

Ella Valkama

KUN KIRJAIMET MENEVÄT METSÄÄN

Kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistaminen
metsäesioopetuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Ella Valkama: Kun kirjaimet menevät metsään. Kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistaminen metsäesiopeutuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Marraskuu 2019

Tutkielman aiheena on kielellisten taitojen ja kieltä kohtaan koetun kiinnostuksen vahvistaminen metsäesiopeutuksessa. Metsäryhmien suosio on kasvanut viime vuosina, mutta niiden opetussuunnitelmiin perustuvien opetuksellisten tavoitteiden toteutumista ei ole vielä juurikaan tutkittu.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä keinoilla metsäesiopeutusryhmän opettaja tukee lasten kielellisten taitojen kehittymistä sekä vahvistaa lasten kiinnostusta kieltä kohtaan. Lisäksi pohditaan, poikkeavatko keinot perinteisen esiopetuksen keinoista ja mitä erityistä metsäympäristö tuottaa opetukseen kielen näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisena taustana ovat lapsen kielelliset taidot esiopetusiässä, kielellisten taitojen kehittämisen tukeminen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti sekä ympäristökasvatus esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Aineisto kerättiin havainnoinnilla ja ryhmän opettajan haastattelulla yhdestä metsäesiopeutusryhmästä. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti teemoitellen.

Metsäesiopeutuksen kielellisten taitojen tukemisen keinot eivät juuri poikkea tavallisessa esiopetuksessa käytetyistä keinoista. Useimmat metsäryhmässä käytetyt keinot eivät ole sidoksissa toimintaympäristöön, vaan ne voisi toteuttaa missä vain. Opetus on toiminnallista ja leikillistä. Metsä näkyy opetuksessa esimerkiksi projektien ja tarinoiden aiheissa sekä arkisanastossa.

Avainsanat: kielelliset taidot, esiopetus, metsäesiopeutus, metsäesiopeutus, metsäryhmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | KIELELLISET TAIOT ESIOPETUKSESSA | 6 |
| 2.1 | KUUSIVUOTIAAN KIELELLISET TAIOT | 6 |
| 2.2 | KIELELLISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN ESIOPETUKSESSA..... | 7 |
| 3 | METSÄ ESIOPETUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ | 11 |
| 3.1 | YMPÄRISTÖKASVATUS JA KESTÄVÄ ELÄMÄNTAPA ESIOPETUKSESSA..... | 11 |
| 3.2 | LUONTO TUKEE LAPSEN HYVINVOINTIA..... | 12 |
| 3.3 | METSÄPÄIVÄKODIT JA ESIOPETUKSEN METSÄRYHMÄT | 13 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 15 |
| 4.1 | TUTKIMUSONGELMA..... | 15 |
| 4.2 | AINEISTON HANKINTA..... | 15 |
| 4.3 | AINEISTON ANALYSOINTI | 17 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET | 19 |
| 5.1 | RYHMÄN JA TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUVAUS | 19 |
| 5.2 | KIELELLISTEN TAITOJEN JA KIINNOSTUKSEN VAHVISTAMINEN METSÄESIOPETUKSESSA..... | 20 |
| 5.2.1 | <i>Toimintaympäristö kielen näkökulmasta</i> | 21 |
| 5.2.2 | <i>Kielellisten taitojen vahvistamisen lähtökohdat</i> | 22 |
| 5.2.3 | <i>Metsäympäristö kielellisen kiinnostuksen näyttämönä</i> | 24 |
| 5.2.4 | <i>Uteliaisuus puhuttua kieltä kohtaan</i> | 25 |
| 5.2.5 | <i>Kiinnostus kirjoitettua ja ääneen luettua kieltä kohtaan</i> | 26 |
| 5.2.6 | <i>Uuden kirjaimen harjoittelu toiminnallisesti</i> | 28 |
| 6 | LUOTETTAVUUSTARKASTELU | 30 |
| 7 | POHDINTA | 32 |
| 8 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 35 |
| 9 | LÄHTEET | 37 |

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkin, miten esiopettaja tukee lasten kielellisten taitojen kehittymistä ja vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta kieltä kohtaan esiopetusryhmässä, jonka pääasiallinen toimintaympäristö on perinteisen esiopetusluokan tai päiväkodin sijaan metsä. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä, koska Suomeen on viime vuosina perustettu lukuisia uusia metsässä toimivia päiväkotij- ja esiopetusryhmiä (Yle Uutiset 2016) ja ne ovat saaneet suuren suosion. Esimerkiksi Tampereella kaikki metsäryhmiin halunneet eivät ole mahtuneet metsäryhmään (Tamperelainen 2017).

Tutkimuksen toteuttaminen juuri metsäeskarissa perustuu omiin kiinnostuksen kohteisiin. Opiskelin aiemmin metsätieteitä ja huomasin opintojen edetessä kiinnostuvani metsistä yhä enemmän erityisesti kestävän kehityksen ja virkistyskäytön näkökulmasta. Toisaalta samaan aikaan humanistiset tieteet alkoivat kiinnostaa. Jo tuolloin mietin urasuunnittelukurssilla metsäeskariteita. Lopulta astuin opintopolullani uuteen ryteikköön ja päädyin kasvatustieteiden ja varhaiskasvatuksen pariin. Kiinnostukseni varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kestävän kehityksen ulottuvuuksien toteutumista kohtaan on kasvanut. Erityisesti ympäristökasvatuksen kurssi oli minulle hyvin mieluinen.

Vaikka metsäeskariteita on suhteessa vähän perinteisiin eskariryhmiin verrattuna, on mielestäni tärkeää tutkia niiden opetuksellisten tavoitteiden toteutumista. Esiopetuksen järjestäminen ulkona metsässä on monin tavoin perusteltua, kunhan myös esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat samalla tavalla kuin sisäeskarissa.

Kielelliset taidot ovat opetussuunnitelmassa oma oppimiskokonaisuutensa, ja niiden kehittäminen on tärkeä punainen lanka läpi opetussuunnitelman. Tavoitteena on kielellisten taitojen tukeminen erityisesti lapsen kielellistä kiinnostusta ja uteliaisuutta vahvistaen. Metsäryhmien suosioista huolimatta niiden opetussuunnitelmiin perustuvien opetuksellisten tavoitteiden toteutumista

ei ole vielä juurikaan tutkittu. Metsän tarjoamat mahdollisuudet ja rajoitteet antavat näin kielellisten taitojen vahvistamisen tutkimiselle uuden näkökulman.

Tutkielmassani tutustun ensin teoriaan kielellisten taitojen kehitymisestä esiopetusiässä sekä metsässä toimivista päiväkotij- ja esiopetusryhmistä. Vierailin tutkielmaani varten esiopetuksen metsäryhmässä havainnoimassa arkea kielellisten taitojen kehittämisen ja kielellisen kiinnostuksen vahvistamisen näkökulmasta sekä haastattelin ryhmän esiopettajaa. Aineiston analyysissä tarkastelin, millä keinoilla metsässä harjoitetaan kielen kehittymistä ja kielellistä kiinnostusta, ja miten metsäympäristö vaikuttaa tähän.

2 KIELELLISET TAIDOT ESIOPETUKSESSA

2.1 Kuusivuotiaan kielelliset taidot

Kieli on lapselle keskeinen keino tutustua itseensä ja kehittää omaa identiteettiään. Kieli tukee lapsen tunne-elämää ja itsetunnon vahvistumista. (Sinko 2011.) Kielen voi ajatella olevan myös kulttuuriin kasvamisen lähtökohta – yhteinen kieli liittää ihmiset oman yhteisönsä jäseniksi ja toimii huumorin lähteenä (Hakamo 2011). Kieli on eri muodoissaan lapselle paitsi sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, myös keino jäsentää ja ymmärtää ympäristöään sekä oppia uutta ja ratkaista ongelmia. Kielen avulla oppiessaan lapsi on aktiivinen oppija. Oppimisprosessi edellyttää lapselta kielen havaitsemisen lisäksi omaa toimintaa ja oivallusta. (Lyytinen 2014.)

Kuusivuotiaalla on jo noin 10 000 sanan sanavarasto. Tarinankerrontataidot ovat kehittyneet ja lapsi pystyy toistamaan tarinan olennaiset yksityiskohdat. Lapsi hallitsee vuorovaikutuksen perusteet, pystyy keskittymään kuuntelemiseen ja esittämään kuulemastaan kysymyksiä sekä vastaamaan muiden kysymyksiin. Hän huomioi muut ja muiden puheenvuorot ja osaa noudattaa ohjeita. (Lyytinen 2014.) Kuusivuotiaan lapsen puhe on tyypillisesti täysin ymmärrettävää ja lapsi ääntää sanat yleiskielen mukaisesti (Sinko 2011).

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että pystyy keskittymään sanan rakenteeseen ja muotoon sanan merkityksen sijaan (Lerikkanen ym. 2010). Kuusivuotiaana lapsen sisäinen kielioppi on vahva eli lapsi osaa äidinkielenä, vaikka ei ole koskaan saanut varsinaista äidinkielen opetusta. Kuusivuotiaalla on hyvä tietämys oman äidinkielenä fonologisista piirteistä eli hän tunnistaa äidinkielenä äänteet ja erottaa merkitykselliset äänteet toisistaan. Kuusivuotiaan lapsen ”kypsyys- ja herkkyyysvaihe” saa lapsen kiinnostumaan kirjainmerkeistä ja niitä vastaavista äänteistä. Tässä vaiheessa lapsella on tavallisesti hyvä sisäinen motivaatio kirjoitus- ja lukutaitoa kohtaan. (Sinko

2011.) Ensimmäisen luokan aloittavista lapsista jo yli puolet tuntee kaikki kirjaimet ja kolmasosa lukee ainakin yksittäisiä sanoja (Heikkilä-Halttunen 2015).

2.2 Kielellisten taitojen kehittäminen esiopetuksessa

Esiopetusta ohjaavat valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteena on taata yhdenvertainen, koko maan kattava esiopetus. Esiopetuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä – sisä- ja ulkotiloja sekä lähiseudun luontoa ja rakennettua ympäristöä. Hyvä oppimisympäristö kannustaa sekä itsenäiseen että yhteisölliseen oppimiseen ja mahdollistaa rauhallisen ja kiireettömän työskentelyn ja leikin. Huomioitavia asioita ovat muun muassa turvallisuus, terveellisyys, ergonomia, esteettömyys, esteettisyys, sisäilma sekä siisteys. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Vanhemmat vierastavat ajatusta ”liian koulumaisesta” esiopetuksesta (Sinko 2011). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painottuvatkin leikillisuus ja toiminnallisuus ja opetusta suunnitellaan ja toteutetaan lasten kiinnostuksen kohteita hyödyntäen. Esiopetuksen tavoite on tukea lapsen hyvinvointia ja kehitystä kokonaisvaltaisesti sekä vahvistaa sosiaalisten taitojen kehittymistä ja itsetuntoa positiivisten kokemusten ja leikillisyyden avulla.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita laadittaessa esille nousevana kysymyksenä on ollut, onko esiopetuksen tehtävä opettaa lapsia lukemaan ja kirjoittamaan vai ei. Nyt jo vanhentuneita, vuonna 2000 julkaistuja opetussuunnitelman perusteita laadittaessa päädyttiin pikemminkin parantamaan lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksiä varsinaisen luku- ja kirjoitustaidon sijaan. Esiopetuksen suunnitelmallinen toiminta kielen kanssa kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta, äidinkielen taitoa, kirjainmerkkien ja kirjain-äännevastaavuuden tuntemusta, sanavarastoa ja ilmaisua. (Sinko 2011.)

Nykyisissä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielelliselle kehitykselle ja kiinnostukselle sekä vuorovaikutustaidoille on laadittu oma oppimiskokonaisuutensa *Kielen rikas maailma*. Kieleen suhtaudutaan sekä oppimisen kohteena että välineenä. Lasten kanssa havainnoidaan kielen rakenteita ja muotoa, kuten tavuja ja äänneitä. Toisaalta kielen merkitystä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että olennaista

on ”vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta” niin puhuttua kuin kirjoitettua kieltä kohtaan. Oppimiskokonaisuuden tavoitteena on myös tukea kielitietoisuutta sekä kulttuurisen monimuotoisuuden tunnistamista ja kunnioittamista. Oppimiskokonaisuus tukee myös lasten vuorovaikutustaitoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan käyttäen vaihtelevasti esimerkiksi lastenkirjallisuutta, loruja, runoja ja musiikkia sekä muita tekstejä. Opetuksessa hyödynnetään sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Kirjoitus- ja lukutaitoa vahvistetaan leikkillisesti ja toiminnallisesti, mikä tarkoittaa tekemällä oppimista ja tutkivaa oppimista pöydän ääressä istumisen sijaan. Lapsi ymmärtää, miten puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitettuun muotoon ja päinvastoin. Lasta kannustetaan kuuntelemaan ja puhumaan sekä eläytymään ja ymmärtämään kuulemaansa. Lasta kannustetaan tarinoimaan omia satuja esimerkiksi sadutusmenetelmällä. Liisa Karlssonin (2014) mukaan sadutuksessa lapsi kertoo omin sanoin tarinan aikuiselle, joka kirjaa sen sanatarkasti muistiin. Tarinan päätyttyä aikuinen lukee tarinan lapselle ääneen ja lapsi saa muuttaa haluamiaan kohtia. Sadutus on myös hyvä keino lapsen kielellisen kehityksen havainnointiin ja dokumentointiin. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kielellisten taitojen kehittymisen tavoitteisiin kuuluu oikeaan kynäotteeseen ohjaaminen sekä näppäimistön käyttö.

Lähtökohtana kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistamiselle on kielellisesti virikkeellinen ympäristö. Lindberg (2011) kirjoittaa päiväkodin ja esiopetuksen fyysisen tai visuaalisen ympäristön merkityksestä kielen kehitykselle. Lapsen on helppo tarttua ympäristössään konkreettisiin, esillä oleviin ”kielellisiin yksityiskohtiin”, kuten yksittäisiin kirjaimiin ja sanoihin. Monessa päiväkodissa onkin esillä esimerkiksi huonekalujen tai esineiden nimiä laputettuina, kuvitettu päiväjärjestys, lasten nimiä, kirjaimia ja kirjoja. Esillä olevan kirjoitetun kielen tulee kuitenkin olla pedagogisesti perusteltua ja lapsen havainnointikyvyn huomioivaa: tekstin tulee olla riittävän selkeää ja suurikoista sekä konkreettisesti lapsen tasolla. Tällaisia tarjolla olevia ympäristön yksityiskohtia, joihin lapsi voi kiinnostuksensa tai mahdollisuuksien puitteissa tarttua, kutsutaan tarjoumiksi. (Lindberg 2011.) Ympäristön tekstit ja kirjaimet motivoivat lasta tekemään omia kokeilujaan (Heikkilä-Halttunen 2015). Toisaalta

kirjoitettu kieli voi visuaalisessa ympäristössä näyttäytyä keinotekoisena ja ”jopa ylikorostua”, jolloin siitä tulee ”pahimmillaan levoton” (Lindberg 2011, 57).

Lindberg (2011) kirjoittaa, että lapsen tulee kokea ympäristö riittävän ”jännittävänä, emotionaalisesti turvallisena ja sopivan haastavana”, jotta hän löytää sieltä tarjoutumia ja tarttuu niihin. Esimerkiksi päiväkotiympäristössä myös yksikön toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, miten lapsi ympäristön kokee. Tärkeää on, että tarjoumat ovat helposti saatavilla niin fyysisesti kuin toimintakulttuurinkin kautta. Esimerkiksi päiväkodin säännöt voivat estää tarjouman toteutumisen, jos tarjolla olevia välineitä ei saa käyttää. Lapsen tulee kokea kielellinen ympäristö innostavana ja motivoivana, jolloin hän innostuu puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Lindberg (2011) kirjoittaa tämän rakentuvan ainoastaan merkitysten avulla. Jos lapsi kokee asian ”itselleen tärkeäksi ja toimintansa kannalta merkitykselliseksi”, hän myös kiinnostuu siitä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan vieraskielisille lapsille tulee tarjota riittävä tuki esiopetuksen kielen oppimiselle, mutta yhtä lailla lapsen käsitystä oman kotikielen arvokkuudesta on vahvistettava ja tuettava mahdollisuuksien mukaan. Ryhmässä puhutut vieraat kielet tunnustetaan ja niitä voidaan käyttää opetuksessa hyödyksi.

Oppimiskokonaisuuksien lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Näihin kuuluu esimerkiksi monilukutaito, jota kielellisten taitojen kehittymisen oppimiskokonaisuus vahvasti tukee. Monilukutaitoon liittyvät esimerkiksi erilaisen tiedon hankkiminen ja arvioiminen. Peruslukutaidon lisäksi monilukutaito käsittää numeerisen, kuva- ja medialukutaidon. Lukutaito laajenee monipuolisesti erilaisiin ja eri muodoissa oleviin teksteihin laajan tekstikäsityksen mukaan. Monilukutaidon kehittyminen edellyttää hedelmällistä tekstiympäristöä, mallintamista sekä lastenkulttuurin hyödyntämistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Kirjojen lukemisesta on lapsen kielellisille taidoille paljon hyötyä. Rikas kieli kasvattaa lapsen sanavarastoa. Kirjojen avulla lapsi oppii tunnistamaan omia ja toisen tunteita sekä erottamaan oikean väärästä. Pitkäkestoisen kirjan lukeminen tai kuunteleminen harjoittaa lapsen keskittymiskykyä. Aikuinen voi ääneen lukiessaan esimerkiksi näyttää sormellaan tekstin etenemistä, jolloin kielen muuttuminen kirjoitetusta puhutuksi tulee lapselle näkyväksi. Kirjoitetun ja

puhutun kielen yhteyden ymmärtäminen vahvistaa lapsen kielellistä tietoisuutta. (Heikkilä-Halttunen 2015.)

Kielellisten taitojen kehittyminen ja sitä kohtaan suuntautuvan kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistaminen näkyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa läpileikkaavasti. Esimerkiksi *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -oppimiskokonaisuudessa todetaan, että asioiden nimeäminen sekä erilaisten käsitteiden ymmärtäminen ja käyttäminen tukevat monilukutaitoa. Lapsia kannustetaan kysymään ja etsimään vastauksia eli hankkimaan itse tietoa. Tehdyistä havainnoista keskustellaan yhdessä. *Ilmaisun monet muodot* -oppimiskokonaisuuden menetelmissä mainitaan kielellä leikkiminen. Suullisen ja kehollisen ilmaisun tukemisessa käytetään monipuolisesti loruja, runoja ja kirjallisuutta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kielellisten taitojen kehittymistä voi helposti eheyttää muihin oppimiskokonaisuuksiin ja näin lapsen kielelliset taidot kehittyvät kokonaisvaltaisesti.

Helsingin kaupungin päiväkotit Ruusun oppimisympäristöä on tutkittu erityisesti kielinäkökulmasta. Ruusussa käytetään paljon kuvia. Päivä- ja viikkojärjestys sekä kalenterin päivämäärä ovat nähtävillä ryhmätilassa. Kalenterista katsotaan päivittäin myös nimipäiväsankarit. Kalenterin yhteydessä aikakäsitesanat *tänään*, *eilen* ja *huomenna* tulevat tutuiksi. Ruusussa kielen rakenteisiin tutustumisessa aloitetaan lasten nimistä, joista tarkastellaan ja vertaillaan muun muassa alku- ja loppukirjaimia ja pituutta. Etunimet näkyvät lasten omissa tavaroissa. Ruusun arkipäivään kuuluvat myös rytmittelyt, riimit, lorut ja arvoitukset. Toiminnan dokumentointi on esillä päiväkodissa. Lasten kanssa keskustellessa hyödynnetään lasten omia kokemuksia, mikä madaltaa lapsen kynnystä osallistua keskusteluun. (Nurmilaakso 2011.)

Helsinkiläisessä päiväkotit Vironniemessä luetaan paljon kirjoja ja jokainen kirja on huolellisesti mietitty ikätasolle sopivaksi. Aikuiset huomioivat lapsen oman kielitason tarkasti ja kiinnittävät huomiota runsaaseen lapsille puhumiseen ja puheen sisältöön. Toimintasuunnitelmaan kuuluu draamaa, kielellä leikkimistä sekä päivittäisiä runoja ja loruja. Lapsia kannustetaan omien tekstien tuottamiseen ja yhdessä tarinoimiseen. (Nurmilaakso & Välimäki 2011.)

3 METSÄ ESIOPETUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

3.1 Ympäristökasvatus ja kestävä elämäntapa esiopetuksessa

Esiopetuksessa toimitaan kestävän elämäntavan periaatteiden mukaisesti sen eri ulottuvuudet huomioiden, painottuen erityisesti sosiaaliseen ja kulttuuriseen ulottuvuuteen. Kestävän elämäntavan omaksuminen saa pohjaa laaja-alaisesta oppimisesta. Esiopetuksessa lapsia opastetaan tekemään kestävä elämäntapaa kunnioittavia valintoja sekä pitämään huolta itsestä ja omista tavaroista, toisista ihmisistä sekä yhteisestä ympäristöstä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Ympäristökasvatuksen käsite sekoittuu usein luontokasvatukseen. Luonnontietoon liittyvät teemat kuuluvat ympäristökasvatukseen, mutta siihen kuuluu samantarvoisesti rakennettu ympäristö sekä kestävän elämäntavan omaksumiseen liittyvä pohdinta. Ympäristöongelmien ratkaiseminen vaatii muutakin kuin luonnontiedon opiskelua, koska niihin liittyy usein myös poliittisia ja kulttuurisia tekijöitä. Ympäristökasvatuksen tarkoitus on kasvattaa lapsesta kokonaisvaltaisesti ympäristötietoinen toimija yhteiskunnassa. (Raittila 2017.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetusvuoden aikana tutustutaan muun muassa lähiympäristöön ja luontoon sekä näiden moninaisuuteen. Oppimisympäristöt ovat monipuolisia ja opetuksessa hyödynnetään niin sisä- kuin ulkotiloja, lähiluontoa ja kaupunkiympäristöä. Oppimiskokonaisuuksista *Tutkin ja toimin ympäristössäni* sisältää eniten ympäristökasvatuksen teemoja. Esiopetuksen tehtävänä on vahvistaa luontosuhdetta ja ympäristöherkkyyttä monipuolisia luontokokemuksia tarjoamalla. Opetuksessa keskitytään ympäristön havainnointiin ja tutkimiseen ja lasta kannustetaan kokeilemaan ja tekemään omia johtopäätöksiä. Lapsen kokemusta ja aiempaa tietoa käytetään hyödyksi. Lisäksi tehtävänä on kehittää lapsen luonnontuntemusta tutustumalla luonnon eliöihin ja ilmiöihin. Ympäristökasvatuksessa

luonnon käsitteistö tulee tutuksi. Pienet tutkimukset ja ongelmanratkaisutehtävät kehittävät lapsen ymmärrystä syy-seuraussuhteista. Esiopetuksessa tutustutaan luonnonsuojeluun ja kannustetaan lapsia pitämään ympäristöstä huolta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Toisaalta pohditaan kuluttamisen kohtuullisuutta ja sen merkitystä. Käytännön keinot voivat olla hyvin arkisia. Esimerkiksi kierrätysmateriaalien käyttö kädentaidoissa tai kuvataiteessa antaa lapsille esimerkin kohtuullisesta kuluttamisesta. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä elämäntavan edistämistä tukee myös päiväkodin ilmapiiri, jossa kaikkia arvostetaan tasavertaisesti ja lapsi kokee olevansa yhteisössään osallistuva jäsen. (Raittila 2017.)

3.2 Luonto tukee lapsen hyvinvointia

Korpela ja Paronen (2011) ovat löytäneet yhteyksiä luonnon virkistyskäytön ja hyvinvoinnin väliltä. Luonnon virkistyskäyttö tuottaa mielihyvää ja auttaa elpymään stressistä. Luonto toimii kannustimena liikunnan harrastamiseen, mikä parantaa terveyttä ja jaksamista. Lisäksi luontoharrastukset voivat joko vahvistaa ihmissuhteita tai tarvittaessa mahdollistaa niistä vetäytymisen. Myös lasten hyvinvoinnin ja luonnon yhteyttä on tutkittu. Corraliza, Collado ja Bethelmy (2010) toteavat tutkimuksessaan, että lapsen koulun tai kodin ympäristön lähiluonnon määrä vaikuttaa positiivisesti siihen, miten lapsi selviää stressistä ja kohtaamistaan vastoinkäymisistä. Tutkijat Wells ja Evans (2003) ovat todenneet lähiluonnon vähentävän stressin vaikutusta maaseudulla asuvien lasten itsetuntoon.

Luonto mahdollistaa lapselle monipuolisen liikunnan, eikä oma-aloitteista liikuntaa tarvitse rajoittaa esimerkiksi tilanpuutteen tai melun vuoksi. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on kannustaa lapsia liikuntaan ja luoda pohjaa lapsen liikunnallisuudelle tulevaisuudessa. Myös pitkään jatkuvaa istumista ohjataan välttämään. Monipuolinen liikunta tukee hyvinvointia, kehittää motorisia taitoja sekä tuottaa iloa ja onnistumisen kokemuksia. Aikuisen ohjaaman liikunnan lisäksi esiopetuksen toimintaympäristön tulisi mahdollistaa lapsen oma-aloitteinen liikkuminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) On todettu, että tavallisessa päiväkodissa ulkoilulla on iso

merkitys lasten liikkumiselle, sillä jopa 57 % lasten fyysisesti aktiivisesta toiminnasta päiväkotipäivän aikana tapahtuu vapaassa ulkoleikissä ja 10 % ohjatussa ulkotoiminnassa (Reunamo & Pölkki 2014). Ingunn Fjørtoft (2004) on tutkinut luonnonympäristöjä lasten leikkipaikkoina liikunnallisuuden näkökulmasta ja todennut, että metsässä liikkuminen kehittää monipuolisesti motorisia taitoja ja vaihteleva maasto kannustaa erilaisiin leikkeihin. Esimerkiksi pinnanmuodoiltaan vaihtelevassa maastossa leikitään karkeamotoriikkaa kehittäviä leikkejä, tasaisilla alustoilla juostaan ja leikitään liikuntaleikkejä. Alueet, joilla on vaihtelevasti kasvillisuutta ja avoimia laikkuja, kannustavat symboliseen leikkiin. Rinteillä lapset kiipeilevät ja liukuvat. Fjørtoftin (2004) tutkimuksessa fyysistä aktiivisuutta vaativat leikit luonnonympäristössä kehittivät kaikkia motorisia taitoja paitsi liikkuvuutta ja verrokkiryhmään verrattuna myös tasapainossa ja koordinaatiossa oli merkittäviä eroja.

3.3 Metsäpäiväkodit ja esiopetuksen metsäryhmät

Viime vuosina Suomessa on moneen kuntaan perustettu metsässä toimivia päiväkotij- ja esiopetusryhmiä. Metsäryhmien suuren suosion vuoksi kaikki halukkaat eivät ole aina edes mahtuneet metsäryhmään (Tamperelainen 2017). Esiopetuksessa metsäryhmistä käytetään myös nimityksiä metsäesiopetusryhmä tai tuttavallisemmin metsäeskari. Toisaalta myös metsäryhmän lapsia voidaan kutsua *metsäeskareiksi*. Muista kuin metsäryhmistä voidaan käyttää esimerkiksi nimitystä *sisäeskari*, joka tosin on hieman harhaanjohtava nimitys, koska myös sisäeskariin kuuluu ulkoilu.

Suomalaisten päiväkotien metsäryhmien ja ”metsäpedagogiikan” historia ulottuu 1950-luvulle. Tuolloin ruotsalainen Gösta Frohm aloitti Suomessa Metsämörri-toimintana tunnetuksi tulleen *I ur och skur* -toiminnan. Tanskassa Ella Flautau perusti ensimmäisen metsäpäiväkodin samoihin aikoihin. (Parikka-Nihti & Suomela 2017.) Tänä päivänä ulkona toimivaa opetusta järjestetään monessa Euroopan maassa sekä ympäri maailmaa. Tyypillisesti metsäpäiväkodit viettävät toiminta-ajan ulkona säässä kuin säässä.

Metsäpäiväkotien ja -ryhmien toteutustapoja on yhtä paljon kuin ryhmiäkin. Pääasiallinen toimintaympäristö on yleensä oma metsäpaikka, ja tukikohtana voi olla esimerkiksi kota tai pieni mökki. Jotkut ryhmät ovat ulkona koko toiminta-

ajan, jotkut esimerkiksi muutaman päivän viikossa. Ryhmät, joilla metsätukikohtaa ei ole, ovat tyypillisesti metsässä vain osan päivästä ja esimerkiksi ruokailevat koululla tai päiväkodilla. (Parikka-Nihti & Suomela 2017.)

Suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden tavoitteiden mukaan toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan, joten pelkästään ympäristökasvatuksen tai luontosuhteen kehittämisen ympärille toimintaa ei metsässäkään voi rakentaa. Sen sijaan metsä avaa opetuksen toimintaympäristönä uusia ovia ja mahdollisuuksia toiminnan toteuttamiseen. Ulkona tapahtuva opetus vähentää aikuiskeskeisyyttä ja painottaa esimerkiksi ryhmätyötaitoja, ongelmanratkaisua sekä lasten omia ajatuksia ja havaintoja. (Parikka-Nihti & Suomela 2017.)

Suomen metsäpäiväkotien ja -ryhmien tarkkaa määrää ei tiedetä, mutta vuonna 2016 esiopetuksen metsäryhmiä oli perustettu kymmenen vuoden sisällä noin 30 (Yle Uutiset 2016). Suomessa toimii joitakin koordinoituja ympäristökasvatusverkostoja, joihin osa metsäryhmistäkin kuuluu. Esimerkiksi Suomen Ladun Luonnossa kotonaan -verkoston päiväkodit ja -ryhmät sitoutuvat ulkoilmaelämään ja kestävään elämäntapaan. Verkostoon kuuluu tällä hetkellä 14 päiväkotia, kymmenen yksittäistä päiväkotiryhmää sekä perhepäivähoitoyksiköitä. (Suomen Latu 2019.)

Kuten todettiin luvussa 3.2, metsät tukevat lasten liikunnallisuutta ja hyvinvointia eri tavoin. Metsä on myös oivallinen ympäristö tutustua ympäristökasvatuksen teemoihin, luonnontietoon ja kohtuulliseen kuluttamiseen muun muassa luonnonmateriaalien käytön muodossa. Lisäksi metsäympäristö mahdollistaa moniaistilliset, liikunnalliset, taiteelliset ja tutkimukselliset työtavat, ja lasten motivaatio kasvaa ulkona oppimiseen liittyvän yhteenkuuluvuuden tunteen ja itseohjautuvuuden myötä (Mykrä 2017). Näiden syiden lisäksi eräs motiivi joidenkin päiväkotien metsäryhmien perustamiselle on ollut paikkojen puute sisäpäiväkodeissa. Esimerkiksi Tsekissä metsäpäiväkodit ovat paikanneet puutetta esiopetuspaikkojen määrässä (Michek ym. 2014). Myös Suomessa päiväkotien ulkoryhmiä on perustettu osin helpottamaan paikkapulaa – tästä esimerkkinä Kouvolan metsäesiopetusryhmä, joka kulkee päiväkotibussilla päiväkodilta lähimetsään tai muuhun valittuun kohteeseen (Yle Uutiset 2017).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä keinoilla metsässä toimivan esiopetusryhmän opettaja tukee lasten kielellisten taitojen kehittymistä sekä kiinnostusta ja uteliaisuutta kieltä kohtaan. Perinteisen, sisätiloissa olevan esiopetusluokan puuttuessa toimintaa on luultavasti suunniteltava toiminnallisuutta painottaen, kun esimerkiksi pöytäryhmät tuoleineen puuttuvat ja fyysistä opetusmateriaalia on mahdollisesti vähemmän.

Tutkimuskysymyksiä muodostui kaksi:

- 1) Millä keinoilla esiopettaja tukee lasten kielellisiä taitoja sekä kiinnostusta kirjoitettua ja puhuttua kieltä kohtaan metsäryhmässä?
- 2) Mitä erityistä metsäympäristö tuottaa opetukseen kielen näkökulmasta?

Päädyin laadulliseen tutkimukseen, koska pyrin kuvailemaan metsäesiopetusryhmän opettajan keinoja kielellisten taitojen vahvistamiseksi. Aihetta ei ole juurikaan tutkittu aiemmin, jolloin esimerkiksi laadullisen tutkimuksen yleiset aineistonkeruumenetelmät havainnointi ja haastattelu sopivat aiheen tutkimiseen hyvin.

4.2 Aineiston hankinta

Halusin tutkia ryhmää, jonka pääasiallinen toimintaympäristö on metsä ja joka viettää suurimman osan toiminta-ajastaan ulkona. Kohteeksi valikoitui pirkanmaalainen päiväkotii, jossa toimii kaksi esiopetuksen metsäryhmää. Sovittuani tutkimuksesta toisen ryhmän opettajan kanssa hain tutkimusluvan kaupungilta ja lähetin opettajalle tiedotteen vanhemmille välitettäväksi (Liite 1).

Tutkimuksen aineistonhankintamenetelmät olivat havainnointi eli systemaattinen tarkkailu sekä haastattelu. Molemmat ovat yleisiä menetelmiä

laadullisen tutkimuksen aineistonhankintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Havainnoimalla saadaan suoraa tietoa yksittäisen henkilön tai ryhmän käyttäytymisestä luonnollisessa ympäristössään. Havainnointi sopii hyvin vaihtelevien tilanteiden tutkimiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämä tekee siitä hyvän aineistonkeruumenetelmän juuri päiväkotiympäristöön. Sekä haastattelu että havainnointi sopivat hyvin aiheeseen, jota on aiemmin tutkittu vain vähän (Tuomi & Sarajärvi 2018; Hirsjärvi 2008). Näin uskon havainnoinnin ja haastattelun olevan hyviä menetelmiä tutkimusongelman ratkaisemiseen.

Valitsin aineistonkeruuseen sekä havainnoinnin että haastattelun, koska koen niiden tukevan toisiaan hyvin. Hirsjärven (2008, 38) mukaan havainnoinnissa tapahtumat ovat ”ainutkertaisia”, mutta haastattelussa on mahdollista palata aiemmin epäselviksi jääneisiin asioihin. Haastattelu antaa mahdollisuuden puhua myös menneestä ja tulevasta, kun havainnointi koskee nykyhetkeä.

Tutkimuksen aineistonkeruu alkoi havainnointipäivällä metsäesiovetusryhmässä lokakuussa 2019. Havainnointi kesti esiovetusajan verran eli neljä tuntia. Tarkoitukseni oli saada yleiskuva metsäryhmän toimintaympäristöstä ja arjesta sekä havainnoida ryhmän opettajan toimintaa kielellisen kehityksen vahvistamisen näkökulmasta. Lapsia, lasten vapaata toimintaa tai keskinäistä kielellistä vuorovaikutusta en havainnoinut. Koska ennakkotietoa kyseisestä ryhmästä ja sen toiminnasta oli vähän, päädyin strukturoimattomaan eli ei-systemaattiseen havainnointiin. Havainnoinnissa hyödynsin teoriaa metsäryhmistä sekä lapsen kielellisestä kehityksestä ja kielellisen kehityksen vahvistamisen keinoista varhaiskasvatuksessa ja esiovetuksessa.

Havainnoitsijana toimin osittain toiminnan ulkopuolella vain havainnoiden, osallistuen vain hyvin vähän itse toimintaan. Tällä keinolla yritin pitää itseni mahdollisimman näkymättömänä toiminnan luonnollisuuden takaamiseksi – olin kuitenkin vieras aikuinen ja vain taustalla seuraavana olisin voinut hämmentää lapsia. Sopivasti osallistuvana en herättänyt liikaa huomiota. Havainnoitaessa tein muistiinpanoja ja otin valokuvia. Myöhemmin samana päivänä kirjoitin metsässä tekemäni muistiinpanot puhtaaksi tietokoneelle.

Havainnoinnin painoarvo nousi aineistonkeruun aikana, koska siitä saamani aineisto oli paljon suurempi kuin olin ajatellut. Havainnoinnin tarkoituksena oli saada jonkinlainen kuva metsäryhmän toiminnasta yleisesti ja

auttaa muotoilemaan opettajan haastattelun kysymykset siten, että saan haastattelusta vastauksia tutkimusongelmaani. Sain kuitenkin havainnoimalla jo paljon vastauksia kysymyksiin, joita olin ajatellut kysyä haastattelussa.

Haastattelin saman metsäryhmän opettajaa havainnoinnista seuraavalla viikolla. Haastattelu järjestettiin rauhallisessa tilassa läheisellä koululla ja sen kesto oli noin puoli tuntia. Päädyin puolistrukturoituun haastatteluun eli haastattelu seurasi etukäteen laadittua runkoa valmiine kysymyksineen, mutta mahdollisti keskustelumaisen etenemisen ja mahdolliset sivujuonteet. Olin laatinut kysymykset pääpiirteittäin ennen havainnointia, mutta havainnoinnin perusteella täsmensin joitakin kysymyksiä, lisäsin uusia tai vastaavasti jätin pois kysymyksiä, joihin olin saanut havainnoinnissa jo vastauksen. Haastattelu koostui kahdesta osasta, joista ensimmäinen sisälsi yleisiä kysymyksiä metsäryhmän arjesta ja toiminnasta. Toinen osa käsitteli metsäryhmän lasten kielellisten taitojen kehittämistä sekä kielellisen kiinnostuksen vahvistamista ryhmässä metsäpäivien aikana. Haastattelukysymykset löytyvät Liitteestä 2. Haastattelu äänitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan editoiden.

4.3 Aineiston analysointi

Aineistonkeruun jälkeen aloitin aineiston analyysin. Jäsentelin havainnoinnissa tekemäni muistiinpanot värikoodeilla pienempiin osiin karsien samalla pois havainnot, jotka eivät lopulta koskeneet tutkielmani aihetta. Osa aineistosta sopi toimintaympäristön ja ryhmän kuvaamiseen, mutta ei liittynyt varsinaisesti kielellisten taitojen vahvistamisen kuvaamiseen. Halusin kuitenkin kuvailla myös ryhmää ja sen toimintaa lyhyesti kielinäkökulman ulkopuolelta, joten en poistanut tällaista aineistoa kokonaan.

Haastattelun litteroinnin jälkeen valitsin haastattelusta tutkimusongelman kannalta olennaiset kohdat tarkempaa analysointia varten. Etsin haastatteluaineistosta havainnointia varten tekemääni alustavaan luokitukseen yhtenevää sisältöä ja siirsin näin havainnoinnin ja haastattelun sisällön samojen luokkien alle. Merkitsin aineistoon, oliko se tullut havainnoinnista vai haastattelusta.

Aineiston analysoinnissa käytin teoriaohjaavaa analyysiä eli analysoitavat yksiköt nousivat aineistosta, vaikka teoria ohjasi taustalla. Teemoittelin havain-

noinnista ja haastattelusta tulleet aineistot samojen otsikoiden alle. Opetussuunnitelman tavoitteet kielellisten taitojen kehittymisen osalta ohjasivat teemoittelua. Näin esimerkiksi lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen, tukitoimet sekä vuorovaikutustaidot luokiteltiin omiksi luokikseen. Teemoittelun pääluokiksi muodostuivat toimintaympäristö kielen näkökulmasta, metsäympäristön huomioiminen, puhuttu kieli, kirjoitettu kieli ja toiminnallisuus. Jokainen näistä jakautui vielä alaluokkiin. Leikillisyyden, lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimisen sekä tukitoimet kielellisiä pulmia omaavien lasten kanssa yhdistin yhdeksi pääluokaksi, koska koin niiden olevan kielellisten taitojen vahvistamisen lähtökohtia. Luokat ovat nähtävissä taulukossa 1. kappaleessa 5.2.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Ryhmän ja toimintaympäristön kuvaus

Tutkimuksessa havainnointi esiopetuksen metsäryhmä kuuluu päiväkotiin, jossa on lisäksi sisäpäiväkoti- ja -esiopetusryhmiä. Päiväkotia ympäröivät laajat metsäalueet. Päiväkodin kaksi metsäryhmää ovat olleet toiminnassa vuodesta 2017 alkaen. Päiväkodin henkilökunta kiinnostui metsästä oppimisympäristönä, minkä myötä metsäryhmien toiminta käynnistettiin.

Molemmilla metsäryhmillä on metsäpaikalla oma kota. Kotaan tulee luonnonvaloa ikkunoista – muuten valaistus tulee taskulampuista tai tulisijasta. Kodan sisäseiniä ympäröivät penkit, joiden alla lapset voivat säilyttää esimerkiksi pipoa ja rukkasia. Ulkoseinissä on koukut lasten repuille.

Kotien lisäksi metsäpaikalla on huussi sekä puuvarasto, jonka yhteydessä olevalla veistopaikalla voi tehdä pieniä puutöitä. Metsän siimeksessä on kokoon-tumispaikka, jolla voi järjestää pieniä juhlia tai esityksiä. Metsäpaikalla on myös lasten tekemiä majoja ja hyönteishotelleja.

Maasto on pinnanmuodoiltaan vaihtelevaa ja siellä on eri kokoisia puita, kiviä ja juurakoita. Vapaan leikin aikana lapset saavat liikkua metsässä vapaasti siten, että aikuinen näkyy – tästä tosin voidaan joustaa, jos lapsilla on esimerkiksi meneillään hyvä leikki, johon tietty leikkipaikka on tärkeä. Pillin vihellyksestä kokoonnutaan aina yhteen tietylle paikalle. Ympäristö kannustaa monenlaiseen liikkumiseen – havainnointipäivänä osa lapsista innostui juoksemaan kodan ympäri jopa 40 kertaa putkeen. Ulkopöytien ääressä seistään, jolloin pitkäkestoinen istuminen vähenee myös ruokailun ja kynätehtäviä yhteydessä. Ryhmät käyttävät toisinaan myös koulun kenttää.

Metsäryhmät ovat metsäpaikalla pääasiassa koko esiopetusajan. Aamupäivisin tehdään pienryhmissä esiopetustehtäviä. Ennen ruokailua on aikaa vapaalle leikille. Ulkona syödessä ruoka haetaan koululta ruokakärryllä. Lounaan jälkeen luetaan kodassa yhdessä pitkäkestoista kirjaa. Metsäryhmillä

on koululla myös oma luokka, jota sisäeskarit voivat käyttää esiopetusaikana metsäryhmien ollessa metsässä. Esiopetusajan päätyttyä ryhmät palaavat koululle omaan luokkaan. Perjantaisin katsotaan iltapäivällä elokuvaa, muina päivinä pidetään lepoaikoja. Kerran viikossa metsäryhmät ruokailevat koululla, jotta linjastoruokailu tulee tutuksi kouluunmenoa ajatellen. Tällöin jäädään sisälle esiopetuksen loppuajaksi, jolloin lasten on mahdollista pelata lautapelejä tai leikkiä leikkejä, joihin metsässä ei ole leikkivälineitä.

5.2 Kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistaminen metsäesiopetuksessa

Taulukossa 1 on esitelty kielellisten taitojen ja kieltä kohtaan koetun kiinnostuksen vahvistamisen keinoja metsäesiopetuksessa. Alaluokat syntyivät aineistoa ensimmäistä kertaa teemoitellessa. Kokonaisuuksia muodostettaessa luokittelin alaluokat vielä omien teemojensa eli pääluokkien alle. Teemoittelua on avattu tarkemmin kappaleessa 4.3.

TAULUKKO 1. Kielellisten taitojen ja kieltä kohtaan koetun kiinnostuksen vahvistamisen keinot metsäesioopetuksessa.

| Luokat ja alaluokat | Luokan kuvaus |
|---|---|
| Toimintaympäristö kielen näkökulmasta Toimintakulttuuri Positiivinen palaute ja kannustaminen | Fyysistä ja sosiaalista toimintaympäristöä kuvaileva aineisto erityisesti kielen näkökulmasta. Tekstit visuaalisessa ympäristössä; kannustaminen, itsetunnon ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen. |
| Kielellisten taitojen vahvistamisen lähtökohdat Lasten kiinnostuksen kohteet Leikkillisuus Tuki | Lapsiryhmän kiinnostuksen kohteet ja lapsia innostavat menetelmät, kielellä leikkiminen sekä kielellisiä pulmia omaavien lasten tukitoimet, kuten kuvakortit, paikan sijoittelu ja tuttu päivä rakenne. |
| Metsäympäristön huomioiminen Metsäympäristö suunnittelussa Metsään liittyvä sanasto | Metsäympäristön huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja sisällöissä sekä ympäristöstä ammennettu sanasto. |
| Puhuttu kieli Puhumaan rohkaiseminen Vuorovaikutustaidot Keskustelualoitteisiin reagointi Laulut, lorut ja riimit Sanasto ja rikas kieli Ohjeiden kuuntelu Vieraat kielet | Harjoitukset puhutun kielen käyttämiseen ja tuottamiseen. Vuorovaikutus- ja keskustelutaitojen kehittäminen esimerkiksi pienryhmätilanteissa ja kahdenkeskisissä keskusteluissa. Monipuolisen sanaston ja rikkaan kielen käyttäminen, sanavaraston kartuttaminen. Ohjeiden kuunteleminen ja ymmärtäminen. Vieraiden kielten tunnistaminen ja arvostaminen sekä niiden käyttämiseen kannustaminen. |
| Kirjoitettu kieli Kirjat Peruskieliharjoitteet | Harjoitukset kirjoitetun kielen käyttämiseen ja tuottamiseen sekä ääneen lukeminen, kirjat ja niiden vaikutus. |
| Toiminnalliset harjoitteet kirjaimen opetuksessa Toiminnallisuus | Toiminnalliset harjoitukset uuden kirjaimen opetuksessa pöydän ääressä tehtävien harjoitusten vastapainona. |

5.2.1 Toimintaympäristö kielen näkökulmasta

Kodan ulko-oven yläpuolella lukee kepeillä kirjoitettuna ryhmän kotipesän nimi. Seinällä ovat lasten luonnonmateriaaleista tekemät nimikyltit, joiden yläpuolella kiertää pieni tasanne, jolla säilytetään kansioita ja tehtäviä. Kodan katossa kiertävät kirjainkuvakortit isoilla ja pienillä kirjaimilla sekä numerokortit. Ovessa

on ryhmän lasten kanssa yhdessä kirjoitetut säännöt. Lisäksi kodassa on esiopetustarpeista, kuten piirustusvälineitä, laatikollinen kirjoja ja musiikkihetkiä varten kitara. Kirjoitustehtäviä varten kodassa on tarjottimia kirjoituslustoiksi.

Lämmin ja positiivinen huomiointi ja kannustus näkyvät ryhmän toimintakulttuurissa ja opettajan toiminnassa vahvana. Ryhmäkeskustelussa opettaja antoi positiivista palautetta jokaisen lapsen puheenvuorosta. Hän kehui myös ääneen, kun joku oli kuunnellut ohjeet poikkeuksellisen tarkasti. Eräässä tehtävässä opettaja huomasi joidenkin lasten vilkuilevan toistensa vastauksia ennen oman vastauksen päättämistä, jolloin hän muistutti lapsia luottamaan itseensä, koska kaveri voi olla väärässä. Uutta kirjainta opeteltaessa opettaja luki ryhmälle tarinallisen riimilorun, johon lapset saivat täydentää puuttuvia riimejä. Haettaessa sanaa "evä" eräs lapsi ehdotti sanaa "pyrstö", joka sopi kyllä tarinaan, mutta ei riimiin. Opettaja ei silti sanonut vastauksen olevan väärin, vaikka pyysikin vielä toista lasta vastaamaan. Opettaja kehui myös erästä lasta huomattuaan tämän auttaneen kaveria.

Ryhmässä on monia käytäntöjä, joilla vahvistetaan lasten itsetuntoa ja positiivista minäkuvaa. Kultatuolileikki on ryhmässä suosittu ja toivottu leikki, jossa lapset pääsevät yksitellen istumaan ryhmän eteen ja muut lapset saavat kertoa lapsesta kehuja ja kivoja asioita. Myös syntymäpäiväkorttiin on tapana kerätä lapsilta hyviä asioita ja muistoja, jotka opettaja kirjoittaa ylös ja lukee päivänsankarille ääneen. Lasten tekemiä kynätehtäviä tarkastaessaan opettaja pyysi myös jokaista lasta kertomaan, mikä kohta monisteessa oli omasta mielestä onnistunut parhaiten. Näin tuettiin myös lapsen itsearviointitaitoja ja luottamusta omiin kykyihin.

5.2.2 Kielellisten taitojen vahvistamisen lähtökohdat

Ensimmäinen kielellisiin taitoihin liittyvä haastattelukysymykseni koski sitä, mitä opettaja itse kokee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 32) virkkeen esiopetuksen tehtävästä vahvistaa lasten "kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua kieltä sekä lukemista ja kirjoittamista kohtaan" tarkoittavan käytännössä. Opettaja vastasi, että tarvitaan lapsiryhmän tasolle sopivia haasteita sekä motivoivia ja innostavia menetelmiä, joista esimerkkinä hän

mainitsi toiminnallisen oppimisen. Näiden hän uskoo lähtökohtaisesti riittävän lapsen ”motivaation herättämiseen”.

”Kun tulee niitä ahaa-elämyksiä, että ’hei mää osaan ja hei nyt mä sainkin selville, että mitä tossa lukee’. Tämän tyyppiset on niitä onnistumisen kokemuksia, mitkä on sitte merkittäviä.”

Opettaja hyödynsi oivallisesti lasten kiinnostuksen kohteita kielellisissä harjoituksissa. Tämän osoittaa seuraava esimerkki opettajan ja lapsen välisestä keskustelusta *Laiva on lastattu* -leikin yhteydessä osoittaa. Tilanteessa metsäryhmä on ulkona piirissä ja sanoo vuorotellen e-äänteellä alkavia sanoja. Opettaja auttaa erästä lasta keksimään sanan.

O: ”Oisko Pokémon-asiantuntijalla mitään pokemonia, joka alkaa E:llä?”
L: ”Hmm, Exeggutor!”

Haastattelussa opettaja kertoi pitävänsä kielellä leikkimistä ja siitä iloitsemista tärkeänä. Kielellä leikkiminen huokuikin erityisesti tilanteessa, jossa kaksi lasta kysyi opettajalta lupaa mennä piirtämään kotaan. Toinen lapsi käytti kysymyksessään laulavaa nuottia ja epätyypillistä sanojen painotusta. Kiireisen hetken vuoksi lapset ehtivät kysyä asiaa muutaman kerran ennen vastausta, ja kysymyksen nuotti ja painotus muuttuivat aina hieman. Lopulta opettaja ehti kuunnella ja vastata – samalla tavalla äänenpainoilla leikitellen. Toinen hetki opettajan ja lapsen selvästä keskinäisestä kielellä iloitsemisesta tapahtui syntymäpäiväkorttia kirjoitettaessa. Opettaja kirjasi korttiin lasten ajatuksia päivänsankarista. Eräs lapsi pyysi opettajaa kirjoittamaan lapsen itsensä voolemalla kynällä, josta ei jäänyt korttiin ollenkaan jälkeä. Se oli salakirjoitusta, jonka vain opettaja ja lapsi saattoivat nähdä. Opettaja luki näkymättömän tekstin ääneen ryhmälle syntymäpäiväjuhlissa ja muille selitettiin, mistä oli ollut kysymys.

Haastattelussa kävi ilmi, että kielellisiä pulmia omaavia lapsia tuetaan metsäympäristössä samoilla menetelmillä kuin muissakin esiopetusryhmissä tuettaisiin. Heille voidaan antaa ohjeet ositettuina tai kullekin yksilöllisesti. Lapsen paikka valitaan siten, että hän näkee hyvin ja on mahdollisesti jopa opettajan vieressä. Ryhmän lisäaikuinen voi tarvittaessa olla tukea tarvitsevan lapsen ”omana aikuisena”. Opettaja pitää myös visuaalista kuvatukea tärkeänä. Vaikka lapsi kuulisi ja ymmärtäisikin ohjeen, visuaalinen kuvatuki auttaa

sisäistämään. Opettaja kertoi kuitenkin henkilökohtaisesti kokevansa kuvatuen käyttämisen metsäympäristössä hankalaksi, koska isot kuvakortit eivät usein ole helposti saatavilla. Havainnoinnissa näin hänen käyttävän pienempiä kuvakortteja, jotka kulkivat kaulanauhassa.

Opettaja kokee tietynlaisen struktuurin hyödyttävän lapsia, joilla on esimerkiksi kielellisiä pulmia. Aamuisin päivän ohjelma käydään yhdessä läpi. Opettaja kertoo, mitä tapahtuu ensin, mitä seuraavaksi ja mitä sitten. Päiväjärjestystä voidaan kuvittaa kuvakorteilla. Tietynlainen struktuuri on lapsille tärkeä myös opetustuokioissa. Esimerkiksi uuden kirjaimen harjoitteluun liittyvät rutiinit ovat muodostuneet lapsille niin tärkeiksi, että niitä kaivataan opettajan kokeillessa jotakin uutta.

”He ovat ihan ihmeissään, jos ei ole vaikka kirjaimenpiilotusleikkiä. Alun laululeikki on merkki, että nyt aloitetaan, nyt on tää kielellinen juttu, meille tulee uusi kirjain.”

5.2.3 Metsäympäristö kielellisen kiinnostuksen näyttämönä

Ryhmän toimintaa suunnitellessaan opettaja kertoi miettivänsä ensin opetuksen sisällön, mutta toimintatavoissa pyrkii aina huomioimaan metsäympäristön ja toiminnallisuuden. Hän kokeekin sisältöjen ja toimintaympäristön kulkevan ”aika lailla käsi kädessä”. Metsäryhmä tekee myös säännöllistä yhteistyötä koulun kanssa, ja yhteistyöprojektien teemat liittyvät aina luonto- ja ympäristökasvatukseen. Opettaja hyödyntää sadutusta yhtenä menetelmänä lasten ajatusten virittämiseen ja dokumentointiin. Sadutuksen aiheet liittyvät aina metsään tai eläimiin.

”Muistetaan, että olemme metsäeskarilaisia ja silloin se on merkittävää ottaa niitä elementtejä siihen mukaan.”

Metsästä löytyviä luonnonmateriaaleja hyödynnetään kielellisten taitojen harjoituksissa. Havainnointipäivänä metsäryhmä harjoitteli E-kirjainta ulkona muun muassa kooten sopivanpituista kepeistä omia E-kirjaimia maahan.

Metsäympäristössä on luontevaa ottaa ympäristöön liittyvä sanasto ja lajintuntemus osaksi puhuttua kieltä. Lasten päivitellessä maahan pudonneiden lehtien suurta määrää opettaja yhtyi ensin päivittelyyn, mutta kysyi sitten lapsilta myös, minkä puun lehtiä ne mahtavat olla. Haastattelussa opettaja kertoi

käyttävänsä paljon valmiita lajikortteja, esimerkiksi eläin- ja puulajeja, joita voi soveltaa myös esimerkiksi tietyn kirjaimen harjoitteluun. Samalla metsäympäristöön liittyvä sanasto ja lajit tulevat tutuiksi. Aiemmin opeteltua sanastoa hyödynnettiin havainnointipäivänä liikunnallisessa *Kuka vika* -leikissä, jossa lapset etsivät mahdollisimman nopeasti lähiympäristöstä opettajan sanomia kohteita, joita olivat puulajien lisäksi myös hankalammat sanat *taimi* ja *kelo*. Puulajien erottamiseksi opettaja kehotti lapsia katsomaan erityisesti puiden latvoihin. Metsäryhmällä on metsäalueellaan myös pieni puuverstas, jolla voi esimerkiksi vuolla, sahata ja naulata. Puutyöt olivat metsäryhmän lasten keskuudessa suosiossa, ja kovien materiaalien käsityösanasto oli tullut jo tutuksi.

5.2.4 Uteliaisuus puhuttua kieltä kohtaan

Havainnointipäivä oli täynnä tilanteita, joissa opettaja antoi lapsille mahdollisuuden puhua ja kertoa. Aamulla päiväjärjestystä katsottaessa opettaja pyysi vapaaehtoisia lasta toistamaan juuri yhdessä katsotun päiväjärjestyksen vielä kaikille. Eräs lapsi tuli ryhmän eteen ja kertoi sen, mitä muisti. Toinen lapsi tuli täydentämään.

Aamupäivällä kodassa muisteltiin edellispäivän retkeä. Jokainen sai kertoa jonkin mieleen jääneen asian. Puheenvuoron sai viittaamalla. Viittaamiskäytäntö opettaa lapsille vuorovaikutustaitoja ja toisen puheenvuoron kunnioittamista. Opettaja esitti lapsille apukysymyksiä innostaen lapsia kertomaan vielä hieman lisää. Haastattelussa opettaja sanoi tässäkin asiassa pitävänsä positiivista palautetta tärkeänä. Kun lapselle kertoo, miten mukavaa oli kuulla hänen arvokas mielipiteensä, lapsen itseluottamus vahvistuu. Myös vapaan leikin aikana opettaja tarttui aktiivisesti lasten keskustelualoitteisiin ja kyseli lisäkysymyksiä kannustaen lapsia keskustelemaan ja vahvistaen lasten keskustelutaitoja.

Uuden kirjaimen opetustuokiossa harjoitettiin niin puhuttua kieltä kuin kirjaimen äännettäkin. Aluksi uutta äännettä kokeiltiin omassa suussa joitakin kertoja. Opetukseen kuului myös ryhmässä perinteeksi muodostunut kirjainlaulu sekä runon riimien miettimistä ja ääneen sanomista. Myös havainnointipäivän

syntymäpäiväjuhlaan kuului riimittelyä sekä Pikku posteljooni -laulu ja onnittelulaulu.

Ryhmässä käytettiin rikasta kieltä havainnointipäivän aikana. Opettaja selitti hankalat käsitteet ja varmisti, että uudet sanat ovat lapsille tuttuja. Lasten käyttäessä maalivahdista nimitystä ”molse” opettaja varmisti, tietäväthän kaikki sanan merkityksen. Lasten puheessa kuului myös selvästi esiopetusympäristön ulkopuolelta omaksuttua uudissanastoa, kuten *oumaigaad* tai *pro*, jotka opettaja hyväksyi heidän puheeseensa yhtä lailla arvokkaana sanastona. Epäselvissä tilanteissa opettaja kysyi lapselta tarkennusta. Eräs lapsi kehui toisen lapsen juosseen pelissä maaliin ”ihan kaks minuuttia”. Opettaja kysyi, tarkoittiko lapsi, että ”tosi nopeasti”. Erään lapsen nimi kuulosti taivutettuna ryhmän toisen lapsen nimeltä, jolloin opettaja kertoi ja havainnollisti, miten taivutusmuodollisesti on pakko sanoa näin ja se on ihan oikein.

Puhutun kielen taitoihin liittyy kuunteleminen, joka taas kuuluu olennaisesti vuorovaikutustaitoihin, mutta esiopetuskontekstissa myös esimerkiksi ohjeiden kuunteluun ja ymmärtämiseen. Opettaja käytti ohjeita antaessaan paljon lasten etunimiä saadakseen tietyn lapsen huomion.

Ryhmässä on tapana laulaa syntymäpäivinä onnittelulaulu ensin suomeksi ja sitten englanniksi. Tämä on paitsi kielikylpyä, myös vieraiden kielten olemassaolon ja tärkeyden tunnustamista. Haastattelussa opettaja kertoi, että ryhmän kaksikielisiä lapsia rohkaistaan puhumaan ryhmässä toisia kieliään ja opettamaan muillekin. Muita kieliä kohtaan ollaan avoimen kiinnostuneita.

5.2.5 Kiinnostus kirjoitettua ja ääneen luettua kieltä kohtaan

E-kirjaimen tutustuttaessa metsäryhmässä tutkittiin, esiintyykö kirjain ryhmän lasten nimissä. Lisäksi tarkasteltiin, onko nimessä esiintyvä äänne lyhyt vai pitkä, ja missä kohtaa nimeä se kuuluu. Opettaja tavutti lasten nimet selkeästi. Lapsi sai halutessaan käydä tarkistamassa E-kirjaimen paikan nimessään omasta nimilapustaan kodan seinältä.

Ulkona seisomapöydän ääressä tehtiin kynätehtävä, jossa tarkasteltiin E-kirjaimen muotoa ja ympyröitiin oikeat kirjainmerkit väärrien seasta. Lisäksi tehtävässä piirrettiin omia E-kirjaimia. Haastattelussa opettaja kertoi alkavansa teettää lapsilla enemmän kynätehtäviä esiopetusvuoden edetessä, koska pitää

niitä tärkeinä, vaikka onkin alkuvaiheessa korostanut toiminnallisuutta. Opettaja kertoi lasten motivoituvan ja nauttivan myös kynätehtävistä. Lapsilla on omat vihot, joihin myös harjoitellaan kirjaimia. Kynätehtäviä voidaan tehdä myös sisällä kodassa kirjoituslustoja apuna käyttäen.

Opettaja kannusti lapsia kokeilemaan orastavaa lukutaitoaan myös arkisissa tilanteissa. Ulos lähtiessä yhdet rukkaset olivat hukassa ja toiset löytyivät. Opettaja kehotti lasta katsomaan, mitä rukkasten nimilapussa lukee, ja päättämään näin niiden omistajan.

Ryhmän syntymäpäiväperinteen mukaisesti havainnointipäivän syntymäpäiväsankarille tehtiin onnittelukortti, johon opettaja kirjasi muiden lasten ajatuksia päivänsankarista. Syntymäpäiväjuhlassa kortti luettiin ääneen. Opettaja kehotti lapsia miettimään kuunnellessaan, mikä korttiin kirjoitetuista ajatuksista olikaan ollut lapsen oma.

Metsäryhmän lapsilla on kodassa laatikollinen kirjoja, jotka ovat käytettävissä vapaan leikin aikana ja suosittuja esimerkiksi odotustilanteissa. Haastattelussa opettaja kertoi pitävänsä myös pitkäkestoisen tarinan lukemista merkityksellisenä, ja ryhmällä onkin lukuhetki kodassa aina lounaan jälkeen. Opettaja kertoi tällä hetkellä luettavan kirjan tarinoiden ja hahmojen näkyvän ja kuuluvan lasten leikeissä ja puheissa. Lapset peilaavat myös omaa toimintaansa kirjan tarinoiden kautta – eräskin lapsi oli kertonut opettajalle, ettei enää keräisi sammakoita reppuunsa, kun ymmärsi tarinan sammakon olleen vastaavassa tilanteessa peloissaan. Metsä- ja luontoteema näkyvät ryhmään valituissa kirjoissa.

Opettaja kertoi sadutuksen olevan ryhmässä paljon käytetty menetelmä. Näin lapset pääsevät tarinoimaan myös omia kertomuksia. Sadutetuista tarinoista on syntynyt pitkiäkin projekteja. Edellisvuonna opettajan ryhmässä sadutetusta tarinasta tehtiin elokuva, johon lapset tekivät itse äänimaisemia ja toimivat myös kertojina äänitysvaiheessa. Tänä syksynä metsäryhmässä tehtiin lyhytelokuva roskaamisen vastustamisesta. Tällainen toimintatapa laajentaa myös lapsen tekstikäsitystä ja kehittää monilukutaitoa.

5.2.6 Uuden kirjaimen harjoittelu toiminnallisesti

Opettaja kertoi näin esiopetusvuoden alkuvaiheessa korostavansa enemmän opetuksen toiminnallisuutta kuin esimerkiksi kynätehtäviä, saadakseen lapsen innostumaan ja motivoitumaan toiminnan kautta. Vaikka esimerkiksi kielellisten opetustuokioiden struktuurissa on tuttuja ja lapsille merkityksellisiä osia, opettaja yrittää vaihdella toiminnallisia leikkejä, luoda ja keksiä uusia. Kirjaintuokiot aloitetaan aina lapsille tutulla laululla, jossa riimitellen ja rytmittellen käydään läpi kaikki aakkoset.

Ryhmässä harjoiteltiin havainnointipäivänä E-kirjainta. Harjoituksia uuden kirjaimen parissa tehtiin sekä sisällä kodassa että ulkona metsässä. Sisällä harjoiteltiin äänten tunnistamista sanan alussa. Opettaja sanoi sanoja yksitellen, ja lapset näyttivät peukaloa ylöspäin tai alaspäin sen merkiksi, oliko sanan alussa oikea äänne vai ei. Äänten kestoa harjoiteltiin leikissä, jossa kodan tulisijan ympärille levitettiin kirjainkortteja, joissa oli yksi tai kaksi E-kirjainta. Korttien päälle hypättiin yhdellä tai kahdella jalalla äänten kestosta riippuen ja hypätessä sanottiin äänne lyhyenä tai pitkänä. Kotaan sopiva leikki oli myös kirjaimenpiilotusleikki, jossa päärooliin pääsivät lapset, joiden nimessä on E-kirjain. Kukin näistä sai päättää, toimiiko etsijänä vai piilottajana. Yksi lapsista oli selin muihin kodan ovella, kun toinen piilotti kirjainkortin kotaan. Etsijän etsiessä korttia muu ryhmä lauloi leikkiin liittyvää laulua nostaen äänen-voimakkuutta sitä mukaa, kun etsijä lähestyi korttia.

Kirjaimen muotoa tarkasteltiin kodan katossa olevasta kirjainkortista, jota opettaja valaisi taskulampulla. Opettaja näytti oikean piirtojärjestyksen, jota harjoiteltiin ”taikakynillä” ilmaan monta kertaa. Piirtojärjestystä ohjeistaessaan opettaja käytti eläväistä kieltä ja vaihteli äänenvoimakkuutta. Ulkona kirjaimen muodon yksityiskohdat muisteltiin yhdessä, ja lapset etsivät metsästä sopivan pituiset kepit omaa E-kirjaintaan varten. Jokainen lapsi kokosi viltille oman keppi-E:n, jonka päälle piirtojärjestystä sai harjoitella sormella.

Haastattelussa opettaja kertoi, että tavallisesti uutta kirjainta harjoitellessa toimintaan kuuluu jonkinlainen hippaleikki, koska lapset pitävät niistä kovasti. Pelastautumistapoja voi opettajan mukaan keksiä loputtomasti. Eräs variaatio oli ollut piirtää pelastettavan selkään sormella harjoiteltava kirjain ja sanoa sen äänne. Ryhmässä pelataan myös leikkiä, jossa etsitään tiettyjä kirjaimia

joukkueittain. Havainnointipäivänä ulkona leikittiin jo aiemmin mainittua *Laiva on lastattu* -leikkiä, jossa heitettiin vuorotellen palloa toisille ja sanottiin E-kirjaimella alkavia sanoja.

Toiminnallista kirjainharjoittelua voidaan luontevasti tuoda osaksi myös päivän muuta arkea. Eräässä siirtymätilanteessa lapset siirtyivät kodasta ulos opettajan ohjeiden avulla sen mukaan, kenen nimen alussa kuuluu esimerkiksi tietyn kirjaimen äänne.

6 LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Tutkielmani aineisto oli pienehkö ja havainnointijakso lyhyt, eivätkä tulokset ole yleistettävissä muihin ryhmiin. Tutkimusongelman kannalta aineiston pienuudella ei kuitenkaan ole merkitystä, sillä aineisto on edustava tapausesimerkki ja osoittaa, että kielellisten taitojen tai kiinnostuksen monipuolinen vahvistaminen metsäympäristössä on mahdollista. Tapaustutkimukseksi aineistosta tuli varsin runsas. En tiennyt havainnoimani ryhmän päivän ohjelmasta etukäteen muuta kuin sen, että esiopetusaika vietetään omalla metsäpaikalla kodan ympäristössä. Havainnointipäivänä ryhmässä opeteltiin sattumalta uutta kirjainta, minkä puitteissa erilaisia kielen kehittämisen keinoja tuli esille enemmän kuin olin ajatellut.

Havainnoinnin luotettavuuteen voi vaikuttaa niin kutsuttu kontrolliefekti, jolloin tutkijan läsnäolo häiritsee tutkimustilannetta tai vaikuttaa siihen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olin ulkopuolinen tutkija ja ryhmässä tiedettiin minun tulevan havainnoimaan kielellisten taitojen kehittämisen keinoja. On mahdollista, että opettaja on kiinnittänyt toimintaansa tästä näkökulmasta erityistä huomiota. Toisaalta on mahdollista, että lapset arastelivat tai olivat ”vieraskoreita” ja toimivat eri tavalla kuin tavallisena esiopetuspäivänä, mikä taas saattoi vaikuttaa opettajan toimintaan. Kontrolliefektin lieventämiseksi olisin voinut vierailla ryhmässä jo aiemmin, jotta olisin ollut tuttu. Vierailu ei ollut kuitenkaan poikkeuksellinen, koska metsäryhmissä käy paljon vierailijoita, joten läsnäolooni suhtauduttiin hyvin luontevasti. Jotkut lapset kyselivät, mitä kirjoitan vihkooni.

Havainnointia voi hankaloittaa tutkijan emotionaalinen sitoutuminen tilanteeseen, jolloin on vaikeampi havainnoida objektiivisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olin itse hyvin innoissani vierailusta metsäryhmään ja välillä pelkkä ryhmän puitteiden ihastelu tai lasten ilon hetket saattoivat viedä huomion pois kielellisten taitojen kehittämisen keinoista. Toisaalta havainnointia edeltänyt perehtyminen esiopetuksen opetussuunnitelmaan, lapsen kielelliseen

kehitykseen sekä kielellisten taitojen vahvistamisen keinoihin suuntasivat havainnointiani.

Havainnointiin vaikuttaa lisäksi se, että havainnoitsijan katse on valikoiva (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) ja havainnointitilanteessa paljon tutkielman kannalta tärkeitä hetkiä on voinut mennä täysin ohi. Tein vierailun aikana ainoastaan muistiinpanoja kynällä ja paperilla sekä otin muutaman valokuvan. Kirjoittaessani muistiinpanot auki tietokoneelle vielä saman päivän aikana tilanteet olivat kyllä hyvin muistissa, mutta on mahdollista, että ne ovat kuitenkin muutaman tunnin aikana jo hieman värittyneet. Tätä olisi voinut auttaa esimerkiksi videointi, mutta sen järjestäminen ja analysointi olisi vaatinut huomattavasti enemmän aikaa.

Haastattelu oli tarkoitus järjestää metsäryhmän kodassa, joka olisi varmasti ollut rauhallinen ja miellyttävä haastattelupaikka. Käytännön syistä johtuen haastattelu siirrettiin kuitenkin koululle, josta löytyi vapaa ja rauhallinen palaverihuone. Hirsjärven (2008, 74) mukaan paras paikka haastattelulle on sellainen, jossa esimerkiksi muualta kuuluva melu tai ihmisten ”liikuskelu” eivät häiritse.

Havainnoinnin ja haastattelun yhdistäminen eli eräänlainen menetelmätriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä yhdellä menetelmällä ei välttämättä saada tutkimuskohteesta riittävän kattavaa käsitystä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Yhtä menetelmää käyttävä tutkija saattaa herkästi uskoa löytäneensä jo oikean vastauksen tutkimusongelmaansa. Useampaa menetelmää käyttämällä ja erilaisia vastauksia saamalla tällainen ”näennäinen varmuus” tuloksista vähenee (Hirsjärvi 2008, 39).

7 POHDINTA

Sinko (2011) on kirjoittanut vanhempien vierastavan liian ”koulumaista” esiopetusta. Metsäeskarissa opetus on kaukana ajatuksesta, jossa lapset istuvat hiljaa pöytiensä ääressä opettajan opettaessa uutta asiaa aikuisjohtoisesti luokan edessä.

Sisällä kodan katossa olevien kirjain- ja numerokorttien, seinillä olevien nimikylttien ja ovesa olevien ryhmän sääntöjen lisäksi visuaalisessa ympäristössä ei ole jatkuvasti nähtävillä tekstejä. Metsäeskareiden vapaa leikki painottuu toimintaympäristössä kodan ulkopuolelle, jolloin tekstit visuaalisessa ympäristössä vähenevät lähes olemattomiin. Kirjoitetun kielen ”ylikorostuessa” visuaalisesta ympäristöstä voi kuitenkin tulla jopa levoton (Lindberg 2011). Tätä pulmaa metsäryhmän toimintaympäristössä ei ainakaan ole – visuaalisen ympäristön kielelliset tarjoumat, joihin lapsi voisi oma-aloitteisesti tarttua, jäävät jopa vähäisiksi ainakin perinteiseen sisäesiopetusluokkaan verrattuna. Toisaalta ympäristössä on muuten paljon virikkeitä, jotka kannustavat monenlaiseen leikkiin ja virittävät keskusteluita, mikä osaltaan edistää kielellisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Metsäryhmän opettaja pitää kielellä leikkimistä ja siitä iloitsemista tärkeänä. Leikillisuus painottuu myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Uuden kirjaimen opettelussa oli paljon leikkiä ja hupsuttelua. Harjoituksissa leikiteltiin esimerkiksi äänenvoimakkuutta vaihdellen. Mainio esimerkki opettajan ja lapsen keskinäisestä kielellä leikkimisestä oli salakirjoituksen kirjoittaminen syntymäpäiväkorttiin. Jo kirjoitushetki oli selvästi hauska ja ainutlaatuinen, mutta lapsi muistutti salakirjoituksesta vielä, kun kortin tekstit luettiin päivänsankarille ääneen. Tämä ilahdutti koko ryhmää.

Metsäympäristö ei rajoita lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Lasten kiinnostuksen kohteiden huomiointi opetuksessa on paitsi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista, myös lapselle innostavaa ja

motivoivaa. Kuten Lindberg (2011) toteaa, lapsi kiinnostuu asioista, jotka ovat hänelle itselleen merkityksellisiä.

Kuten todettiin jo kappaleessa 5.2.3, metsäympäristössä on luontevaa ottaa päivittäiseen puheeseen ympäristöön liittyvää sanastoa. Sanavaraston laajentaminen onkin eräs Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kielellisten taitojen oppimiskokonaisuuden tavoitteista. Metsäryhmässä käytettiin rikasta kieltä muutenkin kuin ympäristöön liittyvän sanaston kohdalla. Sanavarasto karttuu niin kirjoja lukiessa kuin omia tarinoita sadutettaessa.

Metsäryhmän kirjoittaessa onnittelukorttia syntymäpäiväsankarille lapset näkivät puhutun kielen muuttuvan kirjoitettuun muotoon ja myöhemmin syntymäpäiväjuhlassa he kuulivat kirjoitetun kielen muuttuvan taas puhuttuun muotoon. Tämä vahvistaa lapsen ymmärrystä kirjoitetun kielen merkityksestä. Kirjoittamalla saadaan puhutut asiat ikään kuin tallennettua, jotta ne voidaan toistaa sanasta sanaan myöhemmin. Opettajan lukiessa korttia ääneen lapsia kehoitettiin miettimään, mikä kortin kommentteista oli lapsen itsensä sanoma – näin lapsi saattoi oivaltaa, että opettaja todella pystyy toistamaan lapsen sanat, kun ne on ensin kirjoitettu korttiin. Tilanteessa lapsen omalla luku- tai kirjoitustaidolla ei ollut merkitystä.

Metsäympäristössä luonnonmateriaalien käyttäminen opetuksessa on luontevaa, koska varsinaista esiopetusmateriaalia ei juuri ole. Näin myös ympäristökasvatuksen teemoja esimerkiksi kohtuullisesta kuluttamisesta saadaan eheytettyä kielellisten taitojen harjoituksiin.

Monet metsäryhmässä käytetyt keinot kielellisten taitojen sekä kiinnostuksen vahvistamiseksi ovat täysin samoja kuin sisäryhmissä käytettävät. Esimerkiksi helsinkiläisessä päiväkotiki Ruusussa rytmittelyt, riimit ja lorut kuuluvat arkeen (Nurmilaakso 2011). Niitä käytettiin paljon myös tutkielman metsäryhmässä. Päiväkotiki Vironniemessä korostui erityisesti ryhmän tasolle mietittyjen kirjojen lukeminen, jonka lisäksi esille tuotiin omien tekstien tuottamiseen ja yhdessä tarinoimiseen kannustaminen (Nurmilaakso & Välimäki 2011). Myös tutkielman metsäryhmässä kirjojen lukemisen merkitys tiedostetaan ja sadutusmenetelmää käytetään paljon. Erona metsäryhmän ja näiden helsinkiläispäiväkotien välillä on esimerkiksi päiväkotiki Ruusun ryhmähuoneessa esillä olevat kuvitetut päivä- ja viikkojärjestykset sekä kalenteri, joita käsitellään

päivittäin. Metsäryhmässä tällaisia pysyviä visuaalisen ympäristön tarjoumia on hankalampi toteuttaa.

Ainoa haastattelussa esille tullut metsäympäristön aiheuttama haaste oli kuvatuon käyttämisen hankaluus. Metsä ei kuitenkaan täysin estä sen käyttöä, kunhan kuvat ovat käden ulottuvilla. Muiden tukikeinojen käyttäminen kielellisiä pulmia omaavien lasten kohdalla onnistuu metsässäkin hyvin, esimerkiksi ohjeiden pilkkominen ja tietynlaisen struktuurin säilyttäminen niin päiväjärjestyksessä kuin opetustuokioissa.

Rajoittamisen sijaan metsä näyttää tarjoavan mahdollisuuksia kielellisten taitojen kehittämisen vahvistamiseen. Kestävän kehityksen mukaiset luonnonmateriaalit ovat helposti saatavilla erilaisiin sovellettuihin tehtäviin. Metsäympäristö innostaa toiminnallisuuteen ja liikkumiseen. Liikunnalliset harjoitukset on mahdollista toteuttaa milloin vain, koska ulkona on aina tilaa, eikä ryhmän tarvitse odotella omaa sisäsalivuoroa.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä keinoilla metsässä toimivan esiopetusryhmän opettaja tukee lasten kielellisten taitojen kehittymistä sekä kiinnostusta ja uteliaisuutta kieltä kohtaan. Tutkimuskysymykset olivat:

- 1) Millä keinoilla esiopettaja tukee lasten kielellisiä taitoja sekä kiinnostusta kirjoitettua ja puhuttua kieltä kohtaan metsäryhmässä?
- 2) Mitä erityistä metsäympäristö tuottaa opetukseen kielen näkökulmasta?

Tutkimustulosten perusteella näyttää siltä, että metsä on virikkeellinen ja rikas oppimisympäristö kielellisten taitojen sekä kieltä kohtaan koetun kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistamiseksi. Keinot kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistamiseksi ovat samoja kuin mitä sisäeskareissa käytetään. Useimmat metsäryhmän harjoituksista esimerkiksi E-kirjaimen ja siihen liittyvän äänteen parissa eivät olleet lainkaan riippuvaisia toteutuspaikastaan. Missä vain voi esimerkiksi tunnustella uutta äännettä suussa tai piirtää kirjaimia taikakynällä ilmaan. Ainakin kielellisiin taitoihin liittyvien tavoitteiden osalta voidaan sanoa, että esiopetuksen opetussuunnitelman mukainen opetus on metsäympäristössä mahdollista.

Metsä näkyy opetuksessa esimerkiksi satujen ja yhteistyöprojektien aiheissa. Opetuksessa on luontevaa hyödyntää luonnonmateriaaleja, koska varsinaista esiopetusmateriaalia ei ole. Metsään liittyvä sanasto kuuluu metsäryhmän arkikieleen. Muun opetuksen ohessa lapset oppivat lajintuntemusta, kun esimerkiksi kirjainten opettelussa hyödynnetään lajikortteja.

Metsäympäristössä perinteiseen pöydän äärellä työskentelyyn verrattuna näyttää korostuvan toiminnallisuus, joka onkin täysin esiopetuksen opetussuunnitelman mukainen toimintatapa. Lasten kiinnostus kieltä kohtaan herätetään innostavilla ja motivoivilla menetelmillä. Toiminnalliset leikit ja kielellä leikkiminen ovat lapsille mieluisia toimintatapoja. Lasten kiinnostuksen kohteita

hyödynnetään kekseliäästi. Lapsia rohkaistaan puhumaan, kertomaan ja kuuntelemaan. Ryhmässä luetaan kirjoja ja sadutetaan omia tarinoita.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia esiopetuksen metsäryhmässä olevien lasten kielellisten taitojen kehitystä pidemmältä ajanjaksolta, esimerkiksi koko esiopetusvuoden ajalta. Metsäryhmän lasten kielellisten taitojen kehittymistä sekä kielellisen kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistumista voisi myös verrata sisäryhmän lasten kielelliseen kehitykseen. Toisaalta metsäryhmässä oppimista voisi tutkia myös muiden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta. Näin saataisiin lisää tietoa esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta metsäryhmissä sekä uusia näkökulmia metsien ja luonnon hyödyntämiseen opetustarkoituksessa.

Havainnointipäivän syntymäpäiväjuhlassa opettaja luki lapsille ääneen aiemmin päivällä kirjoitetun kortin, johon oli koottu lasten positiivisia kommentteja ja iloisia muistoja päivänsankarista. Haluankin lopettaa tutkielmani hetkeen, jona opettaja näytti kortissa olevan tekstin määrää lapsille ennen ääneen lukemista. Seuraava lapsen spontaani huudahdus tiivistää mielestäni ajatuksen siitä, mitä monipuolinen kielellisten taitojen sekä kieltä kohtaan koetun kiinnostuksen ja uteliaisuuden vahvistuminen edellyttää, ja toisaalta, mihin se aikanaan johtaa:

”Valtavasti yli miljoonia kirjoituksia!”

9 LÄHTEET

- Corraliza, J. A., Collado, S. & Bethelmy, L. 2010. Nature as a Moderator of Stress in Urban Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 38 (2012) 253-263.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- 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.
- Hakamo, M-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Atena Kustannus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. PS-kustannus.
- Korpela, K. & Paronen, O. 2011. Ulkoilun hyvinvointivaikutukset. Työraportissa Sievänen, T. & Neuvonen, M. (toim.) Luonnon virkistyskäyttö 2010. Metlan työraportteja 212.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41 (2), 116-128.
- Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.

- Michek, S., Nováková, Z. & Menclova, L. 2014. Advantages and disadvantages of forest kindergarten in Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 171 (2015) 738-744.
- Mykrä, N. 2017. Ulkona oppiminen ja opetussuunnitelma – monta karpästä yhdellä iskulla. Teoksessa Kettunen, A. & Laine, A. (toim.) *Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. PS-kustannus.
- Nurmilaakso, M. 2011. Päiväkoti Ruusu kasvu- ja oppimisympäristönä – lastentarhanopettaja Kristiina Juvosen haastattelu. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. 2011. Päiväkoti Vironniemi kasvu- ja oppimisympäristönä – päiväkodin johtaja Kirsti Hakkolan ja lastentarhanopettaja Reetta Hietasen haastattelu. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2017. Iloa ja ihmettelyä. *Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Raittila, R. 2017. *Ympäristökasvatus on lasten toimintaa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Reunamo, J. & Pölkki, T. 2014. Lasten vapaa ja ohjattu ulkotoiminta. Teoksessa Reunamo, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. PS-kustannus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 21.10.2019. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>.
- Sinko, P. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Suomen Latu. 2019. Luonnossa kotonaan. Viitattu 8.10.2019. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html>.
- Tamperelainen. 2017. Onni on leikkiä metsän antimilla! – Vuoreksen päiväkodin metsäryhmä on koko ajan pihalla. Julkaistu 26.11.2017. Viitattu

- 26.10.2019. <https://www.tamperelainen.fi/artikkeli/583858-onni-on-leikkia-metsan-antimilla-vuoreksen-paivakodin-metsaryhma-on-koko-ajan>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi 2018.
- Wells, N. M. & Evans, G. W. 2003. Nearby Nature. A Buffer of Life Stress Among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35 (3), 311-330.
- Yle Uutiset. 2016. Esikouluvuosi sujuu metsässäkin – uni, ruoka ja oppi maistuu paremmin. Julkaistu 13.5.2016. Viitattu 8.10.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8880029>.
- Yle Uutiset. 2017. Suomen ainoa bussipäiväkoti törmäsi heti käytännön pulmaan: "Lasten vessassakäynti voi kestää". Julkaistu 11.9.2017. Viitattu 25.9.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9826289>.

Liite 1(2)
Tiedote ryhmän lasten vanhemmille

7.10.2019

Hei ***** kotiväki!

Opiskelen Tampereen yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajaksi. Teen parhaillaan kandidaatin tutkielmaani. Tutkielmassani tutkin, miten metsäesiopetuksessa vahvistetaan lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua ja kirjoitettua kieltä kohtaan. Aiempana metsätieteiden opiskelijana olen erityisen kiinnostunut juuri metsäryhmien toiminnasta.

Kerään aineistoani ***** ryhmässä torstaina 24.10. havainnoimalla opettaja ***** toimintaa kielellisten taitojen vahvistamisen näkökulmasta. Havaintojeni pohjalta laadin opettajan haastattelun seuraavaksi viikoksi. Havainnoinnin ohessa teen kirjallisia muistiinpanoja tai dokumentoin havaintojani valokuvaamalla. Lapsia ei näy kuvissa, eikä havainnointini keskity lasten toimintaan.

Olen hakenut tutkielmalleni tutkimusluvan Tampereen kaupungilta. Annan mielelläni lisätietoja tutkielmastani.

Ystävällisin terveisin,
Ella Valkama
*****@tuni.fi

I. Yleiset kysymykset päiväkodin metsäryhmistä ja opettajasta

1. Milloin metsäryhmät on perustettu? Kenen aloitteesta, mistä motiiveista?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? Millainen tausta sinulla on metsäryhmää ajatellen?
3. Mitä nimitystä käytätte ei-metsäryhmistä puhuttaessa?

II. Kielellisten taitojen ja kiinnostuksen vahvistaminen

Kielellisen kiinnostuksen vahvistaminen

1. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan kielellisistä taidoista näin: *"Keskeistä on vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua kieltä sekä lukemista ja kirjoittamista kohtaan."* Mitä ymmärrät tämän tarkoittavan käytännössä?
2. Ovatko kodan kirjat lasten käytettävissä vapaan leikin aikana?
3. Mietitkö toimintaa metsään suunnitellessa ensin ympäristöä ja miten siellä voisi opettaa halutut asiat vai mietitkö ensin halutut tehtävät ja miten niitä voisi soveltaa metsään?

Puhuttu kieli

1. Millä keinoin rohkaiset arkaa puhujaa puhumaan esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa?
2. Miten metsäympäristö näkyy esimerkiksi sanastossanne?

Kirjoitettu kieli

1. Vaikuttaako kynätehtävien määrään enemmän metsäolosuhteet vai ryhmän taso?
2. Näin jo perjantaina monia keinoja, joilla täällä opetellaan esim. uutta kirjainta. Menettekö yleensä samalla kaavalla? Onko vielä joitakin keinoja, joita haluaisit jakaa?

Tuki

1. Millaisia tukikeinoja käytät metsässä kielellisiä vaikeuksia omaavan lapsen kanssa?
2. Onko ryhmässä kaksikielisiä? Miten heidät huomioidaan?