastateltavien löytäminen eri puolilta Suomea, mutta pienen otannan vuoksi ei voida sanoa tutkimuksen ja sen tulosten olevan suoraan yleistettävissä tai siirrettävissä muihin esiopetuksen metsäryhmiin.

Haastatteluiden luotettavuutta sekä aiheen valintaa olen tarkastellut lähemmin eettisiin ratkaisuihin nojaten luvussa 4.6., mutta nostan tähän vielä joi-tain seikkoja haastattelutilanteiden luotettavuudesta. Vaikka pyrin tutkimuksen

rajauksen vuoksi löytämään haastateltavat melko samankaltaisista esiopetusryhmistä, siis niistä jotka viettävät metsässä lähtökohtaisesti neljästä viiteen päivään, oli ryhmien toimintakäytännöt silti moninaisia. Tämä voi olla luotettavuutta lisäävä, mutta myös rajoittava tekijä. Toisaalta, sain aineistoa rikkaasti erilaisista toimintatavoista, mutta toisaalta esimerkiksi toiminnan säännöllisyydestä kysyttäessä vastaukset eivät ole täysin vertailukelpoisia ryhmien viettäessä eri tavalla aikaa metsässä, päiväkodin tiloissa tai mahdollisesti kodassa.

Epäselvää haastattelukysymyksissä ja niiden vastauksissa saattoi olla se, tarkoitettiinko ilmaisun eri muotojen toiminnalla ohjattua toimintaa, lasten omaehtoista toimintaa vai molempia. Näitä ei haastattelukysymyksissä eritelty, joten ei voida varmuudella sanoa, mitä näistä haastateltava tarkoitti. Tämän lisäksi ainakin osassa opettajien esiopetusryhmistä käytettiin pienryhmätoimintaa, eikä vastauksissa aina eritelty, tarkoitettiinko opettajan ohjaaman toiminnan säännöllisyyttä vai yhden lapsen osallistumisen säännöllisyyttä. Osin epäselvyyttä loivat myös käsitteet, sillä esimerkiksi rajanveto käsityöilmaisun ja kuvailmaisun välillä voi olla häilyvä.

Kuten edellä kävi ilmi, vaikuttaa tutkijan subjektiivisuus tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka objektiivisuuteen tulee pyrkiä, on tutkijalla takanaan eletty elämä ja siihen liittyviä näkemyksiä, kokemuksia ja tietoa. Näin ollen pyrinkin puolueettomuuteen, tiedostamaan mahdollisimman paljon toimintaani vaikuttavia asioita sekä häivyttämään niitä. Nämä näkyvät aineiston tulkinnan lisäksi muissakin tutkimuksen vaiheissa, kuten aineistonkeruussa, jota olen avannut enemmän luvussa 4.6.

Haastattelutilanteen luotettavuutta olisi voinut parantaa kasvokkain tapahtuva haastattelu puhelumaisen etäyhteydellä toteutetun haastattelun sijaan, sillä nonverbaalinen vuorovaikutus on mitä luultavimmin yhtä oleellista kuin verbaalinen. Nyt nonverbaalista vuorovaikutusta ei ollut käytännössä lainkaan, mikä on voinut vaikuttaa esimerkiksi niin vastaajan kuin haastattelijankin tulkintoihin vastapuolen verbaalisista viesteistä. Haastattelut olivat kuitenkin tässä tilanteessa luotettavampi vaihtoehto kuin lomakekysely, sillä sain kysytyä joitain tutkimuksen kannalta hyvin oleellisia tarkentavia kysymyksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös pyrkimällä toistettavuuteen, eli kuvaamaan tutkimuksessa tehtyjä asioita, kuten analyysin luokittelua mahdollisimman yksiselitteisesti, vaikkakin ihmistieteissä se on pulmallista (ks. Eskola & Suoranta, 1998). Näin voitaisiin mahdollistaa tutkimuksen toistettavuus samanlaisena. Tähän olen pyrkinyt kertomalla tarkasti tutkimuksessa tehdyistä ratkaisuksista, selventämällä esimerkiksi tehtyä analyysia taulukoin sekä antamalla aineistoesimerkkejä tutkimustulosten tueksi.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessani selvitettiin opettajien kokemuksia ilmaisun monista muodoista esiopetuksen metsäryhmissä. Ilmiön taustoittamisessa, tarkasteltaessa opettajien näkemyksiä metsäryhmätoiminnasta yleisesti, kävi ilmi, että jotkut opettajat ajattelivat metsäryhmätoiminnan sopivan kaikille, kuten Parikka-Nihti & Suomelakin (2014, s. 94) ovat todenneet luonnon olevan leikkiympäristönä kaikille tasarvoinen. Eräs opettaja nosti kuitenkin haastattelussa esiin turvallisuusnäkökulmasta katsottuna, ettei metsäryhmätoiminta ole välttämättä kaikille paras vaihtoehto. Jatkossa voisikin tutkia myös sitä, sopiiko metsäryhmätoiminta kaikille lapsille, vai voiko se luoda epätasa-arvoa tai olla joillekin jopa vaarallinen oppimisympäristö.

Tämän tutkimuksen otanta oli hyvin pieni. Näin ollen voitaisiinkin tutkia opettajien kokemuksia ilmaisutoiminnan toteuttamisesta metsäympäristössä laajemmin siten, että osallistujiksi päätyisi myös sellaisia ryhmiä tai opettajia, joilla saattaa olla ilmaisutoiminnassa enemmän kehitettävää. Näin voitaisiin saada kattavampi kuvaus ilmiöstä. Lisäksi tutkimuksessani keskityttiin ilmaisun moniin muotoihin lähinnä yksittäin. Esiopetuksen eheytetyn luonteen ja toiminnan integroinnin vuoksi jatkossa voitaisiin tutkia taide- ja ilmaisutoiminnan toteutusta esiopetuksen metsäryhmissä järjestelmällisemmin, vaikkapa havainnointia hyödyntäen myös siten, että eri integraatioiden sisältöjä tarkasteltaisiin syvemmin. Sekä metsäryhmätoiminnan että taide- ja ilmaisutoiminnan kokonaisvaltaisuuden ja todettujen hyötyjen vuoksi aihetta on syytä tutkia lisää, minkä

lisäksi uudet tutkimukset aiheesta voivat antaa avaimia tärkeän toiminnan kehittämiseen.

Lähteet

- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M., & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä—Opettaja esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 17–34). PS-kustannus.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. JSTOR.
- Granö, P., Hiltunen, M., & Jokela, T. (toim.). (2018). *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. WSOY.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: Practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272–291. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1078833>
- Heikkinen, J. (2021). *Ihme ilmiöt. Ilmiölähtöinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Lasten keskus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hunter-Doniger, T. (2019). Finding STEAM Pedagogies in Forest Schools. *CIRCE Magazine: STEAM Edition*, 134–142.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J., & Ruokonen, I. (2021). *PEDAGOGISIA JATKUMOITA JA ILMAISUN ILOA! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa* (9:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/05/KARVI_9_2021.pdf
- Kaasinen, A. (2020). Ympäristökasvatus esi- ja alkuopetuksessa—Löytöretkiä

- maailmaan. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 129–154). PS-kustannus.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Doing, knowing, caring and feeling: Exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37–58.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809655>
- Knight, S. (2016). *Forest School in Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Kokljuschkin, M. (1999). *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Kirjayhtymä.
- Korpela, K., & Paronen, O. (2010). *Ulkoilun hyvinvointivaikutukset. Luonnon virkistys käyttö 2010 -raportti*. (Työraportti Nro 212; Metlan työraportteja 212). Metsäntutkimuslaitos METLA. <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2011/mwp212.pdf>
- Kyrönlampi, T., & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 35–52). PS-kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lindeberg-Piiroinen, A. (2017). Mistä on musiikki tehty? Teoksessa A. Lindeberg-Piiroinen & I. Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja* (s. 31–62). Classicus Oy.
- Lindeberg-Piiroinen, A., & Ruokonen, I. (2017). Musiikki ja me. Teoksessa A. Lindeberg-Piiroinen & I. Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja* (s. 11–30). Classicus Oy.
- MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2013.841095>
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., Stratton, G., Dwyer, R., Lyons, R., & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9–11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PloS One*, 14(5), 1. SciTech Premium Collection. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212242>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp

Ky.

- Nikkinen, I. (2000). *Metsämörri*. Rakennusalan kustantajat RAK, Kustantajat Sarmala Oy.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2012). Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 22(2), 4–17.
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.). Sage.
- Peltoluhta, E.-M. (2013). *TUTKIVA LUONTOKASVATUS LAPSEN OSALLISUUDEN LISÄÄJÄNÄ. Design -tutkimus Case Forest -pedagogiikan soveltamisesta päiväkodissa*. [Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto]. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59655/Peltoluhta.Enni-Mari.pdf?sequence=2>
- Poikela, L. (2020). Kuuntelen sinua, sinä kuuntelet minua—Musiikillisia kohtaamisia taiteen keinoin. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 155–176). PS-kustannus.
- Pääjoki, T. (2017). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Rintakorpi, K., Rusanen, S., & Kuusela, M. (2018). Kuvataiteen oppimispolkuja esiopetuksesta alkuopetukseen. Teoksessa S. Rusanen, M. Kuusela, K. Rintakorpi, & K. Torkki, *Mun kuvista kulttuuriin. Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (s.15-19). Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Ruokonen, I. (2021). *Varhaiskasvatuksen taidekasvatus—Leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL.
- Ruokonen, I. (2022). Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. (s. 19–34). PS-kustannus.
- Ruokonen, I., Rusanen, S., & Välimäki, A.-L. (2009). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Yliopistopaino.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & Reunamo, J. (2021). The significance of music in

early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634–646.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>

- Rusanen, S. (2018). Karhunkierros lasten omiin kuvakulttuureihin ja taiteen maailmoin. Teoksessa S. Rusanen, M. Kuusela, K. Rintakorpi, & K. Torkki, *Mun kuvista kulttuuriin. Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen* (s.37–54). Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Speldewinde, C., Kilderry, A., & Campbell, C. (2020). Beyond the preschool gate: Teacher pedagogy in the Australian ‘bush kinder’. *International Journal of Early Years Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850432>
- Suomen Latu. (2022b). *Luonnossa kotonaan –taustaa*. Suomen Latu. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan/taustaa.html>
- Suomen Latu. (2022a). *Metsämörri*. Suomen Latu. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/metsamorri/taustaa.html>
- Suvilehto, P. (2020). Draama ja kirjallisuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyronlampi, K. Mäkitalo, & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 177–198). PS-kustannus.
- Tarr, J., & Thomas, G. (2005). Inclusive education and the arts. Teoksessa G. Callaway & M. Kear, *Improving Teaching and Learning in the Arts*. Routledge.
- Telemäki, M., & Bowles, S. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I.* (Opetusmonisteita ja selosteita 15/01; Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja). Oulun yliopistopaino.
- Toivanen, T. (2022). ”Mennäänkö me taas sinne ruumaan?” –draaman riemua. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. (s. 105–116). PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vuohensilta, S. (2017). *Lasten sosiaaliset orientaatiot metsäpäiväkodeissa* [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/184190/Lasten%20sosiaaliset%20orientaatiot%20mets%C3%A4p%C3%A4iv%C3%A4kodeissa%20palautus.pdf?se>

quence=2&isAllowed=y

YK. (1989). *Lasten oikeuksien sopimus*. Unicef. https://unicef.studio.cranman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Yliverronen, V. (2019). *Esiopetuksen käsityö. Kolme tapaustutkimusta esikoululaista käsityötehtävien parissa* [Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304448/ESIOPETU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yliverronen, V. (2022). Käsityöilmaisu varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa I. Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taide kasvatukseen*. (s. 165–178). PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset (5min)

- Ikä
- Työkokemus vuosina
- Työkokemus vuosina metsäryhmässä
- Millaisena koet metsäryhmätoiminnan ja metsäryhmässä työskentelemisen?
- Kuvaille ryhmänne arkea: ympäristö, päivärytmi, toimintatavat, kuinka paljon metsässä vietetään aikaa viikossa...
- Millaisia ovat toimintanne taustalla olevat arvot ja pedagogiset suuntaukset?

Varsinaiset kysymykset

Ilmaisun monien muotojen opettaminen metsäympäristössä opettajan näkökulmasta (15min)

Millaisena koet ilmaisutoiminnan järjestäminen metsäympäristössä yleisesti? Miksi?

Millaisena koet _____ toteuttamisen metsäympäristössä?

- Musiikillisen ilmaisutoiminnan toteuttamisen metsäympäristössä? Kerro esimerkki toiminnasta.
- Käsitöiden tekemisen metsäympäristössä? Kerro esimerkki toiminnasta.
- Kuvallisen ilmaisun harjoittelun metsäympäristössä? Kerro esimerkki toiminnasta.
- Suullisen ja kehollisen ilmaisutoiminnan toteuttamisen metsäympäristössä? Kerro esimerkki toiminnasta.

Miksi koet näin?

Järjestätkö saman verran ilmaisutoimintaa toimittaessa metsäryhmässä, kuin työskennellessäsi sisäesiopetusryhmässä?

Onko ilmaisutoiminnan muodolla merkitystä tämän kannalta?

Järjestätkö ilmaisutoimintaa sisätiloissa, kuten varhaiskasvatysyksikön tai koulun tiloissa?

Hyödynnätkö toiminnassa metsäympäristöä?

Ilmaisutoiminnan järjestämisen säännöllisyys (5min)

(Esim. Viikoittain/ pari kertaa kuukaudessa/ kerran tai pari lukukaudessa/ näitä harvemmin)

Kuinka usein järjestätte musiikillista ilmaisutoimintaa metsäympäristössä? Entä sisätiloissa?

Kuinka usein teette käsitöitä metsäympäristössä? Entä sisätiloissa?

Kuinka usein järjestätte kuvallista ajattelua ja kuvallista ilmaisutoimintaa metsäympäristössä? Entä sisätiloissa?

Kuinka usein järjestätte suullista ja kehollista ilmaisutoimintaa metsäympäristössä? Entä sisätiloissa?

Oma opettajuus ja tiimi (10min)

Millaisena koet ilmaisun monet muodot osana esiopetusta? Miksi?

Millaiset tiedot ja taidot koet omaavasi eri ilmaisun muotojen opettamiseen? (eri muodot?)

Millaisena koet näiden tietojesi ja taitojesi olevan metsäympäristössä toimittaessa?

Miten koet tiimisi suhtautuvan metsäympäristössä työskentelemiseen ja toimimiseen?

Miten koet tiimisi suhtautuvan ilmaisun moniin muotoihin esiopetuksen osa-alueena?

Millaiset tiedot ja taidot koet tiimisi omaavan ilmaisutoiminnan järjestämiseen yleisesti?

Millaisena koet tiimisi tiedot ja taidot ilmaisutoiminnan järjestämiseen metsäympäristössä toimittaessa?

Millaisena koet tiimin kanssa työskentelemisen metsäympäristössä?

Mikä takaa sujuvan työskentelyn tiimin kesken toimittaessa metsäympäristössä?

Entä onko jotain, mikä aiheuttaa haasteita toiminnassa tiimin kesken erityisesti metsäympäristössä?

(Esim. henkilöiden välisissä suhteissa, työntekijän ominaisuuksissa)

(Esim. luottamus/merkityksellisyys/tuki/epävarmuus)

Miten kasvattajaa voitaisiin tukea ilmaisutoiminnan järjestämisessä metsäympäristössä?

Yksikkö ja sen resurssit (5–10min)

Miten kuvailisit yksikön merkitystä ja suhtautumista ryhmänne metsätoimintaa kohtaan?

Miten kuvailisit yksikön johtajan merkitystä ja suhtautumista ryhmänne metsätoimintaa kohtaan?

Miten kuvailisit kunnan merkitystä ja suhtautumista ryhmänne metsätoimintaa kohtaan?

Koetko teillä olevan riittävästi resursseja laadukkaana ilmaisutoimintaan järjestämiseen metsäympäristössä? (Miten se näkyy?)

Lasten näkökulma (5–10min)

Miten kuvailisit lasten suhtautumista metsäryhmätoimintaan yleisesti?

Tarkennus vapaaehtoisuudesta metsäeskariin

Miten kuvailisit lasten suhtautumista ilmaisutoimintaan metsäympäristössä toimittaessa?

Kuinka lasten mielenkiinnonkohteet näkyvät ilmaisun moniin muotoihin liittyvässä toiminnassa?

Vanhempien näkökulma? (5min)

Miten kuvailisit vanhempien suhtautumista metsäryhmätoimintaan yleisesti?

Miten kuvailisit vanhempien suhtautumista ilmaisutoiminnan järjestämiseen metsäympäristössä?

Kuinka vanhempien osallisuus näkyy ilmaisun moniin muotoihin liittyvässä toiminnassa?

Onko jotain sellaista, mikä ei tullut vielä tässä haastattelussa ilmi, minkä koet olevan merkityksellistä onnistuneen ilmaisutoiminnan toteuttamiseen metsäympäristössä?

Entä sellaista, mikä aiheuttaa sen onnistuneelle toteutumiselle haasteita? Onko vielä jotain mitä haluaisit sanoa tai minkä koet merkitykselliseksi?

Liite 2. Analyysin luokittelu, tutkimuskysymys 1.

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA METSÄRYHMÄTOIMINNASTA			
ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	
Halu työskennellä metsäryhmässä	OPETTAJAN SISÄINEN	KAIKKIEN TOIMIJOIDEN HALU TOIMIA METSÄYMPÄRISTÖSSÄ, LÄHIYHTEISÖN TUKI JA POSITIIVINEN PALAUTE	
Toiminnan näkeminen hyvänä ja tärkeänä, halu työskennellä metsäryhmässä	MOTIVAATIO TOIMIA METSÄRYHMÄSSÄ		
Tiimin jäsenet ja heidän kanssaan työskentely miellyttävää	HYVÄ TYÖILMAPIIRI		
Tiimin sitoutuneisuus metsäryhmätoimintaan			
Samankaltaiset ajatukset oppimisesta, toiminnasta ja sen muodoista	YHTEISET NÄKEMYKSET		
Yhteiset pelisäännöt kaikessa toiminnassa			
Yksikön johtaja sekä muu työyhteisö tukevat ja kannustavat	TYÖYHTEISÖN TUKI JA POSITIIVINEN PALAUTE MERKITTÄVIÄ		
Kiitos muilta tahoilta			
Lisäresurssit auttavat toiminnan toteutumisessa			
Lapset ovat innokkaita ja tykkäävät olla metsässä	LAPSET INNOSTUNEITA METSÄRYHMÄTOIMINNASTA		
Negatiivinen palaute lapsilta yksittäistapauksia			
Vanhemmat tyytyväisiä metsäryhmätoimintaan	VANHEMMAT TYYTYVÄISIÄ METSÄRYHMÄTOIMINTAAN		
Vanhemmat tyytyväisiä ilmaisutoimintaan	VANHEMMAT TYYTYVÄISIÄ ILMAISUTOIMINTAAN		
Vanhemmat kiinnostuneita lastensa tekemisistä ja oppimisesta			
Turvallisuusnäkökulmat täytyy huomioida erityisesti metsässä	TURVALLISUUS, LUOTTAMUS		
Aikuisten ja lasten molemminpuolinen luottamus			
Metsässä liikkuminen luontaista ja kehittävää	METSÄ HYVINVOINNIN LISÄJÄNÄ		
Työhyvinvointi ja lasten hyvinvointi koetaan suuremmaksi metsäympäristössä			
Kurt Hahnin elämyspedagogiset näkökulmat opettajuuteen ja ryhmän toimintaan	EOPS, ELÄMYS, SEIKKAILU, TOIMINNALLISUUS, OSALLISUUS, YMPÄRISTÖ, ITSETUNTO ARVOT		MONIPUOLISET JA TOIMINNALLISET TYÖTAVAT
Toiminnallisuus, osallisuus, elämyksellisyys, seikkailupedagogiikka, ympäristökasvatus, luontoyhteys			
Monipuoliset työtavat, koettu vapaus toteuttaa esiopetussuunnitelmaa	MONIPUOLINEN TOIMINTA ERILAISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ		
Monipuoliset oppimisympäristöt ja toimintatavat koetaan tärkeinä			

Liite 3. Analyysin luokittelu, tutkimuskysymys 2.

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ILMAISUTOIMINNASTA METSÄYMPÄRISTÖSSÄ		
ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Tiimin jäsenet pitävät ilmaisutoimintaa luonnollisena osana työtään sekä innostuvat siitä	JOKAISEN TIIMIN JÄSENEEN VAHVUUKSIEN	TIIMIN TÄRKEYS ONNISTUNEEN JA MONIPUOLISEN ILMAISUTOIMINNAN JÄRJESTÄMISESSÄ
Kaikki tiimin jäsenet ovat yhtä tärkeitä sekä suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa	HYÖDYNTÄMINEN, ARVOSTUS	
Tiimin jäsenten vahvuudet huomioidaan myös ilmaisutoiminnassa		
Yhteinen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen		
Opettajan vahvuudet	OPETTAJAT	
Opettajan haastavaksi kokemat asiat	TUNNISTAVAT OMAT VAHVUUDET JA HAASTEET	
Erilaiset työtavat ja menetelmät ovat muovautuneet kokemuksen kautta, yhdessä tiimin, lasten tai molempien kanssa yhdessä tehdessä	TOIMINTATAVAT MUOVAUTUVAT TAITOJEN JA KOKEMUSEN MYÖTÄ	MONIPUOLISTEN TOIMINTATAPOJEN, VÄLINEIDEN JA YMPÄRISTÖJEN HYÖDYNTÄMINEN JA KEHITTÄMINEN
Opettajan työkokemuksen myötä kertyneet tiedot ja taidot voivat edistää oman harrastuneisuuden ohella ilmaisutoiminnan toteutumista, myös spontaaneissa hetkissä.		
Vaikka tiedot ja taidot ilmaisutoiminnan järjestämisessä metsäympäristössä koetaan hyväksi, tukee lisäkoulutus omaa opettajuutta sekä antaa lisää tietoja ja taitoja		
Lisäkoulutuksen tarve		
Toiminnan muodot voivat olla metsäympäristössä toimittaessa erilaisia	MONIPUOLISET TOIMINTATAVAT,	
Sisätilojen hyödyntäminen	MATERIAALIT, VÄLINEET JA YMPÄRISTÖT AVAIN TOIMINNAN TOTEUTUMISEEN	
Hyödynnetään luontomateriaaleja tai tuodaan mukana materiaalia ja välineitä		
Metsä ei ole rajoittava tekijä, pikemminkin toimintaa helpottava ja parantava	METSÄ ON RIKAS, KOKONAISSVALTAINEN JA	
Rikas, aistillinen ja kokonaisvaltainen oppimisympäristö	INSPIROIVA OPPIMISYMPÄRISTÖ	
Metsä innostaa ja inspiroi ilmaisutoimintaan		
Ilmaisutoiminnan toteuttaminen on helppoa metsäympäristössä sen tarjoamien monipuolisten mahdollisuuksien vuoksi		
Aikaresurssin kohdentaminen	RESURSSIT	
Materiaalipula		
Resurssit ovat kunnossa		

(Jatkuu)

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ILMAISUTOIMINNASTA METSÄYMPÄRISTÖSSÄ		
ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Lapset hyödyntävät omaehtoisesti luonnonmateriaaleja.	LAPSILÄHTÖISYYS, OMAEHTOISUUS, LUOVUUS	LAPSI OSALLISENA JA AKTIIVISENA TOIMIJANA, KASVAVANA JA KEHITTYVÄNÄ YKSILÖNÄ JA YHTEISÖN JÄSENEÄ
Lapsen luovuus ja omaehtoinen ilmaisutoiminta	KOROSTUVAT METSÄSSÄ	
Lasten mielenkiinnonkohteet ja harrastuneisuus näkyvät ilmaisutoiminnassa	LASTEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS	
Lasten osallisuuden huomiointi		
Ilmaisun muotojen omaehtoinen soveltaminen		
Lasten ajattelun laajentuminen		
Opettaja tukemassa ja kannustamassa lapsia	LASTEN KANNUSTAMINEN, OMIEN VAHVUUKSIEN LÖYTÄMINEN	
Nähdään lapsen vahvuudet ja kannustetaan siinä		
Lapsen erilaisten taitojen sekä itsetunnon vahvistaminen ja tukeminen	ILMAISUTOIMINTAAN YLEISESTI SISÄLTYY MYÖS	
Lasten kehityksen tukeminen kehitystasoisesti	LAPSEN KOKONAISVALTAISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN	
Ilmaisun eri muotojen arvo itsessään	ILMAISUN ITSEISARVO JA LASTENKULTTUURI	
Lastenkulttuuri		
Lapset ovat innokkaita ja motivoituneita ilmaisutoiminnasta	LAPSET INNOSTUNEITA ILMAISUTOIMINNASTA	

Liite 4. Analyysin luokittelu, tutkimuskysymys 3.

ILMAISUN MONIEN MUOTOJEN TOTEUTTAMINEN JA TOTEUTUMINEN METSÄYMPÄRISTÖSSÄ		
ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Musiikkitietämys/ musiikin historia	MUSIIKIN PERUSTAITO- JEN HARJOITTELU	ILMAISUN MONIEN MUOTOJEN PERUSTAITOJEN HAR- JOITTELU, SOVELTAMINEN JA INTEGROINTI
Musiikin kuuntelu ja säestys		
Lauletaan paljon eri ympäristöissä, usein ai- heena luonto, eläimet, vuodenkierto, myös lap- silta nousevat ideat.		
Harjoitellaan rytmejä, hyödynnetään kehoitoit- mia sekä luonnosta löytyviä soittimia		
Kuvallisen ilmaisun perustaitojen harjoittelu	KUVALLISEN ILMAISUN PE- RUSTAITOT JA NIIDEN SOVELTAMINEN	
Monipuoliset työtavat kuvailmaisussa		
Sisätilojen hyödyntäminen haastavissa tekni- koissa		
Pehmeiden käsitöiden tekeminen	KÄSITÖIDEN TEKEMISEN PERUSTAITOT JA NIIDEN SOVELTAMINEN, INTEGROINTI	
Käsitöiden integrointi muihin ilmaisun muotoi- hin		
Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen tarvittaessa käsitöissä		
Kovien käsitöiden tekeminen		
Luonnon ilmiöihin kehollisesti eläytyminen	KEHOLLISEN ILMAISUN PERUSTAITOT JA NIIDEN SOVELTAMINEN	
Tarinaa eläytyminen kehollisesti		
Lorut, sadut, sadutus, satuhieronta	SUULLISEN ILMAISUN PERUS- TAIDOT	
Suulliseen ilmaisuun ja keskusteluun rohkaise- minen		
Draaman keinot, integrointi	KEHOLLISEN JA SUULLISEN IL- MAISUN INTEGROINTI	
Tunnekasvatus, kehotunnekasvatus, leikkitaidot		
Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen kuvailmaisussa ja dokumentoinnissa	LAAJA-ALAINEN OSAAMI- NEN JA MONILUKUTAITO	LAAJA-ALAINEN OSAA- MINEN
Kuvailmaisu kehittää monilukutaitoa		
Projekti-, tutkimus-, ilmiö- ja teematyöskentely	LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN	
Toiminnan dokumentointi		
Ryhmätyötaidot		
Oman ajattelun kehittyminen		

(Jatkuu)

ILMAISUN MONIEN MUOTOJEN TOTEUTTAMINEN JA TOTEUTUMINEN METSÄYMPÄRISTÖSSÄ		
ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Metsän äänet ja rytmit ovat äänimaisema itsensä, minkä lisäksi niitä voi luoda rytmejä ja äänimaisemia	METSÄN HYÖDYNTÄMINEN	OPPIMISYMPÄRISTÖJEN, VÄLINEIDEN, MATERIAALIEN JA VUODENAIKOJEN MONIPUOLINEN HYÖDYNTÄMINEN
Hyödynnetään luonnonmateriaaleja soittimina sekä niiden tekemisessä		
Lumen monipuolinen hyödyntäminen kuvailmaisussa	VUODENAIKOJEN HYÖDYNTÄMINEN YMPÄRISTÖTAIDE,	
Maataide sulan maan aikaan		
Luonnonmateriaalien hyödyntäminen käsitöissä	MONIPUOLISET MATERIAALIT JA VÄLINEET	
Käsityövälineet ja -materiaalit mukana ja lasten saatavilla		
Lähiympäristön ja yhteistyötahojen hyödyntäminen	MONIPUOLISET OPPIMISYMPÄRISTÖT JA YHTEISTYÖTAHOT, VANHEMPIEN OSALLISUUS	
Vanhempien osallisuus, yhteistyö eri tahojen kanssa toiminnan monipuolistamiseksi		
Ilmaisun monet muodot näkyviksi myös yhteisissä juhlissa		
Ilmaisutoiminta usein pienryhmissä		
Pieniä soittimia voi tuoda metsään mukanaan	PÄIVÄKODIN TILOJEN JA VÄLINEIDEN & KODAN HYÖDYNTÄMINEN	
Sisäpäivien, aamuhetkien ja kodan hyödyntäminen (musiikillisessa) ilmaisussa		
Talon teemat ja lapsiryhmä sekä sen mielenkiinnon kohteet vaikuttavat toimintaan	ILMAISUTOIMINNAN KAUSITTAISUUS	
Vuodenajat vaikuttavat toimintaan (=talvella kylmä, muulloin toteuttaminen helpompaa)		
Musiikillista ilmaisua ulkona ainakin viikoittain, toisinaan päivittäin	ILMAISUTOIMINTA ULKONA PÄIVITTÄISTÄ/ VIIKOITTAISTA	SÄÄNNÖLLINEN ILMAISUTOIMINTA METSÄYMPÄRISTÖSSÄ, SISÄLLÄ TARPEEN MUKAAN
Käsitöitä ulkona suunnitellusti viikoittain/kerran kuussa, lapset itse jopa päivittäin		
Kuvallista ilmaisua ulkona päivittäin/viikoittain		
Kehollista ja suullista ilmaisutoimintaan päivittäin tai lähes päivittäin metsäympäristössä		
Musiikillisen ilmaisun toteutumisessa sisällä suuria eroja päivittäin - pari kertaa kuukaudessa [päivän struktuuri voi vaikuttaa?]	ILMAISUTOIMINTAA SISÄLLÄ HARVEMMIN	
Käsitöitä sisällä viikoittain, toisinaan harvemmin		
Kuvallista ilmaisua sisällä kerran-pari kuussa tai harvemmin		
Kehollista ja suullista ilmaisutoimintaa pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin		

Liite 5. Tulosten yhteenveto.

