

Linda Purhonen

# **”ULKOILU TUO SELLAISEN VAHVAN TUNNEKOKEMUKSEN”**

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Linda Purhonen: ”Ulkoilu tuo sellaisen vahvan tunnekokemuksen” Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Huhtikuu 2020

---

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta. Tutkimustehtävänä oli tarkastella, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittivät ulkona toimimisen sekä miten heidän puheestaan välittyi lapsen oppiminen ulkona toimimisessa. Lisäksi tarkasteltiin, kuinka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimisen alueiden ja oppimiskokonaisuuksien tavoitteita voidaan toteuttaa ulkotiloissa. Tavoitteena oli tuoda esille ulkotoiminnan pedagogista merkitystä ja kuvata erilaisia tapoja toteuttaa toimintaa ulkona.

Kansainvälisesti tehdyissä tutkimuksissa on löydetty ulkona toimimisesta positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle. Suomessa ulkona toimimisesta, erityisesti varhaiskasvatuksesta on tehty vähän tutkimusta. Ulkona toteutettavasta toiminnasta oli löydettävissä teoreettisia piirteitä elämyspedagogiikasta, seikkailukasvatuksesta, ympäristökasvatuksesta sekä kestävästä kehityksestä. Tutkielma toteutettiin laadullisena fenomenografisin piirtein. Se tehtiin osana Ilo kasvaa ulkona -hanketta, jonka tavoitteena oli lähiluonnon hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia aikavälillä marraskuu 2019–helmikuu 2020. Haastateltavat koostuivat hankkeen verkostolaisista sekä muista varhaiskasvatuksen opettajista (n=10), jotka työskentelevät varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa. Aineiston sisältöä analysoitiin temaattisella analysointimenetelmällä ryhmittelemällä ja kuvaamalla ilmiötä pääkategorioiden sekä teemakokonaisuuksien avulla.

Tutkimustuloksissa muodostui neljä teemakokonaisuutta. Ensimmäisenä tarkasteltiin ulkotiloja monipuolisten oppimis- ja toimintaympäristöjen mahdollistajana. Haastatteluihin kerrottiin yleisesti ulkotilasta oppimisympäristönä sekä sen hyödyntämisestä osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa. Toisena ulkona toimimisesta tuotiin esille lapsen asema ja se, kuinka ulkotila tukee hänen kokonaisvaltaista oppimistansa. Ulkotilan kerrottiin antavan lapselle mahdollisuuden oppia kokemusten ja leikkien kautta, jättäen tunnejäljen. Kolmantena teemana aineistosta tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien omaa asemaa ulkona toimimisen mahdollistajana. Tässä tärkeimpänä kuvattiin oman asenteen merkitystä ulkoiluun suhtautumiseen. Sen kerrottiin heijastuvan niin toimintaan kuin ympärillä oleviin ihmisiin. Ulkona toteutettava varhaiskasvatus ja esiopetus toivat voimauttavia kokemuksia ja jaksamista varhaiskasvatuksen opettajan työhön, vaikka osa kuvasi sen myös työllistävän eri tavalla kuin sisällä toteutettava toiminta. Neljänneksi teemakokonaisuudeksi muodostui varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen velvoittavien asiakirjojen oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa. Näistä tuotiin esille toimintaesimerkkejä ulkona toimimiseen. Esimerkit osoittivat, että toimintaa voidaan toteuttaa asiakirjojen tavoitteiden mukaisesti ulkona toimien.

Tulokset mukailivat aiempia tutkimustuloksia ulkotilojen positiivisista vaikutuksista niin lapsille kuin aikuisille. Toisaalta ne toivat esille kehityskohteita ja tukemisen tarpeita, joita ulkona toteutettavaan toimintaan kaivattaisiin. Näitä tukemalla ja kehittämällä voitaisiin ulkona toimimisesta saada vahvempi osa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuuria. Lähtökohtaisesti ilmiö kuvattiin tärkeänä toimintana osana varhaiskasvatusta sekä esiopetusta, jolla voitaisiin tukea lapsen hyvinvointia sekä kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista.

Avainsanat: varhaiskasvatus, esiopetus, oppiminen, oppimisympäristöt, ulkona toimiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>OPPIMINEN</b> .....	<b>4</b>
2.1	OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA.....	4
2.2	TUTKIVA OPPIMINEN.....	6
2.3	DESIGN-SUUNTAUTUNUT PEDAGOGIIKKA.....	8
2.4	PALMERIN PUUMALLI.....	9
<b>3</b>	<b>OPPIMISYMPÄRISTÖT VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA</b> .....	<b>12</b>
3.1	OPPIMISYMPÄRISTÖN MERKITYS.....	13
3.2	RAKENNETTU JA LUONNOLLINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	16
<b>4</b>	<b>ULKONA TOIMIMINEN</b> .....	<b>18</b>
4.1	ULKONA TOIMIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA KANSAINVÄLISESTI JA SUOMESSA.....	19
4.2	PEDAGOGIIKKA ULKONA TOIMIMISESSA.....	22
4.3	ELÄMYSPEDAGOGIIKKA.....	23
4.4	SEIKKAILUKASVATUS.....	26
4.5	YMPÄRISTÖKASVATUS JA KESTÄVÄ KEHITYS.....	31
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>35</b>
6.1	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	36
6.2	ANALYYSIN TOTEUTTAMINEN.....	38
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>42</b>
7.1	ULKOTILA OPPIMIS- JA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ.....	42
7.2	LAPSEN ASEMA ULKONA TOIMIMISESSA.....	48
7.3	VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN ASEMA ULKONA TOIMIMISEN MAHDOLLISTAJANA.....	51
7.4	OPPIMISEN ALUEET JA OPPIMISKOKONAISUUDET ULKONA TOIMIMISESSA.....	55
7.4.1	<i>Kielten rikas maailma</i> .....	56
7.4.2	<i>Ilmaisun monet muodot</i> .....	58
7.4.3	<i>Minä ja meidän yhteisömme</i> .....	60
7.4.4	<i>Tutkin ja toimin ympäristössäni</i> .....	61
7.4.5	<i>Kasvan, liikun ja kehityn (Vasu) &amp; Kasvan ja kehityn (Esiops)</i> .....	63
7.5	TULOSTEN YHTEENVETO.....	64
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>67</b>
8.1	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	67
8.2	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	70
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>74</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>80</b>
	LIITE 1: TIETOA TUTKIMUKSESTA HAASTATELTAVILLE.....	80
	LIITE 2: TIETOSUOJALIITE & SUOSTUMUSLOMAKE HAASTATELTAVILLE.....	80
	LIITE 3: HAASTATTELURUNKO.....	80

# 1 JOHDANTO

Opetus ja kulttuuriministeriön tekemän tutkimuksen mukaan vain 10–20 % alle kouluikäisistä saavuttaa heidän kasvuaan ja kehitystään tukevan nykysuositusten mukaisen määrän (3h liikkumista päivässä) fyysistä aktiivisuutta. Lapsien mahdollisuudet päivittäiseen ulkoiluun ja liikkumiseen päiväkodin jälkeen vaihtelevat, joten varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnan asema korostuu tässä päivän ulkoilun ja aktiivisuuden tavoittelemisessa. Digitaalisista laitteista on tullut kiinteämpi osa arkea ja lapset oppivat käyttämään niitä jo nuorena. Teknologian lisääntyessä varhaiskasvatuksen henkilökunnan on tärkeää luoda motiiveja ja positiivista suhtautumista liikkumiselle sekä ympäristössä toimiselle, sillä fyysinen aktiivisuus edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 13–15.)

Lapselle on luontaista toimia liikkuen, tutkien, toimien ja erehtyen. Varhaiskasvatushenkilöstön tulee huolehtia, että toiminta päiväkodeissa on toiminnallista ulkona tapahtuvaa tekemistä ja oppimista. (Louv 2005, 96.) Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen yksi tärkeistä tehtävistä on toimia hyvinvoinnin edistämiseksi sekä siihen liittyvien erojen kaventamisessa, johon ulkona toimiminen olennaisesti liittyy (Heinonen ym. 2016, 170).

Monella päiväkodilla on rajalliset tilat ja erilaisista sisäilmahaasteista uutisoidaan nykyisin säännöllisesti. Tästä näkökulmasta ulkona toteutettava varhaiskasvatus ja esiopetus edistää lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä hyvinvointia. Suomessa on vaihtelevat sääolosuhteet ja niiden vuoksi ulkona toimiminen voi vaatia normaalia huolellisempaa ennakkointia ja toiminnan suunnittelua. Jo osittainen ulkona toimiminen edesauttaa lapsen monipuolista kehittymistä. Toiminta voidaan toteuttaa hyvin lapsi lähtöisesti Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteiden mukaisesti ulkotiloissa.

Liikkuminen on luontaista lapselle ja sitä tapahtuu pitkin päiväkotipäivää. Liikuntakasvatus tukee lapsen minäkuvaa, vuorovaikutustaitojen opettelua sekä

kognitiivisia taitoja. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 32.) Kurt Hahn oli aikanaan huolissaan lasten fyysisestä hyvinvoinnista, jonka esitettiin olevan yhteydessä lapsen henkiseen hyvinvointiin. Hän kehitti elämypedagogiikkaa, jossa oppimisympäristöinä olivat usein luonto ja ulkotila. (Christian 2011, 167.)

Ulkona toimimisen taustalla voidaan nähdä elämypedagogiikan lisäksi kokemuksellinen oppiminen (Tampio & Tampio 2014, 11). Kokemukselliseen oppimistapaan liittyy usein ulkona toteutettava seikkailukasvatus, jossa korostuu toimiminen yhdessä muiden lasten kanssa ulkona ja luonnossa (Kokljuschkin 1999, 31). Ulkona toteutettavaan pedagogiseen toimintaan liitetään usein ympäristökasvatuksen sekä kestävän kehityksen teemoja.

Suomessa on kiinnostusta ympäristökasvatukseen ja ulkona toimimiseen. Aiheen tiimoilta löytyy erilaisia hankkeita, kuten Ilo kasvaa -ulkona ja Luonnossa kotonaan (Suomen ympäristöopisto; Suomen Latu). Ulkona toimivat varhaiskasvatusryhmät ovat hiljalleen lisääntyneet. Ilo kasvaa ulkona -hankkeessa ollaan kokoamassa materiaalipankkia verkkoon, josta varhaiskasvatuksen-, esiopetuksen- sekä alkuopetuksen henkilökunta voi poimia toimintavinkkejä ulkona toimimiseen. Louv (2005, 97) esittää huolenaiheen ulkona toimimiseen liittyen: miten käy, jos lapsilla ei ole mahdollisuutta viettää aikaa ulkona kuljeskellen ja leikkien metsissä?

Tutkielman tavoitteena on lisätä tietoisuutta ulkona toteutettavasta varhaiskasvatuksesta sekä esiopetuksesta ja näin madaltaa varhaiskasvatuksen opettajien kynnystä lähteä toteuttamaan toimintaa ulkoympäristöissä. Tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät ulkona toimimista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Toisena tehtävänä on selvittää, miten opettajat kuvaavat lapsen oppimista ulkona toimimisessa. Kolmantena tehtävänä on tarkoitus tuoda esille käytäntöön soveltuvia esimerkkejä ulkona toimimiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Suomessa on tutkittu vähän ulkona toteutettavaa varhaiskasvatusta. Opinnäytetöitä on tehty esimerkiksi metsästä oppimisympäristönä ja yksittäisten metsäryhmien toiminnasta. Tämän tutkielman tarkoitus on tarkastella uudella tavalla ulkotoiminnan toteutustapoja sekä -ideoita varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen velvoittavien asiakirjojen tavoitteiden näkökulmasta. Tutkielma tehdään osana Ilo kasvaa ulkona -hanketta, jonka tarkoituksena on lisätä

lähiluonnon hyödyntämistä liikunta-, opetus- ja luontokohteena varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa.

## 2 OPPIMINEN

Oppimista voidaan pitää jatkuvana prosessina. Se on hyvin laaja kokonaisuus, johon liittyy tiedon lisääntymistä, asioiden muistamista, tietojen soveltamista, ajattelun ymmärtämistä ja muuttumista. Tynjälä (1999) muodostaa oppimisen kokonaismallin kolmesta osasta: taustatekijöistä, oppimisprosessista ja tuloksista. Taustatekijät ovat niitä, jotka vaikuttavat lapsen oppimiseen. Ne voivat liittyä henkilökohtaisiin kokemuksiin, kuten lapsen kotiolosuhteisiin, persoonallisuuteen, kykyihin tai oppimisympäristöihin. Taustatekijät vaikuttavat oppimisprosessiin lapsen tulkintojen ja havaintojen perusteella. Tämän jälkeen oppimisen kokonaismallin viimeinen osa liittyy oppimisen tuloksiin. (Tynjälä 1999, 9, 16–18.) Varhaiskasvatuksessa oppimisen tulokset -osio voidaan nähdä toiminnan arviointina.

Tarkasteltaessa oppimista myöhemmin avattavien elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen näkökulmasta, voidaan tuoda esille humanistinen oppimisenäkemys. Tässä korostuu lapsen kasvu ihmisenä ja yksilöllisyyden kunnioittaminen niin kasvuprosessissa kuin oppimisessa. (Sinkkonen, Kuoppala, Parkkinen & Vastamäki 2006, 230; Harris 2017, 228.) Humanistinen oppimiskäsitys välittyy tuoreissa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asiakirjoissa. Lapsi nähdään aktiivisena osallistujana oppimisprosesseissa, joissa leikin merkitystä korostetaan (Acar 2014, 847, 849).

### *2.1 Oppiminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*

Varhaiskasvatusta ja esiopetusta velvoittaa valtakunnallisesti varhaiskasvatustlain sekä perusopetuslain mukaiset asiakirjat. Jatkossa tässä tutkielmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista 2018 käytetään lyhennettä Vasu 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 Esiops 2014. Molemmissa näissä oppiminen määritellään kokonaisvaltaiseksi ja kaikkialla tapahtuvaksi. Oppimiseen yhdistyy laaja-alaisesti eri taidot kuten tiedot,

havainnot, aistit, taidot, toiminta, tunteet, keholliset kokemukset, kieli sekä ajattelu. Oppimisen lähtökohtina voidaan pitää lapsen mielenkiinnonkohteita ja aiempia kokemuksia. Lapsi oppii parhaiten tuntiessaan olonsa turvalliseksi ja voidessaan hyvin. Nämä ovat asioita joihin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulee pyrkiä. Leikin asemaa korostetaan lapsen oppimisessa ja sillä on valtava merkitys sekä pedagoginen tarkoitus lapsen kokonaisvaltaiselle kehitymiselle. (Opetushallitus 2018, 22; Opetushallitus 2014, 16.)

Oppimiseen liittyy molemmissa asiakirjoissa laaja-alainen toiminta. Siinä lapsen ajattelun ja oppimisen kuvataan kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävänä nähdään olevan lapsen ajattelun ja oppimisen taitojen tukeminen sekä kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tukeminen. Laaja-alaiseen toimintaan kuuluvat lapsen itsestä huolehtimisen tukeminen ja arjen taidot sekä monilukutaidon, osallisuuden ja vaikuttamisen taitojen kartuttaminen. Laaja-alaisen taitojen opetteluun tulee yhteiskunnasta tulevista tarpeista. (Opetushallitus 2018, 23–24; Opetushallitus 2014, 16.)

Vasuun 2018 on määritelty oppimisen alueet ja Esiopsiin 2014 oppimiskokonaisuudet, jotka ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisen toiminnan tavoitteita sekä sisältöjä. Alueiden tarkoituksena on luoda raamit, joita varhaiskasvatuksen henkilöstö toteuttaa laaja-alaisesti toiminnassa ja sen suunnittelussa, ottaen huomioon lasten osallisuuden. Oppimisen alueet (Vasu 2018) ja oppimiskokonaisuudet (Esiops 2014) on jaoteltu viiteen osaan; *kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn* (Esiops2014 *kasvan ja kehityn*). Vaikka oppimisen alueet on jaoteltu viiteen osaan, ei niitä ole tarkoitus toteuttaa omissa lokeroissaan, vaan nähdä ne ennemmin limittäin toistensa kanssa osana laaja-alaista toimintaa. Oppimisen alueiden lähtökohtana tulee olla lapsen mielenkiinnonkohteet, mutta varhaiskasvatuksen henkilökunnan on huolehdittava, että toiminta on pedagogista ja lasta kehittävää sekä tukevaa. (Opetushallitus 2018, 40; Opetushallitus 2014, 53.)

Kieltä voidaan pitää lapsen oppimisen välineenä sekä kohteena. Sen avulla lapsi pystyy olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä mukana toiminnassa. *Kielten rikkaan maailman* oppimisalueen tavoitteena on vahvistaa lapsen kielellisiä taitoja sekä valmiuksia ja hänen kielellisen identiteettinsä

muodostumista. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuuden kehittyminen. (Opetushallitus 2018, 40–42; Opetushallitus 2014, 32–33.)

Lapsen ajattelun ja oppimisen taitojen voidaan nähdä kehittyvän, kun hän pääsee tutkimaan, tulkitsemaan ja luomaan merkityksiä. *Ilmaisun monet muodot* -osaamisalueen tavoitteena on musiikillisen, kuvallisen, sanallisen sekä kehollisen ilmaisun kehittäminen. Lapselle on luontaista käyttää ilmaisutaitoa kokonaisvaltaisesti eri ilmaisun muotoja hyödyntäen. Kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksen, hänen elinpiirinsä laajenee lähipiirin ulkopuolelle. Kun elämisalue ulottuu kodin ulkopuolelle, kohtaa lapsi erilaisia tapoja toimia ja ajatella. Tähän liittyen *minä ja meidän yhteisömme* -oppimisen alueen tavoitteena on tutustua eettiseen ajatteluun, katsomukseen, lähiympäristön menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaan sekä mediaan. (Opetushallitus 2018, 44; Opetushallitus 2014, 31–35.)

Varhaiskasvatuksen tulee tukea lapsen havaintoja sekä asioiden jäsentämistä ja ymmärtämistä. *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -oppimisen alueen sisältöihin kuuluvat matemaattinen ajattelu, ympäristökasvatus sekä teknologiakasvatus. Varhaiskasvatuksessa tulee näkyä liikkuminen, ruoka- ja terveystieteiden kasvatus sekä turvallisuus, jotka muodostavat oppimisen alueen *kasvan, liikun ja kehityn*. (Opetushallitus 2018, 46–47; Opetushallitus 2014, 35–38.)

## 2.2 Tutkiva oppiminen

Tutkivaa oppimista voidaan pitää pedagogisen tavan lisäksi filosofisena näkemyksenä, jossa oppimisen ajatellaan tapahtuvan tutkimisen kautta (Vartiainen 2018, 42). Lapselle on synnynnäistä havainnoida ja tutkia ympärillä olevaa maailmaa. Hänelle on luontaista kysellä, ihmetellä ja kokeilla asioita. Aikuisen tehtävänä on olla läsnä ja tukea lapsen ihmettelyä, vaikka se olisi synnynnäistä lapselle. Kun aikuinen heittäytyy ihmettelemään tutkittavaa asiaa lapsen kanssa, voi tällä olla suuri merkitys ja kannustus lapselle. (Vartiainen 2018, 63.) Tutkivan oppimisen ytimenä voidaan pitää sen tutkivaa otetta erilaisiin asioihin ja ilmiöihin, joka on parhaimmillaan yhteisöllinen prosessi. Toiminnan taustalla on tiedonpuute tai kysymys, jota halutaan lähteä selvittämään.

Kasvattajan tulee nähdä tutkiva oppiminen pedagogisena toimintamallina, joka ei ole ikään tai paikkaan sidonnainen. (Lipponen 2017, 31.)

Tutkivaan oppimiseen liittyy kokemuksellisuus. Kokemukselliset oppimiskokemukset auttavat rakentamaan myönteisiä asenteita. Lapselle on luontaista olla kiinnostunut ympärillä olevista asioista. Lapsi oppii enemmän konkreettisten asioiden avulla, jossa saa itse olla mukana. Tässä aikuisen sensitiivisellä roolilla on iso merkitys, hänen tulee olla tilannetajua. Välinpitämättömyys joissakin tilanteissa voi aiheuttaa torjutuksi tulemisen tunnetta, mutta toisaalta liian valmiit vastaukset eivät jätä tilaa lapsen ajattelulle. (Acar 2014, 849; Nikkinen 2000, 33.)

Elinikäisen oppimisen lähtökohtana voidaan pitää kykyä esittää kysymyksiä, joka on luontaista lapselle. Lapsen ajatuksia ja maailmankuvaa voidaan lähestyä luonnollisesti, kun hyödynnetään hänen tekemiä kysymyksiään. Aikuisen tehtävänä on poimia näistä kysymyksistä ydin eikä sivuuttaa sitä sopimattoman muodon vuoksi. Muotoilemalla kysymys lapsen käsiteltävälle tasolle, voidaan rikastuttaa lapsen tutkivaa oppimista. Kiinnostumalla lapsen kysymyksistä, voidaan luoda ilmapiiriä, jossa kysymykset nähdään arvokkaina ja lapsi pääsee aktiivisemmaksi osaksi toimintaa niiden avulla. Kysymysten tekeminen ja esittäminen on jo itsessään tutkimisen ja ajattelun taito, jota voidaan harjoitella. Tässä aikuisen mallilla on suuri rooli. Hän voi esimerkiksi esittää suljetun kysymyksen, jolloin kysymys on kohdennettu tarkemmin. Tällöin lapsen huomio kiinnittyy pienempään yksityiskohtaan, jolloin tutkittavaa asiaa on helpompi lähteä purkamaan. Isomman lapsen kohdalla kysymys voidaan jättää avoimeksi, jolloin lapselle jää tilaa enemmän omalle ajattelulle ja havaintojen esittämiseksi. (Vartiainen 2018, 38–41.)

Jotta tutkivaa oppimista voidaan toteuttaa, on toiminnan lähestymistavan oltava lapsilähtöinen ja joustava eikä liian tarkoin määritelty (Harris 2017, 224). Tällöin lapsi tai lapsiryhmä tekee havaintoja ilmiöistä, joita tutkitaan, ratkotaan ja joista tehdään johtopäätöksiä. Aikuisen ohjaava ja tukeva rooli on merkityksellinen varhaisessa tutkivassa oppimisessä. Tällöin aikuinen varmistaa, että lapsen käsitykset maailman toimimisesta ovat oikeasuuntaisia. (Vartiainen 2018, 42; Acar 2014, 848–849.)

### 2.3 Design-suuntautunut pedagogiikka

Design-suuntautunutta pedagogiikkaa on kehitetty vuosina 2005–2012 pienen tutkimusryhmän toimesta, joka koostuu suomalaisista ja eurooppalaisista opettajista sekä varhaiskasvatuksen opettajista. Alkuvaiheessa tästä pedagogiikasta käytettiin termiä Case Forest -pedagogiikka, joka myöhemmin kehitettiin Design-suuntautuneeksi pedagogiikaksi. Tämän pedagogisen tavan ytimenä on oppia lähiympäristössä ja tukea oppijoissa niiden taitojen oppimista, jotka ovat tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Oppiminen pyritään näkemään prosessina, jossa on tilaa oppijan ideoille ja ajatuksille. Opettaja tai aikuinen on tukemassa ajatuksia ja antamassa raameja oppimiselle.

Design-suuntautunut pedagogiikka voidaan nähdä yhtenä yhteisökeskeisenä opetustapana. Oppiminen on vuorovaikutusta lasten välillä sekä lasten ja aikuisten välillä, ja on näin ollen hyvin konstrukttiivinen prosessi. Yhteisökeskeisessä opetusmenetelmässä opetus perustuu lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Kohteet voivat olla arkipäiväisiä ja globaaleja ilmiöitä. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 104; Vartiainen & Enkenberg 2013, 59.) Englantilaisissa metsäkouluissa korostettiin tällaista prosessin omaista toimintaa. Tästä prosessimaisesta työskentelystä välittyy design-suuntautuneen pedagogiikan ominaisuuksia. (Harris 2017, 228.)

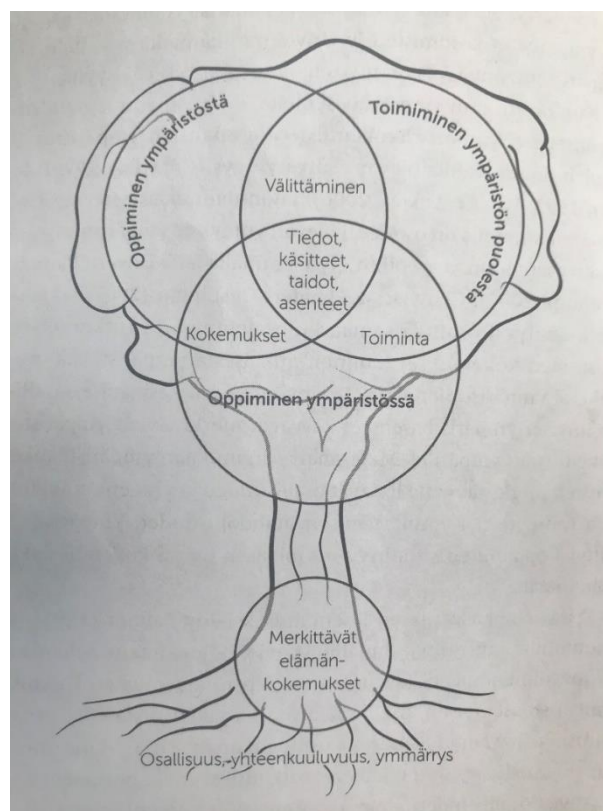
Design-suuntautuneessa pedagogiikassa korostuu osallistuva oppiminen, yhteiskehittely sekä teknologian käyttö osana toimintaa. Design-suuntautuneesta pedagogiikasta voidaan nähdä löytyvän opetusmalli. Alkuun keskustellaan ja tarkastellaan ilmiötä tai aiheita, joiden parissa aletaan työskentelemään. Tämän jälkeen mietitään, miten asiaa lähdetään toteuttamaan, esimerkiksi mitä resursseja on käytössä. Kun nämä on selvitetty, voidaan lähteä toteuttamaan tutkimusta tai tehtävää ja keräämään tietoa. Lopuksi kaikki aineisto kootaan yhteen. (Vartiainen & Enkenberg 2013, 60.)

Aiemmin mainituissa varhaiskasvatusta ja esiopetusta velvoittavissa asiakirjoissa, ei kummassakaan ole mainintoja design-suuntautuneesta pedagogiikasta. Molemmat asiakirjat kuitenkin velvoittavat toiminnan toteutusta laaja-alaiseksi sekä eheyttäväksi monipuolisissa toiminta- ja oppimisympäristöissä. Tällaista toimintaa kuvataan lasten ja henkilökunnan välisenä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena, joka muodostaa laajan

kokonaisuuden. Ne korostavat lapsen omaehtoisuuden ja ideoinnin merkitystä toiminnan täydentämisenä. (Opetushallitus 2018, 23–24; Opetushallitus 2014, 16–18.) Asiakirjojen tavoitteiden valossa toimintaa voidaan toteuttaa hyvin tavoitteellisesti hyödyntäen design-suuntautunutta pedagogiikkaa, vaikka suurin osa tähän liittyvistä tutkimuksista ja esimerkeistä suuntautuu vielä kouluikäisiin ja siitä ylöspäin.

## 2.4 Palmerin puumalli

Ulkona toimimiseen liittyy usein ympäristökasvatus. Ympäristökasvatuksen toteuttamista ja sen oppimista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kuvaa Palmerin puumalli. Se voidaan nähdä ikään kuin raameina ympäristökasvatuksen toteuttamiselle ja oppimiselle. Cantel ja Koskinen kuvaavat teoksessaan Palmerin puumallia. Palmer [1998] näkee ympäristökasvatuksessa olevan pohjimmiltaan kysymys henkilökohtaisten merkitysten luomisesta sekä voimaantumisen. (Cantell & Koskinen 2004, 68–69.)



**KUVIO 1.** Palmerin puumallin laajennettu versio (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 24)

Palmerin puumallin mukaan oppiminen tapahtuu merkittävien elämäkokemusten ympärille. Tässä otetaan huomioon lapsen kehitysvaihe sekä aiemman tiedon taso. Oppimisessa halutaan huomioida sosiaaliset taidot sekä yhteisöllinen osallistuminen. (Cantell & Koskinen 2004, 69.) Puumalli sisältää erilaisia oppimisen muotoja (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25). Puumallissa puunoksat jakautuvat kolmeen osaan; oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta.

Näistä ensimmäinen, ympäristöstä oppiminen, tuo kokemuksellisuuden kautta ympäristötietoisuutta, joka on hankittu ympäristöstä. Tässä oppiminen liittyy arvokasvatukseen. (Cantell & Koskinen 2004, 69.) Tieto ympäristöstä ei saa olla lasta kuormittavaa. Sen tulee ennemmin antaa lapselle mahdollisuutta empatian tuntemiseen ja ympäristöstä huolehtimiskyvyn kehittämiseen. Kaiken lähtökohdaksi tulee olla lapsen omat kiinnostuksen kohteet. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26.)

Toisena osana on ympäristössä oppiminen, johon liittyy esteettisyys ja siinä kokemuksellisuus liittyy toiminnallisuuteen (Cantell & Koskinen 2004, 69). Ympäristössä oppiminen asettaa varhaiskasvatuksen henkilökunnan pohtimaan oppimisympäristöjä sekä materiaaleja ja sitä, kuinka lapsen kehitys tapahtuu näiden avulla. Huomioitavia asioita ovat esimerkiksi tarpeeksi monipuoliset virikkeet, aistillisesti sekä motoriikkaa kehittävä ja tukeva oppimisympäristö. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26.) Alle kouluikäinen lapsi oppii pääasiassa leikkimällä, tutkimalla paikkoja ja liikkumalla. Kasvattajan on tärkeää hyödyntää ympäristössä oppimista kohdentamalla lapsen omaa aktiivisuutta heidän mielenkiintoihinsa. On tärkeää muistaa niin rakennetut kuin luonnon ympäristöt. Mitä monipuolisempia fyysiset ympäristöt ovat päiväkotirakennuksen ulkopuolella, sitä enemmän lapsen ympäristöön kohdistuvat taidot, tiedot ja asenteet monipuolistuvat. Uudet vaihtuvat ympäristöt kannustavat lasta tekemään erilaisia havaintoja, joka auttaa kasvattajaa näkemään ympäristöstä asioita, joita hän ei ehkä aiemmin osannut ajatella. Tässä tärkeintä on antaa tilaa lapsen omille kiinnostuksen kohteille ja ajatuksille. (Raittila 2017, 214–218.)

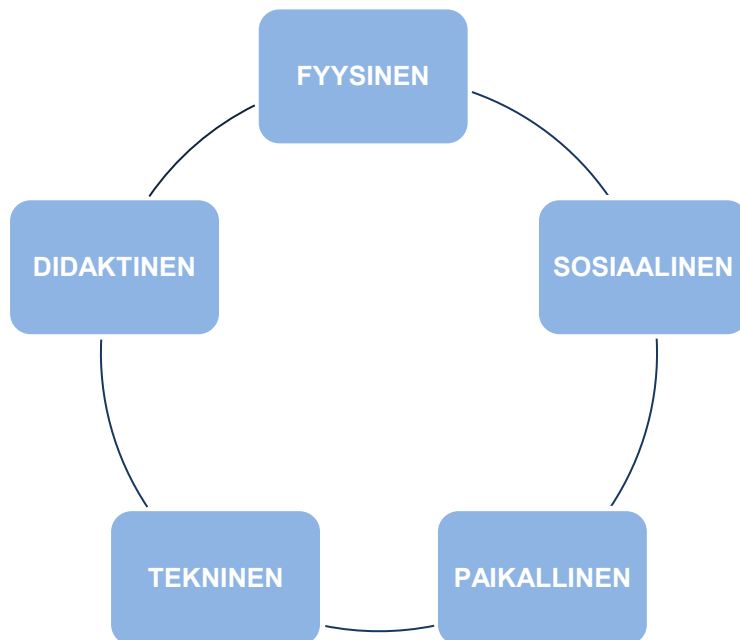
Kolmantena ulottuvuutena on ympäristön puolesta toimiminen. Tässä varhaislapsuuden oppiminen liittyy mallioppimiseen. Tällaisia tekoja ovat esimerkiksi lajittelun ja energiansäästön mallit, joita voidaan toteuttaa päivittäisessä toiminnassa varhaiskasvatuksessa. Tämän ulottuvuuden avulla

voidaan luoda yhteisöllisyyttä, kun mukaan voidaan kannustaa koko varhaiskasvatusyksikkö ja huoltajat sekä muut yhteistyötahot. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 27.)

Näitä kaikkia kolmea oppimisen ulottuvuutta voidaan pitää tasavertaisina ja samanaikaisesti toimivina ympäristökasvatuksessa (Cantell & Koskinen 2004, 69). Oppimista voidaan pitää kokonaisvaltaisena sekä laaja-alaisena Palmerin puumallin mukaisesti, joka tukee hyvin Vasun 2018 ja Esiopsin 2014 ohjeistusta toiminnan laaja-alaisesta toteutuksesta. Tällöin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnassa tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto muodostavat eheän kokonaisuuden (Opetushallitus 2018, 23).

# 3 OPPIMISYMPÄRISTÖT VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöjen voidaan nähdä olevan paikkoja, tiloja, välineitä ja käytäntöjä, jotka ovat yhteydessä lapsen oppimiseen sekä oppimisen tukemiseen. Sekä Vasun 2018 että Esiopsin 2014 mukaan oppimisympäristön kuvataan olevan oppimista tukeva, kehittävä, terveellinen sekä turvallinen. (Opetushallitus 2018, 32, 16; Opetushallitus 2014, 23, 15.) Oppimisympäristöt vaikuttavat lapsen kehitykseen, erityisesti varhaislapsuudessa. Ihmiset sitoutuvat ympäristöönsä voimakkaammin, kun he voivat olla muodostamassa sitä itse. (Acar 2014, 846; 850.) Oppimisympäristöjä luodessa on lähtökohtaisesti jo ajateltava, että lapsi on yhtä lailla oppimisympäristön tuottaja kuin aikuinen (Raittila 2011, 65).



**KUVIO 2.** Oppimisympäristöjen viisi näkökulmaa (Manninen ym.2007)

Näistä oppimisympäristöistä voidaan erotella viisi osiota, jotka saattavat olla osittain päällekkäisiä tilannesidonnaisesti. *Fyysinen* oppimisympäristö kuvaa rakennusta tai tilaa, esimerkiksi päiväkotirakennukset ja kodat. Näissä korostuu tilojen suunnittelu, muun muassa tilojen käyttömahdollisuuksien näkökulmasta. *Sosiaalisella* oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä verkostoa varhaiskasvatuksessa, jonka kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Tähän kuuluu koko varhaiskasvatuksen henkilökunta, lapset, huoltajat sekä muut yhteistyökumppanit. Sosiaalisen oppimisympäristön näkökulman voidaan nähdä täydentävän fyysistä oppimisympäristöä ilmapiirin muodostamisella. (Manninen ym. 2007, 36–39.) Ulkoympäristössä tälle sosiaaliselle vuorovaikutukselle on enemmän tilaa ja mahdollisuuksia, joka puolestaan lisää yhteisöllisyyden tunnetta (Harris 2017, 224).

*Tekninen* oppimisympäristö kattaa teknologian ja muut laitteet, joita toiminnassa käytetään. *Paikallisilla* oppimisympäristöillä tarkoitetaan eri paikkoja, joissa toimintaa voidaan toteuttaa, esimerkiksi päiväkodin ulkopuoliset paikat, itse päiväkotiki ja ympäröivä luonto. *Didaktinen* näkökulma on tärkeä osa oppimisympäristöä. Tähän kuuluu lapsen oppimisen tukeminen ja muu pedagoginen huomioiminen opetuksen näkökulmasta, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstön tavoitteellinen toiminta korostuu. (Manninen ym. 2007, 40–41.) Varhaiskasvatuksen opettajien on huolehdittava, että toiminta on aiemmin mainittujen velvoittavien asiakirjojen tavoitteiden mukaista.

### 3.1 Oppimisympäristön merkitys

Oppimisympäristö on muuta kuin vain neutraali tila, joka on rakennettu tietoisesti tai tiedostamatta. Oppimisympäristöllä on oleellinen asema toteutettavan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta. (Raittila 2011, 59.) Varhaiskasvatuksen henkilöstö tietää lapsen tarpeet ja heidän tulee tuoda ne näkyväksi osaksi oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöjen on oltava tarpeeksi haastavia, mutta toisaalta ei liian vaikeita, jotta lapsi kiinnostuu ja oppii. (Kokljuschkin 1999, 47–49; Acar 2014, 847.)

Kaikki ihmiset ovat osa ympäristöä ja toimivat ympäristön keskellä. Ihmistä ei voida erottaa irralliseksi osaksi ympäristöstä. (Acar 2014, 847.) Varhaiskasvatuksen henkilöstö on osa oppimisympäristöä, joten heidän on tärkeää tarkastella omaa rooliaan osana toimintaa. Pienempi lapsi voi tarvita aikuisen turvan lähelle toiminnassa, kun taas vanhempi lapsi saattaa tarvita omaa tilaa oppimisprosessiin. Samalla läsnäolo on tärkeä asia, joka heijastuu oppimisympäristöön. Se, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö heittäytyy ja on läsnä toiminnassa, vaikuttaa lasten tekemiseen ja toimimiseen. (Kokljuschkin 1999, 58.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on huolehtia yhdessä lasten kanssa, että oppimisympäristöt ovat lasta motivoivia ja kehittäviä. Vaikka lapsen osallisuus ja mielenkiinnonkohteet tulee ottaa huomioon näitä luodessa, on henkilökunnan vastuulla pedagogiikan tuominen osaksi lapsen mielenkiinnonkohteita ja oppimista.

Elämyspedagogiikassa korostuu oppimisympäristön merkitys. Oppimisympäristö luo kehykset, joiden sisällä tapahtuu lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen. Elämyspedagogiikassa yhdeksi parhaista oppimisympäristöistä mainitaan metsä, luonnon oma koulu. (Kokljuschkin 1999, 14.) Nyky-yhteiskunnan kaupunkimaisemat ovat pitkälle suunniteltuja ja tiivistä rakennettuja. Näissä ympäristöissä lapset pääsevät harvemmin kosketukseen luonnon kanssa. Tällöin luontosuhteen kehittymiseen täytyy kiinnittää huomiota eri tavoin. (Giusti, Svane, Raymond & Beery 2018, 1.)

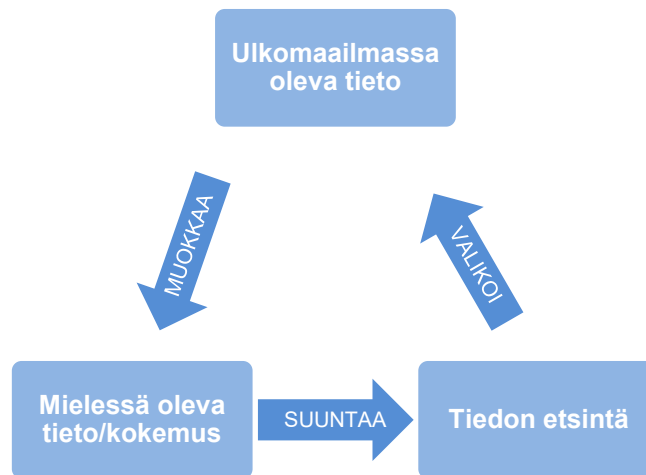
Lapsella on oikeus leikkiin (YK 1989, artikla 31). Oppimisympäristö ei saa rajoittaa lapsen mielenkiintoa ja aktiivisuutta liiallisella valmiiksi suunnitellulla. Lapselle on suotuisaa turvata mahdollisuus toimia luonnossa ja ulkona. Aikuisen vastuulla on tarjota lapsille tarpeeksi monipuolinen lähialueiden ja kotikaupungin oppimisympäristöjen hyödyntäminen niin luonnollisessa kuin rakennetussa ympäristössä. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2019, 23–24; Acar 2014, 847.) Meteli ja vauhdikkuus kuuluvat lapsen kehitykseen. Jotta lapsi voi kehittyä monipuolisesti, hän tarvitsee näitä rajumpia peuhuleikkejä. (Bergström 1997, 160–161.)

Lasten leikkejä on jaoteltu mustiin ja valkoisiin. Valkoiset leikit ovat kasvattajien luomia leikkejä lapsille, jotka eivät kuitenkaan päästä lapsen luovuutta täyteen mittaansa. (Bergström 1997, 151.) Varhaiskasvatuksen henkilöstö suosii usein näitä leikkejä, sillä niistä aiheutuu vähiten vaivaa heille.

Lapselle tulee mahdollistaa mustia leikkejä, joissa hypitään, juostaan, kieritään ja pyöritään (Bergström 1997, 151). Tällaisia leikkejä rajoitetaan liikaa varhaiskasvatuksessa, koska niiden saatetaan ajatella sotkevan järjestyksessä olevaa ympäristöä. Todellisuudessa tällä rajoitteella ei vaikuteta vain lapsen käden ja jalkojen toimintaan, vaan myös aivojen toimintamahdollisuuksiin. Lapsen luovuuden kehittymisen edellytyksenä ovat juuri mustat leikit. Lapsen tulee olla mahdollisuus leikkiä sekä mustia että valkoisia leikkejä oikeassa suhteessa, jotta ne tukevat hänen kehitystään. (Kokljuschkin 1999, 18–19; Bergström 1997, 151–153.)

Leikkien tasapuolisen toteutumisen kannalta oppimisympäristöllä on suuri merkitys. Seikkailukasvatus ja ulkona tapahtuva toiminta voivat olla ratkaisuna eri leikkien (mustien ja valkoisten) toteutumiselle. Ulkotilan ja seikkailukasvatuksen kautta tapahtuva toiminta auttaa lapsen persoonallisuuden kehittymistä, kun hänen aivonsa pääsevät tekemään työtä monipuolisesti. (Kokljuschkin 1999, 19.)

Oppimista tukevassa oppimisympäristössä on hyvä huomioida tarkkaavaisuuden ohjaamista, tiedon luontaista jäsentämistä muistiin sekä tukea tiedon palauttamista muistista. Neisser on luonut havaintokehän, jonka mukaan oppimisympäristöä suunniteltaessa pitäisi ottaa huomioon lapsen aiemmat kokemukset sekä käsitykset. Ne antavat taas suuntaa sille, mikä lasta kiinnostaa ja mistä hän haluaa lähteä etsimään tietoa. Näin ollen oppimisympäristön tulee tuottaa kannustusta ja vastinetta lapsen tiedon etsinnälle. (Manninen 2007, 47.) Havaintokehä voidaan nähdä siis konstruktivistisena, jossa lapsen havainnot rakentavat hänen maailmankuvaansa peilaten niitä aiemmin koettuun (Sinkkonen ym. 2006, 82).



**KUVIO 3.** Neisserin havaintokehä (Sinkkonen ym. 2006, 82)

### 3.2 Rakennettu ja luonnollinen oppimisympäristö

Nykyisin suuri osa lapsista asuu rakennetussa ympäristössä. Kaupunkiympäristöt on pitkälle suunniteltu sekä rakennettu, jolloin luonnon ympäristöä on välillä hyvin vähän jäljellä. Rakentamiseen liittyy turvallisuus ja rakennetut leikkipaikat sekä ympäristöt pyritään tekemään mahdollisimman turvallisiksi. Ne on suunniteltu monesti mahdollistamaan jonkin valmiin leikin. Liian valmiiksi rakennetut leikkipaikat voivat supistaa lapsen motorisia taitoja ja vähentää leikkien mielikuvitusta. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 65.)

Ulkona ollessaan lapset ovat monesti innovatiivisempia ja kekseliäämpiä. Erityisesti jos he käyttävät luonnonmateriaaleja, joita ei koske mitkään ”normit”, kuinka tietyn esineen tulee toimia. (Harris 2017, 224.) Ulkona leikkiessään lapset voivat huomaamattaan saada tietoa ja kokemusta ympärillä olevasta ympäristöstä, sillä ulkotilat tarjoavat moninaisia mahdollisuuksia kokemuksille (Acar 2014, 849, 852).

Lapsilla on hyvä olla luonnollisia oppimisympäristöjä, joissa he pääsevät vapaasti kävelemään, juoksemaan ja kiipeilemään. Luonnolliset oppimisympäristöt, jotka eivät ole pitkälle suunniteltuja ja rakennettuja, ovat lapselle nautinnollisia ja opettavaisia. Esimerkiksi pihassa oleva kiipeily puu tai kivi voi olla mielenkiintoisempi kuin valmiiksi rakennettu kiipeilyteline. (Cantell 2004, 332; Harris 2017, 224.) Luonnollisissa ympäristöissä lapsen liikkuminen

saattaa kasvaa huomaamatta ja se voi edistää lapsen terveyttä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 68; Giusti ym. 2018, 17).

Sekä rakennettuun että luonnolliseen oppimisympäristöön liittyy olennaisesti turvallisuus, joka ei suoraan tarkoita, että kaikki on ennalta määriteltyä, ennakoitavaa ja mukavuusalueella tapahtuvaa. Turvallisessa oppimisympäristössä sekä lapset että aikuiset pystyvät luottamaan omiin ja toisiinsa kykyihin, tietotaitoihin sekä ennen kaikkea toisiinsa. (Lehtonen & Saaranen-Kauppinen 2020, 249.) Varhaiskasvatushenkilöstön on hyvä tunnistaa molempien oppimisympäristöjen merkitys eri tilanteissa. Näin he pystyvät tuomaan toimintaan mukaan monipuolisia oppimisympäristöjä turvallisesti lapsen kokonaisvaltaista kehitystä tukien. Tarkoitus ei ole verrata eri oppimisympäristöjen paremmuutta, vaan ennemmin tuoda niitä tasavertaisesti ja ryhmän tarpeiden mukaisesti osaksi toimintaa.

## 4 ULKONA TOIMIMINEN

Tässä tutkielmassa käytettävällä käsitteellä, *ulkona toimiminen*, tarkoitetaan ulkona tapahtuvaa pedagogista toimintaa varhaiskasvatus- ja esiopetusympäristössä. Ulkona tapahtuvalle toiminnalle on monia käsitteitä. Esimerkiksi peruskouluun liittyen puhutaan käsitteenä yhdenmukaisemmin ulko-opetuksesta. Suomessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ulkona toimimiseen liittyviä käsitteitä ovat muun muassa ympäristökasvatus, metsäryhmä -toiminta, ulkona oppiminen ja metsäpedagogiikka. Termit outdoor learning ja outdoor education edustavat moninaisemmin metsäpäiväkoti- ja ulkoryhmien toimintaa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108.)

Tässä tutkielmassa ulkona toimimisen käsitettä on perusteltu sillä, että siinä tarkastellaan yleisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ulkona toteutettavaa toimintaa, eikä vain ulkona toimivia ryhmiä. Ulkona toimimisen tausta-ajatuksena voidaan nähdä olevan kokemuksellinen oppiminen, elämyspedagogiikka sekä seikkailukasvatus, joita avataan käsitteinä myöhemmin. Pelkistetyimmillään ulkona toimiminen varhaiskasvatuksessa on toimintaa, joka tapahtuu päiväkodin seinien ulkopuolella. Paikkana voi olla päiväkodin piha, lähipuisto, lähikenttä tai mikä tahansa muu ulkotila. (Harris 2017, 223; Tampio & Tampio 2014, 11.)

Ulkona tapahtuva toiminta lähtee jo hyvin pienistä asioista ja suhtautumisesta siellä toimimiseen. Yhteisen laulu- tai aamuhetken siirtäminen ulos, voi olla jo hyvin elämyksellinen ja erilainen kokemus lapselle. Oppiminen ja toimiminen luonnossa antaa elämyksiä, jotka vahvistavat sekä lapsen luontosuhdetta että suhdetta omaan itseen. Ulkona toimimiseen voi kuulua retket ja toiminta, mitä tehdään päiväkodin ulkopuolella. Lapselle on luontaista oppia liikkumalla ja aktiivisella toiminnalla, jolloin ulkona toimiminen tukee lapsen luontaista tapaa oppia. Ympäristöjen vaihdoksien avulla voidaan löytää uusia näkökulmia ja virikkeitä, jotka rikastuttavat lapsen oppimista. (Tampio & Tampio 2014, 11; Harris 2017, 223–224.)

Ulkona tapahtuva toiminta ja työskentelytapojen vaihtelu voivat tuoda lapselle motivaatiota oppia. Kokemuksellisuus ja aistillisuus tuovat lisää merkityksiä ja syvyyttä oppimiseen. Ulkoympäristö tilana auttaa lasta keskittymään. Ulkona toimimiseen on helppoa yhdistää liikkumista osaksi opetusta ja toimintaa. (Harris 2017, 223–224; Tampio&Tampio 2014, 12.) Varhaiskasvatuslain kohta 3§ (540/2018) määrittelee, että lapselle tulee tarjota mahdollisuus myönteisiin oppimiskokemuksiin liikkumisen parissa. Laine ja Kettunen (2017) nostavat esille tärkeyden siitä, että lapsi oppii ymmärtämään olevansa osa luontoa ja riippuvainen ekosysteemistämme. Luonnossa ja ulkona toimimisessa asiat konkretisoituvat lapselle eikä siellä tapahtuvaa toimintaa rajoiteta niin paljon kielloilla. Luonto ja ulkoympäristö tarjoavat psyykkisesti seesteisen ympäristön, joka tukee myös erityislasten rauhoittumista. (Laine & Kettunen 2017, 15; Karppinen & Latomaa 2015, 141.)

Ulkona toimimisen aloittamisessa tarvitaan sinnikkyyttä ja sitoutuneisuutta, ulos mennään oppimaan, säästä huolimatta. Keskeistä ulko-opetuksen järjestämisessä on säännöllisyys, jotta niin opettajat kuin oppilaat tottuvat ulkona toimimiseen. (Tampio&Tampio 2014, 12.) Lapsen innostaminen liikkumaan ja oppimaan ulkona riippuu paljon aikuisen asenteesta. Aikuinen on luomassa ilmapiiriä, joka vallitsee lapsiryhmän toiminnassa. Innostava aikuinen kannustaa omalla toiminnallaan lapsia liikkumaan ja tutkimaan ympäristöään rohkeasti. Vaikka lapselle täytyy antaa tilaa tutkia ympäristöään, on aikuisen hyvä välillä olla mukana tukemassa esimerkiksi leikkejä. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 27–28.) Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tunnistaa ulkoilun pedagoginen merkitys ja suhtautua siihen positiivisesti hyödyntäen sitä oppimisympäristönä.

#### *4.1 Ulkona toimiminen varhaiskasvatuksessa kansainvälisesti ja Suomessa*

Australiassa tehdyn tutkimuksen mukaan ulkotilat tulee nähdä enemmän pedagogisesti merkityksellisinä oppimistiloina eikä vain tiloina, joissa voidaan purkaa energiaa (Merewether 2015, 104). Toisessa Australiassa tehdyssä tutkimuksessa ulkona tapahtuvan toiminnan on nähty tuovan lisää luovuutta lapsille sekä lisäävän motorisia taitoja ja keskittymiskykyä, kun verrataan esimerkiksi lapsiin, jotka eivät leiki päivittäin monipuolisessa ulkoympäristössä.

Luonnollisten ja orgaanisten asioiden nähtiin rikastuttavan lasten leikkiä ja stimuloivan heidän aistejaan. Tämä lisäsi heidän tietämystään ja kunnioitustaan luontoa kohtaan. (Nedovic & Morrissey 2013, 286.) Tutkimuksessa ilmeni, että lapset, jotka leikkivät usein vauhdikkaita ajoneuvoleikkejä, alkavat tarkkailla ja rauhoittua hitaampitempoiseen leikkiin ulkona. Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat kokivat, että ympäristöjen turvallisuus on pääasiassa järjestely- ja asennekysymys. (Nedovic & Morrissey 2013, 290.)

Bangladeshissa on tutkittu ulkoympäristön hyötyjä. Tutkimuksen mukaan ulkona toteutetussa toiminnassa olleet lapset oppivat paremmin kuin sisällä toteutetussa opetuksessa. Ulkotilan nähtiin jo itsessään rauhoittavan sekä tuottavan monipuolisen oppimisympäristön verraten sisätiloihin. (Khan, McGeown & Bell 2019, 18; Harris 2017, 228.) Englannissa metsäkoulut ovat suosittuja alakouluikäisillä. Muiden maiden tapaisesti näissä kouluissa löytyy taustalta filosofinen näkemys lapsen aloitteellisuudesta, tutkimisesta ja leikillisyyden sekä elämyksien kautta oppimisesta. Toimintaympäristöinä näissä ovat metsät. Metsäkoulujen on nähty tuovan lapsille sosiaalisten taitojen harjoitusta sekä kansalaisuustaitojen harjoittelemista. (Harris 2017, 224–225.)

Suomessa on tutkittu varhaiskasvatuksen osalta vähän ulkona tapahtuvaa toimintaa ja sen merkitystä. Suomessa on ulkona toimivia varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmiä, joilla voi olla tukikohtana esimerkiksi päiväkotitai koti. Enemmistö näistä ryhmistä on tällä hetkellä vielä esiopetusryhmiä. Suomesta löytyy muutamia kuntia, joissa järjestetään ulkona toimivia ryhmiä 3–5-vuotiaille. Suomalaisten ulkona toimivien varhaiskasvatusryhmien taustat juurtavat ruotsalaisesta I ur och skur -pedagogiikasta, joka luotiin 1950-luvulla. Ruotsissa on Metsämörri kouluja ja I ur och Skur -päiväkoteja, joiden taustalla on ulkoilu- ja luontopainotteinen ideologia. Gösta Frohm loi Metsämörri -satuhahmon. Taustalla oli hänen omat lapsuuden luontokokemuksensa sekä huoli ruotsalaisten lasten luonnosta vieraantumisen ja kaupunkilaistumisesta. Vaikka Metsämörri -toiminta oli alkuun kankeaa Ruotsissa, se on nykyään hyvin monipuolista siellä. (Nikkinen 2000, 11–12.) Suomessa Metsämörri -ohjaaja koulutus aloitettiin vuonna 1992 (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 58).

Nikkinen (2000) kertoo Ruotsissa tehdystä laajasta ulkoilmaelämän tutkimuksesta, jossa paljon ulkoilevat lapset ovat terveempiä kuin ne, jotka ulkoilevat vähemmän. Tutkimustulos tukee näkemystä siitä, että ihmisen

stressihormonit laskevat luonnossa, joka edelleen parantaa vastustuskykyä. Kun toimintaa järjestetään mahdollisimman paljon ulkona, voidaan mahdollisesti ehkäistä lapsen sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön sairastelua. (Nikkinen 2000, 16.) Acarin tutkimuksessa todettiin ulkotilojen positiivinen merkitys lapsen terveydelle ja kehitykselle (Acar 2014, 848–849).

Toisissa Pohjoismaissa ulko-opetus on jo tiiviimpi osa koulun arkea (Tampio & Tampio 2014, 11). Saksassa Kurt Hahn sekä Tanskassa Ella Flautau ovat olleet luomassa metsäpäiväkotitoimintaa, joka näkyy Suomessa. Metsäpäiväkodit toimivat ulkona säällä kuin säällä. Ainoastaan huomattavan epävakaat säät voivat siirtää toiminnan sisätiloihin turvallisuussyistä. Metsässä ja ulkona toimivaa varhaiskasvatusta sekä esiopetusta voidaan pitää hyvin laaja-alaisena toimintana. Esimerkiksi Skotlannin opetussuunnitelmassa (3–18-vuotiaille) huomioidaan toiminta luonnossa sekä tutkimuksellinen toimintatapa. Metsäpäiväkotien toiminnassa painottuu luontosuhteen rakentamisen lisäksi sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot, ja tiimitaidot. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108.) Nämä taidot voidaan nähdä nyky-yhteiskunnan arvostettavina taitoina, jolloin on hienoa, että näitä taitoja voidaan harjoitella lapselle luontaisella tavalla jo varhaislapsuudesta lähtien.

Suomen Latu on perustanut vuonna 1999 toimintamuodon ”Luonnossa kotonaan”(LK), jonka perustana on ulkoilmaelämä. Tähän toimintaan liittyy luontoliikunta sekä luonto- ja ympäristökasvatus. Vuonna 2019 LK -toiminnassa oli mukana 35 toimipaikkaa, esimerkiksi päiväkoteja, joista jokainen toimii itsenäisenä toimijana. LK -toiminnassa mukana olevat toimijat sitoutuvat ulkoilemaan kiireettömästi säällä kuin säällä, yleensä useamman tunnin päivässä. He tekevät retkiä lähiluontoon vähintään kolmena päivänä viikossa, josta he pyrkivät löytämään tarvittavat leikki- ja liikuntavälineensä. Pitkien ulkoilujen avulla pyritään mahdollistamaan pitkäkestoiset ja monipuoliset leikit päivittäin. (Suomen Latu 2019.)

Hämeenlinnassa on perustettu esimerkiksi Metsäryhmä -verkosto, jonka tavoitteena on tukea ja tuoda lisää osaamista varhaiskasvatuksen henkilöstölle, jotka toimivat ulkoryhmissä. Kaikille Suomessa toimiville metsäpäiväkodeille on yhteistä pedagogiseen toimintatapaan sitoutuminen, jossa korostuu lapsen luontosuhteen tukeminen sekä mielikuvituksen rikastaminen. Luonnossa ja

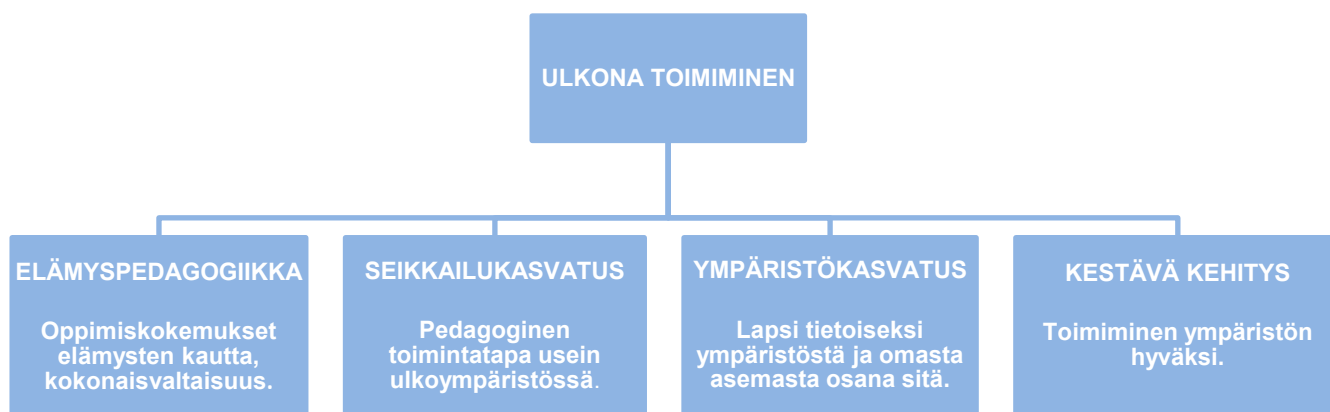
ulkona liikkua lapsen fyysiset sekä sosiaaliset taidot kehittyvät. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 109–110.)

#### *4.2 Pedagogiikka ulkona toimimisessa*

Pedagogiikan nähdään varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kokonaisvaltaisen kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuus, joka tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Tämä näkyy varhaiskasvatuksen kaikissa päivän aikana tapahtuvissa tilanteissa. Näin ollen ulkoilu on sellainen merkittävä osa päivästä, jossa pedagogiikka näkyy ja sen toteutuminen on varhaiskasvatushenkilöstön vastuulla. Heidän tehtävänä on miettiä miksi ja miten ulkoilu toteutetaan, jotta se on pedagogisesti lasta kehittävä. (Karila 2017, 10.)

Ulkona toimimisen pedagogiikkaa tai seikkailu- ja elämiskasvatusta ei käsitteinä mainita varhaiskasvatusta ja esiopetusta velvoittavissa asiakirjoissa. Molemmissa asiakirjoissa mainitaan laaja-alainen osaaminen, jota voidaan vahvistaa laadukkaalla pedagogisella toiminnalla. Molemmissa velvoittavissa asiakirjoissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ovat: ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (Opetushallitus 2018, 23–24; Opetushallitus 2014, 17–18). Vasun ja Esiopsin osa-alueet voisivat olla osa seikkailu- tai elämiskasvatuksen tavoitteita, eli ulkona toteutettavan pedagogisen toiminnan tavoitteita. Pedagogisesti toteutettavassa ulkona toimimisessa näkyy usein yhtymäkohtia seikkailukasvatukseen, elämyspedagogiikkaan, ympäristökasvatukseen sekä kestävään kehitykseen. Seuraava kuvio

havainnollistaa pedagogista ulkona toimimista tämän tutkielman näkökulmasta. Käsitteitä avataan tarkemmin seuraavissa luvuissa.



**KUVIO 4.** Pedagogisen ulkona toimimisen elementtejä tutkielman näkökulmasta

### 4.3 Elämyspedagogiikka

Saksalainen Kurth Hahn kuuluu elämyspedagogiikan kehittäjiin, joka pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen. Lapselle annettavat haasteet ja vaatimukset suhteutetaan hänen kykyjensä mukaan. Elämyspedagogiikassa kasvatuksen ytimenä on eettisyys ja luonteen kasvatusta. Akateemisen viisauden lisäksi tietoja pitäisi pystyä soveltamaan käytäntöön ja fyysinen hyvinvointi nähdään edellytyksenä henkiselle hyvinvoinnille. Hahnlaisessa pedagogisessa ajattelussa korostuu yhteisöllisyys ja ryhmien heterogeenisuus, jolloin lapset voivat oppia toinen toisiltaan. (Telemäki & Bowles 2001, 46–49.)

Elämyspedagogiikassa jokaisessa ihmisessä nähdään olevan jotain hyvää, jonka kehittämällä voidaan tukea henkistä kasvua. Oppimiskokemuksia toteutetaan elämysten kautta, jotka liittyvät lapseen kokonaisvaltaisesti. Ulkotila ja luonto ovat oppimisympäristöinä luontaisia tällaisille oppimistilanteille

(Christian 2011, 166–167.) Lapselle on luontaisempaa oppia kokemuksen kautta kuin saamalla valmista tietoa suoraan. Elämyksellisessä pedagogiikassa oppiminen on aktiivisempaa kuin formaalissa opetuksessa. (Berry 2011, 63.)

Telemäki ja Bowles (2001) kuvaavat elämyspedagogiikan olemusta kolmesta näkökulmasta Gilsdorffia mukaillen [1999]: *kasvuhakuinen, kokonaisvaltainen ja itseohjautuva*. Vaikka lähtökohtaisesti kaiken pedagogiikan voidaan ajatella olevan kasvua tavoittelevaa, löytyy niistä silti ristiriitoja. Virheet ja heikkoudet tulevat opetuksessa esille edelleen. Kasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota enemmän vahvuuksiin. Tähän liittyy elämyspedagogiikan yksi lähtökohta, jossa tavoitellaan lapsen viemistä epätavalliseen tilanteeseen, jossa hänen tulee itse ratkaista ongelmia ja haasteita. Tähän voidaan liittää samanaikaisesti yhteisöllisesti tehtäviä asioita, joissa ongelmia ratkaistaan yhdessä. *Kasvuhakuisuus* näyttäytyy elämyspedagogiikassa, kun lapsi tai ryhmä ratkaisee ongelman tai haastavan tilanteen. (Telemäki & Bowles 2001, 31–32.)

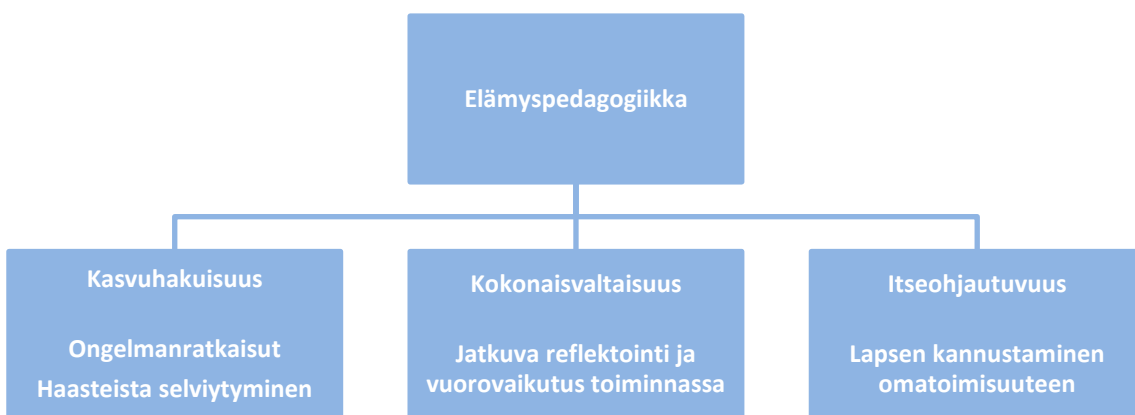
Nykyään niin esiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa näkyy piirteitä tästä elämyspedagogiikan nostamasta vahvuuksien huomioimisesta. Markkinoille on tullut erilaisia toimintakortteja ja -kirjoja, joilla voidaan korostaa lapsen vahvuuksien huomaamista toiminnassa, esimerkiksi Huomaa Hyvä!. Vaikka näitä valmiita toimintamalleja on paljon, on kasvattajan tärkeää reflektoida omassa arjessaan, kuinka lapsen vahvuuksien huomioiminen todellisuudessa toteutuu ja mitä vaikutuksia sillä on. Vahvuuksiin keskittyvän ilmapiirin luomisella voi olla kauas kantoiset jäljet lapsen kehityksessä.

Elämyspedagogiikan *kokonaisvaltaisuus* perustuu jatkuvalla reflektion ja toiminnan vuorovaikutukselle. Reflektio voi olla joskus haastavaa, mutta se syventää toimintaa uudelle tasolle. Reflektointien tavoitteena on olla positiivisia ja mahdollisimman konkreettisia. Ne eivät saa supistaa tulevaisuuden toimintaa kapeaksi, vaan mahdollistaa useampia vaihtoehtoja. Toiminnassa tulevat konfliktit nähdään oppimisen ja kasvun mahdollistajina, eikä niinkään vältettävänä ja huonoina asioina. Tässä korostuu kasvattajan rooli tilanteissa. Hänen tulee olla tilanteissa läsnä ja tietää, koska puuttua asioihin. (Telemäki & Bowles 2001, 32–33.)

Tältä osin elämyspedagogiikka on huomattavan yhteneväinen Vasun 2018 ja Esiopsin 2014 kanssa. Lapset halutaan nähdä aktiivisina osallistujina ja toimijoina toiminnassa sekä sen reflektoinnissa ja kehittämisessä. Lapset

pääsevät päivittäin neuvottelemaan leikeissä ja ratkomaan asioita keskenään. On paljon varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kiinni, nähdäänkö tilanteet epämukavina vai oppimiskokemuksina.

Kolmas elämyspedagogiikan näkökulma on *itseohjautuvuus*. Ohjautuvuus voi näyttäytyä toiminnassa lapsesta sisältäpäin tai ulkoapäin tulevana ohjauksena. Elämyspedagogiikka tavoittelee lapsesta itsestään lähtevää ohjautuvuutta, jolloin kasvattajan tulee tavoitella kontrollin sijaan luottamusta. Itseohjautuvuuden avulla onnistumisen kokemukset ovat merkittävämpiä. Jotta itseohjautuvuuden kokemusta voitaisiin saada mahdollisimman monelle lapselle, toiminnassa on hyvä tarjota erilaisia mahdollisuuksia soveltaa ja tehdä asioita. (Telemäki & Bowles 2001, 33.)



**KUVIO 5.** Elämyspedagogiikan olemuksen kolme näkökulmaa Gilsdorffia [1999] mukailien (Telemäki & Bowles 2001, 31–33).

Elämyspedagogiikan taustalla oli Kurt Hahnin huoli yhteiskunnallisista vaikutuksista lapsiin. Huoli liittyi lasten liikkumisen helpottumiseen, passiivisuuteen ja aloitteisuuden vähenemiseen sekä mielikuvituksen heikkenemiseen, kun kaikki tarjotaan valmiina. Huolta oli myös kädentaitojen romahtamisesta ja itsehillinnän heikkenemisestä, jotka johtuvat kiireestä ja liiallisista ärsykeistä. Ratkaisuksi näihin esitettiin neliosainen kokonaisuus. Siinä

ensimmäinen osuus liittyy fyysisyyteen, jossa tavoitellaan rohkeuden, fyysisenkunnon ja kestävyuden kohentamista. Toisena kuvataan projektinomaista toimintaa. Tällä pyritään nostamaan mielikuvituksen asemaa, helpottamaan lapsen osallistumista suunnitteluun, tekemään käsillään sekä luomaan uusia asioita.

Kolmannella kohdalla puhutaan retkistä, joissa lapsi voi kokea onnistumista, selviytymistä ja ongelmanratkaisukykyä. Viimeistä vaihetta kutsutaan pelastuskoulutukseksi, jossa opitaan tunnistamaan riskejä ja ottamaan vastuuta ryhmästä sekä sen osana olemisesta. Tämä voi näkyä konkreettisesti esimerkiksi yhteistyönä paikallisten viljelijöiden tai vanhainkodin kanssa. (Telemäki & Bowles 2001, 48–49.) Nyky-yhteiskunnasta voidaan löytää näitä samoja huolenaiheita. Neliosaisen kokonaisuuden ratkaisut ovat sellaisia, joiden toteuttamista voidaan nähdä toteutettavan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

#### *4.4 Seikkailukasvatus*

Selkeä raja elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen välillä on haastavaa, mutta hahnoilaisesti tarkasteltuna elämyspedagogiikka perustuu selkeämmin kasvatukselliseen tarkoitukseen. Seikkailukasvatuksesta on esitetty erilaisia määritelmiä, jotka riippuvat toiminnan toteutuksen arvoista, painotuksista sekä kulttuurista. Tässä yhteydessä se voidaan nähdä pedagogisena toimintatapana, joka tapahtuu usein ulkoympäristössä. Toiminta haasteineen luo perustan lapsen persoonalliselle, sosiaaliselle ja fyysiselle kehitykselle. (Telemäki & Bowles 2001, 24–25; Karppinen & Latomaa 2015, 38–39.)

Seikkailukasvatuksen tulee olla aina suunniteltua ja perustelua, vaikka siihen kuuluu haasteellisuuden ja yllätyksellisyyden elementit. Seikkailukasvatuksessa käytettävät toimintatavat ovat monipuolisia ja tukevat näin monenlaisia oppijoita. Toimintatavoista heijastuu toiminnallisuus ja omatoimisen tekemisen kautta saadut kokemukset. (Karppinen, Marttila & Saaranen-Kauppinen 2020, 19; Harris 2017, 229; Karppinen & Latomaa 2015, 49.)

Tällaisia toimintatapoja voivat olla esimerkiksi retket lähiympäristöön, jossa voidaan kehittää kielellisiä taitoja, tutustua luontoon ja oppia matematiikkaa. Näihin mahdollisuuksiin on osattava vain tarttua. Seikkailukasvatuksessa näkyy

elämyspedagogiikan tavoin kokonaisvaltaisuus, jota voidaan pitää vahvuutena. Eri sisältöalueista voidaan luoda kokonaisuuksia ja viedä ne lasta motivoiviin ympäristöihin ja tilanteisiin. Näissä kannattaa hyödyntää eri aisteja, jotka ovat tärkeitä oppimisen kannalta. (Kokljuschkin 1999, 16.) Kokljuschkin (1999) korostaa omakohtaisen innostuksen merkitystä oppimisessa, jossa vastuu siirtyy pitkälti varhaiskasvatukseen ja esiopetuksen henkilöstölle. Heidän tehtävä on auttaa lasta löytämään elämän ja oppimisen kannalta tärkeät asiat, vaikka se voi välillä tuntua lapsesta vaikealta (Kokljuschkin 1999, 9).

Seikkailukasvatus alkoi rantautua Suomeen 1980-luvulla löytäen hiljalleen paikkansa osana muuta kasvatuskenttää. Seikkailukasvatus on käsitteenä melko uusi asia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Siitä saattaa olla vääristynyt käsitys esimerkiksi hurjien extreme- ja seikkailulajien varjolla. Seikkailukasvatus -käsitteen rinnalla Suomessa käytetään käsitteitä seikkailuterapia, elämyspedagogiikka ja toiminnallinen sekä kokemuksellinen oppiminen. Näille kaikille yhteistä on elämys, kokemus ja toiminta, jotka ovat olennainen osa lapsen oppimista. Toiminnassa tavoitellaan lapsen itsetunnon sekä elämänhallinnan vahvistamista. (Parviainen 2020, 44–47.)

Seikkailukasvatus antaa lapselle mahdollisuuden oppia toimimalla, kokemalla, yhdessä tekemällä, lapselle mieluisalla ja luontevalla tavalla. Mitä toiminnallisempaa tekeminen on, sitä kokonaisvaltaisemmin lapsi on mukana ja oppii. Toiminnallisessa tekemisessä lapsen ajattelu kehittyy fyysisten taitojen rinnalla parhaiten. Lapsi ei opi tietoa vain kuulemalla sitä, vaan kokemalla ja elämyksien avulla. Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä tärkeämpää kokemusten saaminen on oppimisen kannalta. Kokljuschkin mainitsee juuri toiminnalliset seikkailut ja kokemukset sellaisina asioina, jotka varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta ovat tähän mennessä puuttuneet tai toteutuneet heikommin. (Kokljuschkin 1999, 31.)

Seikkailukasvatus ei edellytä erityisiä välineitä ja seikkailuolosuhteita. Sitä voidaan toteuttaa lähimetsässä tai kentällä, kunhan lapselle annetaan mahdollisuus toimia ja liikkua. Jotta seikkailukasvatus tuottaisi parhaan mahdollisen oppimiskokemuksen, tulee toiminnassa huomioida lapsen kehitystaso ja kasvuolosuhteet. Parhaimmillaan tällä tavalla voidaan tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti niin tiedollisia-, motorisia- kuin sosiaalisia taitoja kehittämällä. Seikkailukasvatukseen on helppoa yhdistää erilaisia

sisältöalueita ja toteuttaa hyvin eheytettyä toimintaa. Siinä yhdistyy lasten keskeinen vuorovaikutustaitojen opettelu ja yhteistyötaidot. Seikkailukasvatuksen toteutus voidaan nähdä olevan varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivisuuden ja osaamisen varassa. (Karppinen & Latomaa 2015, 138–139.)

Kokljuschkin (1999) kokosi kuusi elementtiä, jotka ovat keskeisiä varhaiskasvatuksen seikkailukasvatukselle. Ensimmäisenä on *liikuntataitojen kehittäminen*, jonka merkitys on monesta näkökulmasta tuttua. Usein ajatellaan liikunnan positiivisia merkityksiä niin fyysisen- kuin sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta, ja toimintaa perustellaan näillä. Tärkeänä näkökulmana jää usein huomioimatta se, mitä liikunta merkitsee lapselle. Lapsi liikkuu liikunnan ilosta, keho sekä luovuus ohjaavat hänen maailmaansa. Seikkailukasvatuksen liikunnallisten taitojen taustalla tulee nähdä lapsen liikunnan ilon säilyttäminen ja sen jälkeen vasta miettiä muita positiivisia vaikutuksia. Lapselle tulee tarjota riittävästi heidän tarpeitaan vastaavaa toimintaa eikä leimata yksilöitä liian helposti. (Kokljuschkin 1999, 36–38.)

Toisena hän tarkastelee *erilaisten lasten huomioimisen*. Toiminnan tulee sisältää erilaisia menetelmiä, jotta jokainen lapsi voi kokea oppimisen ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Yhtenä edellytyksenä tälle on erilaisuuden kunnioittaminen kaikkien kesken, niin lasten kuin aikuisten. Lapsen erilaisuus voi johtua monista eri tekijöistä, esimerkiksi perhetaustasta, temperamentista, sosiaalisuudesta, oppimiskyvystä tai luovuudesta. Monelle yksilöllistä tukea tarvitsevalle lapselle seikkailukasvatus voi olla hyödyllistä, kun he löytävät mielekästä tekemistä onnistumisen kokemusten kautta. Näihin tekemisiin voi liittyä vahvan energian kamppailuleikit ja mielikuvitusmaailmat. Seikkailukasvatuksen avulla pyritään löytämään erilaisille lapsille juuri heidän tarpeisiinsa sopivia menetelmiä ja toimintoja. Näissä korostuu varhaiskasvatushenkilöstön läsnäolo. Heidän tulee pystyä auttamaan ja tukemaan lasta, kun hän kokee esimerkiksi vahvoja tunteita tai joutuu konfliktitilanteisiin. (Kokljuschkin 1999, 38–41.)

Kolmantena elementtinä on *yhdessä tekeminen*. Jotkut asiat voivat olla vaikeita ja niiden käsittely tosi elämässä voi olla haasteellista lapselle. Seikkailun varjolla on luontevaa harjoitella vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja. Siinä voidaan harjoitella toisen huomioimista, asioista päättämistä, vastuunottoa,

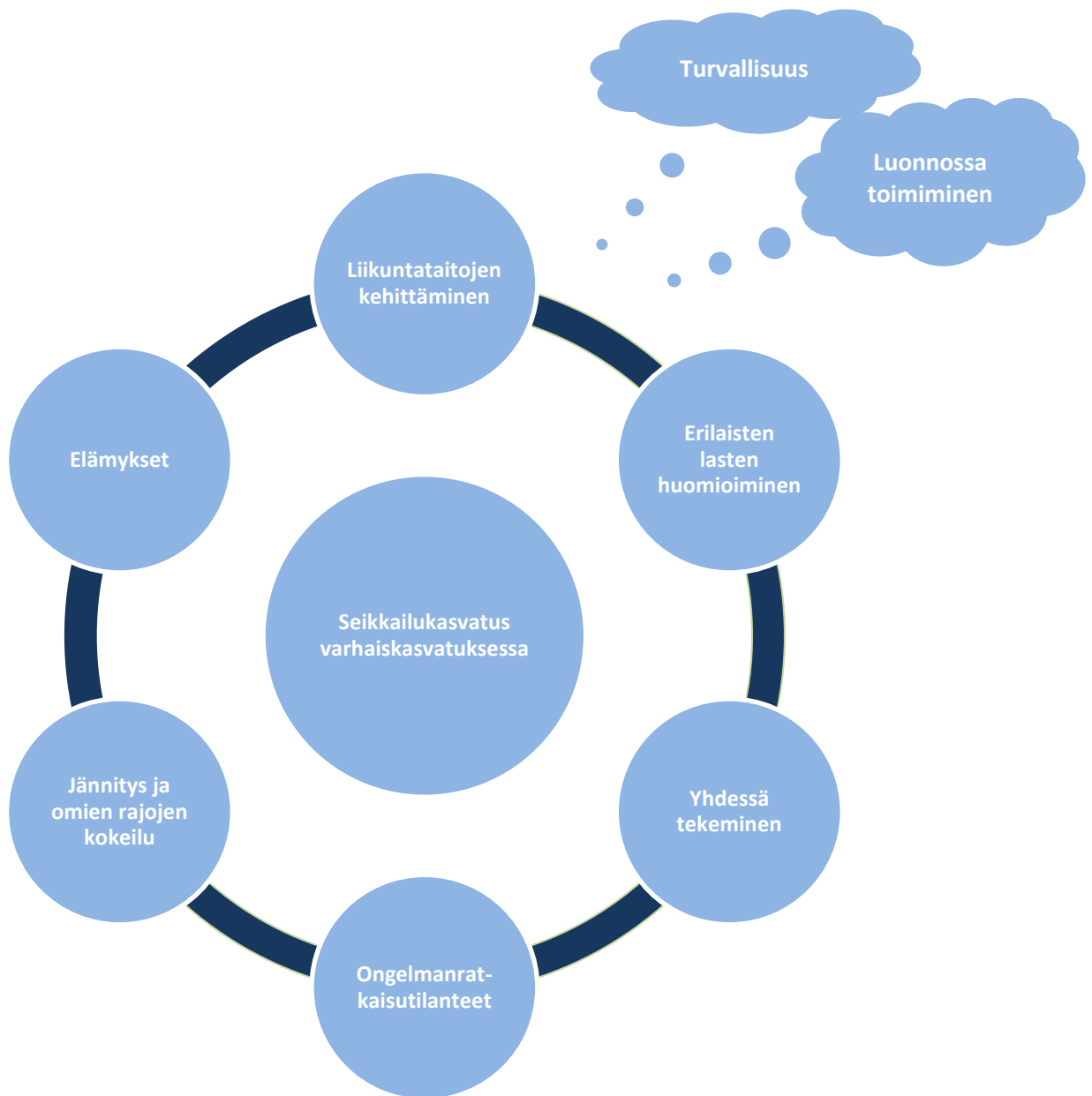
ongelmanratkaisua ja toisten auttamista. Vaikka seikkailukasvatus pyrkii huomioimaan lapsen yksilölliset tarpeet, on toiminnan ytimenä yhteistoiminta. (Kokljuschkin 1999, 42–43.)

Neljäntenä osana on *ongelmanratkaisutilanteet*, jonka avulla pyritään korostamaan tilanteiden merkitystä oppimiselle. Lapsi tarvitsee elämässään sisua ja sinnikkyyttä, jota hän voi oppia vain kohtaamalla haasteita, kunhan ne on asetettu hänelle sopivalle tasolle. Seikkailukasvatuksessa pyritään antamaan lapselle mahdollisuus löytää ja keksiä opittavat asiat. Etsiminen on lapselle luontainen tapa toimia ja oppia. (Kokljuschkin 1999, 44–45.)

Viidentenä seikkailukasvatuksen osa-alueena Kokljuschkin mainitsee *jännityksen ja omien rajojen kokeilun*. Sopiva jännitys on usein edellytys lapsen kiinnostukselle ja oppimiselle, sillä se luo tietyn uteliaisuuden. Jokaisella lapsella tulee olla oikeus huomata itse rajat turvallisessa ympäristössä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla on auttaa lasta löytämään sopiva jännityksen taso. (Kokljuschkin 1999, 46–47.)

Viimeisenä kuudentena kohtana on *elämykset*. Toiminnan haasteiden tulee olla lapselle sopivia, jotta hän voi kokea elämyksiä ja oppia näistä. Mikäli toiminta on liian haastavaa tai helppoa, lapsi voi turhautua. On tärkeää muistaa elämyksellisyyden subjektiivisuus, sillä samat asiat eivät ole välttämättä kaikille lapsille elämyksellisiä. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on tuottaa sellaista toimintaa, jossa lapsi pääsee toimimaan omalla haastetasollaan ja näin kokemaan elämyksiä. Jollekin lapselle se voi olla ojan ylittäminen tai mäenlasku liukurilla. (Kokljuschkin 1999, 49–50.)

Edellä mainittuja kuutta elementtiä ohjaa *turvallisuus ja luonnossa toimiminen*. Hyvän seikkailukasvatuksen edellytyksenä on turvallisuus. Vaikka useaan otteeseen on kehoitettu antamaan lapsen kokeilla omien rajojensa puitteissa, varhaiskasvatushenkilöstön on aina arvioitava toiminnan turvallisuus tilanne- ja lapsikohtaisesti. Liika suojelu saattaa ajaa lapsen tuntemaan avuttomuutta ja epävarmuutta, mutta aikuisen vastuu tulee silti aina muistaa. Turvallisuuteen liittyviä huomioita ovat muun muassa lapsen mielipiteen kunnioitus, kaikkien tunteiden hyväksyminen, riskikartoitus, kontakti lapsiin, tuttu ryhmä, valmistelu ja tutustuminen ympäristöön, ryhmän taitojen huomioiminen sekä toiminnan reflektointi yhdessä lasten kanssa. (Kokljuschkin 1999, 51, 55.)



**KUVIO 6.** Kuusi keskeistä elementtiä varhaiskasvatuksen seikkailukasvatukselle (Kokljuschkin 1999, 36–55)

Haasteena tässä on varmasti se, että koskaan ei pystytä luomaan yhtä ja samaa ohjeistusta turvallisuudesta ja tarkeista säännöistä. Turvallisuuteen liittyvät asiat voivat vaihdella niin sääolosuhteiden kuin lapsen kehitystason mukaisesti. Asiat elävät päivittäin asettaen varhaiskasvatuksen henkilöstölle haasteen, joka heidän tulee kääntää lopulta mahdollisuudeksi.

Luonnossa toimimisen näkökulman tarkoitus on hälventää nykylasten vieraantumista luonnosta. Lapselle voi olla haastavaa leikkiä spontaanisti esimerkiksi metsäisessä ympäristössä. Luontonäkökulma liittyy seikkailukasvatuksen tavoitteeseen, jossa pyritään kannustamaan lasta liikkumaan ja leikkimään luonnossa. Luonto tarjoaa oppimisympäristönä virikkeitä

lapsen kokonaisvaltaiselle kehitymiselle niin motorisesti kuin henkisesti. (Kokljuschkin 1999, 56–57.)

#### *4.5 Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys*

Ulkona pedagogisesti toteutettavaan toimintaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa liitetään usein käsitteet ympäristökasvatus sekä kestävä kehitys. Ympäristökasvatuksena voidaan pitää toimintaa, jossa lapsi tulee tietoiseksi ympäristöstään ja omasta asemastaan ympäristön hoitajana ja edistäjänä. Kokonaisuudessaan tämä on osa elinikäisen oppimisen prosessia. (Wolff 2004, 19; Acar 2014, 849.) Ympäristökasvatuksen haasteena on pidetty sen yksipuolista näkemystä käsitteenä. Se ei tarkoita pelkkää luontoon liittyvää kasvatusta, vaan siihen liittyy monet erilaiset ympäristön ulottuvuudet. Luonnon lisäksi ympäristökasvatuksessa tulee huomioida taajamat ja kaupungit sekä muut haasteellisemmin rajattavat ympäristöt. Ympäristöasenteiden muuttumisen kannalta ympäristökasvatus on erittäin tärkeä osa varhaiskasvatusta sekä esiopetusta. (Cantell 2004, 13–14.)

Ympäristökasvatus tulee nähdä kokonaisvaltaisena osana varhaiskasvatuksen toteuttamista. Kun ympäristökasvatus otetaan mukaan kaikkeen toimintaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa jollain tasolla, se on heti pitkäjänteisempää. Ympäristöherkkyyden löytämistä voidaan pitää ympäristökasvatustoiminnan perustana. (Nordström 2004, 116.) Parhaimmillaan varhaiskasvattajat voivat olla niitä positiivisia esimerkkejä, joiden avulla ympäristövastuullisuudesta voi tulla lapsen elinikäinen periaate (Raittila 2017, 214).

Kestävän kehityksen voidaan nähdä rakentavan varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatukseen sosiaalisen, yhteiskunnallisen ja osallistavan ulottuvuuden (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 22). Lapsen havainnoinnin kyky, ympäristön tutkiminen ja ihmettely ovat kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteita. Ympäristön hyväksi toimiminen tulee lapselle tutuksi leikkien avulla sekä päivittäisissä toiminnoissa muun muassa ruokahuollossa, kierrättämisessä ja energian huomioimisessa sekä säästämisessä. Varhaislapsuudessa tapahtuvan kestävä kehityksen tulee olla ennen kaikkea voimaannuttavaa, iloista tekemistä ja innovatiivista. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 35–36.)

Kestävä kehitys voidaan nähdä neljästä eri näkökulmasta: sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen sekä ekologinen. Sosiaalisella ja kulttuurisella näkökulmalla tarkoitetaan hyvinvoinnin takaamista yli sukupolvien, esimerkiksi tasa-arvon ja koulutuksen järjestämisen kannalta. Näkökulmat ovat tärkeitä niin globaalilla, alueellisella kuin paikallisella tasoilla. (Ympäristöministeriö 2016.) Varhaiskasvatuksen kentällä tämä näkyy kaikkien ihmisten hyvinvoinnista välittämisenä. Näihin liittyy ihmisarvon korostaminen sekä kaikkien ihmisten kunnioittaminen. Konkreettisia esimerkkejä arjesta ovat hyvät tavat, vastuun ottaminen, lapsen osallisuus sekä vuorovaikutustaidot. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 37–38.)

Ekologinen näkökulma tarkoittaa ihmisen sopeutumista ympäristön kestokykyyn. Taloudellisella näkökulmalla tarkoitetaan pyrkimystä tasaiseen talouteen, jossa ei eletä yli varojen. Kaikki näkökulmat ovat sellaisia, joita jokainen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä voi päivittäisessä työssään toteuttaa jollain tasolla. (Ympäristöministeriö 2016.) Ekologisuus näkyy varhaiskasvatuksessa esimerkiksi vastuullisen kuluttamisen muotona, jossa leluja, vaatteita ja muita tavaroita voidaan kierrättää. Välillä voidaan leikkiä ilman leluja, joka rikastuttaa samalla lapsen mielikuvitusta. Lasten kanssa voidaan miettiä arkeen liittyvää kulutusta, esimerkiksi vesimäärän käyttöä käsien pesussa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 41–44.)

# 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävä on tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta, lapsen oppimisesta ulkona sekä siitä, kuinka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimisen alueiden tavoitteita voidaan toteuttaa ulkona toimien. Tarkoituksena ei ole analysoida, kuinka hyvin toimintaa toteutetaan, vaan tuoda esille ilmiön, ulkona toimimisen, pedagogista merkitystä sekä kuvata erilaisia tapoja toteuttaa tavoitteiden mukaista toimintaa ulkona (Silverman 2014, 5). Tämän perusteella tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät ulkona toimimisen varhaiskasvatuksessa?
- 2) Miten varhaiskasvatuksen opettajien puheesta välittyy lapsen oppiminen ulkona toimimisessa?
- 3) Miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimisen alueiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskokonaisuuksien toteutumista ulkona toimimisessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus tarkastella, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät ulkona toimimisen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tutkielman teoriaosuudessa ulkona toimiminen määriteltiin yksinkertaisimmillaan olevan toimintaa päiväkodin seinien ulkopuolella (Tampio & Tampio 2014, 11). Pääsääntöisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ulkoillaan päivittäin, mutta miten sen merkitys ja tarkoitus nähdään toiminnan kannalta?

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan, miten varhaiskasvatuksen opettajien puheesta välittyy lapsen oppiminen ulkona. Millaista oppiminen on ja miten se tapahtuu ulkona toimimisessa?

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyritään tuomaan näkökulmia ja toimintamalleja siitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat toteuttavansa ulkona tapahtuvaa toimintaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tavoitteiden mukaisesti. Esimerkkien avulla pyritään tuomaan ulkona toteutettavan toiminnan aihetta konkreettisemmaksi ja lähemmäksi lukijaa.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus fenomenografisin piirtein, jossa tutkitaan ja kuvataan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä. Tutkielmassa ilmiönä on ulkona toimiminen ja oppiminen, johon liittyen haastattelut toteutetaan. (Silverman 2014, 5; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163; Hales & Watkins 2004, 6.) Oppimisen tutkiminen liittyy usein fenomenografiseen tutkimukseen. Lapsi rakentaa ja asettelee uutta tietoa jatkuvasti, syventäen näin oppimistaan. Tässäkin tutkielmassa tarkastellaan, miten varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat lapsen oppimista ulkona toimiessa. (Ahonen 1994, 118.)

Lasten toimimista ulkona on tutkittu vähän varhaiskasvatuksen puolella, joten tutkielman avulla pyritään hahmottamaan ilmiötä Suomessa. Yleistettävyyden sijaan tutkielmassa pyritään suhteuttamaan haastateltavien käsityksiä osaksi laajempaa ilmiökenttää (Moilanen & Räihä 2018, 71). Ulkona toimiminen ilmiönä koskettaa useita toimijoita ja tarkoituksena on ymmärtää ulkona toimimisen elementtejä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Tutkielma toteutetaan osana Ilo kasvaa ulkona -hanketta, joka on Suomen Ladun ja Suomen ympäristöopisto Syklin kolmen vuoden mittainen valtakunnallinen yhteishanke (2019–2021). Hankkeen tavoitteena on lisätä lähiluonnon käyttöä liikunta-, opetus- ja luontokohteena varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Hankkeen ympärille luodaan kasvattajien ja opettajien verkosto, jossa ideoidaan toimintamalleja ulkona toimimiseen lapsiryhmän kanssa. Ideat ja toimintamallit kootaan Ilo kasvaa ulkona -käsikirjaan sekä hankkeen verkkosivuille. (Suomen ympäristöopisto & Suomen Latu 2019.) Tutkielman tavoitteena on tarkastella varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettavaa ulkona toimimista ja sitä, kuinka ulkona voidaan toteuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimisen alueiden tavoitteiden mukaista laadukasta toimintaa.

Tutkimusjoukko on rajattu (n=10), joka on yleistä laadulliselle tutkimukselle (Patton 2002, 4–5). Aineisto koostuu viiden eri kunnan varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista. Kaikilta kunnilta haettiin tutkimusluvat haastatteluiden toteuttamiselle. Haastattelut (n=10) tehtiin marraskuun 2019 ja helmikuun 2020 välillä. Tällainen aineiston kerääminen muutaman kuukauden aikana mahdollistaa tutkijalle tietoisuuden kehittämistä ja tutkijana kehittymistä tutkimusprosessin mukana (Kiviniemi 2018, 79).

Pedagogiikka liittyy tiiviisti tutkimuksessa tarkasteltaviin oppimisen alueisiin. Tutkielmaa rajattiin niin, että haastattelujen kohderyhmäksi valittiin varhaiskasvatuksen opettajat, joilla on vastuu ryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta sekä arvioimisesta (Kiviniemi 2018, 76; Pakkanen 2019, 5). Alkuun haastateltaviksi haettiin ulkotoiminnan parissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, jossa apuna käytettiin Ilo kasvaa ulkona -hankkeen verkostolaisia. Ensisijaisten haastateltavien löytäminen osoittautui haastavaksi ja sen vuoksi tutkimukseen pyydettiin osallistujiksi lisäksi muita varhaiskasvatuksen opettajia.

Haastattelut tehtiin haastateltavien toiveesta ja maantieteellisistä etäisyyksistä riippuen sähköpostitse (n=8) sekä paikan päällä haastatellen (n=2). Toinen paikan päällä toteutetuista haastatteluista toteutettiin pari haastatteluna. Molemmat työpaikoilla toteutetut haastattelut kestivät noin tunnin. Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen puolella, minkä takia tutkimuksessa tarkastellaan sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita 2018 sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014.

## *6.1 Tutkimusmenetelmä*

Tutkimusaineistoa kerättiin haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelu on hyödyllinen sekä luonnollinen tapa kerätä tietoa tutkimuksessa, jossa on fenomenografisia piirteitä. Haastatteluilla saatiin tietoa aiemmin tapahtuneesta, eli tässä tapauksessa varhaiskasvattajien käsityksistä ulkona toteutettavasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. (Hales & Watkin 2004, 6; Silverman 2013, 189; Hyvärinen 2017, 12.)

Tutkimusprosessi edellyttää teorian mukana oloa, luoden rakenteen sille. Haastattelukysymysten muodostaminen tutkimuksen viitekehysten mukaan edellyttää, että tutkija on perehtynyt monipuolisesti ilmiön teoriaan. (Ahonen 1994, 123.) Haastattelurunko suunniteltiin teema-alueiden avulla ilmiön ympäriltä, joka on yksi tärkeimmistä tehtävistä liittyen strukturoituihin teemahaastatteluihin. Teemat valittiin tutkimuksen viitekehysten mukaan ja niihin koottiin aiheet, jotka haluttiin käydä läpi haastatteluissa. Näitä teemoja olivat ulkona toimiminen ja siihen suhtautuminen, lapsen oppiminen ulkona ja varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisessa. Haastattelukysymykset muodostettiin niin, ettei niissä kysytä tutkimusongelmaan vastausta suoraan. (Hyvärinen 2017, 29; Silverman 2013, 197.) Haastattelun teemarunko auttoi pysymään tutkimuksen aiheessa ja takasi sen, että kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat asiat (Patton 2002, 343).

Teemojen ympärille muodostettiin tarkempia haastattelukysymyksiä. Kysymykset olivat melko tarkkoja ja etenivät tietyssä järjestyksessä, joten haastattelua voidaan pitää strukturoituna. Tässä tutkielmassa strukturoitu rakenne oli perusteltua sähköpostihaastatteluiden takia. Kysymykset määriteltiin tarkoin, jotta ne ovat mahdollisimman selkeitä sekä sähköposti sekä kasvokkain haastatteluissa. Kaikilla haastateltavilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tutkijalle. (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 87, 108.) Lopuksi haastateltavilla oli mahdollisuus vastata avoimeen kysymykseen aiheeseen liittyen. Näin haastateltavat pystyivät kertomaan vapaammin ajatuksistaan sekä kokemuksistaan arki-ilmioista, ulkona toimimisesta (Hyvärinen 2017, 25). Haastateltavista kuusi täydensi vielä lisää ajatuksiaan tähän avoimeen kysymykseen.

Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelurungolla toteutettiin pilottihaastatteluja (n=2). Tarkoituksena oli pilotoida tutkimushaastattelun runkoa ja kysymyksiä, järjestystä sekä haastattelun kestoa. Esihaastatteluilla testattiin, vastaavatko kysymykset tutkimusongelmaan ja pyrittiin näin minimoimaan mahdolliset virheet haastattelusta. (Silverman 2013, 197; Leinonen ym. 2017, 92, 99.) Pilottihaastatteluiden pohjalta ei tullut suuria muutoksia lopullisiin haastattelukysymyksiin (Liite 3). Pieniä sanojen tarkennuksia lisättiin kysymyksiin, mutta järjestys pysyi alkuperäisenä sekä avoin kysymys lisättiin tarkempien kysymysten perään.

Varsinaisia haastatteluja edelsi tutkimustiedotteen sekä suostumuslomakkeiden lähettäminen haastateltaville (Liite 1 ja 2). Tutkimustiedotteessa kerrotaan, mihin tutkimusaineistoa käytetään sekä vapaaehtoisesta osallistumisesta ja anonyymiudesta. Suostumuslomakkeen mukana oli asianmukainen tietosuojaliite.

Koska osa haastatteluista toteutettiin haastateltavien työpaikoilla (n=2), tarvittiin haastatteluihin äänentallentimet. Haastattelut tallennettiin Olympus-sanelukoneella, josta tutkija litteroi aineiston tietokoneelle. Molemmat työpaikoilla tehdyt haastattelut olivat kestoiltaan noin tunnin. Äänitys oli välttämätön osa haastatteluja, jotta koko haastattelu voitiin saada tarkasti talteen ilman katkoksia. Haastattelujen tallentaminen mahdollisti luonnollisemman keskustelun. (King & Horrocks 2010, 44–45; Silverman 2013, 26,199.) Työpaikoilla toteutetuissa haastatteluissa tutkija luki haastateltaville Vasun 2018 oppimisen alueiden kuvaukset, jotta heillä on haastattelussa samat tiedot kuin sähköpostitse haastateltavilla.

Haastatteluista kahdeksan toteutettiin sähköpostitse etäisyyksien ja aikataulujen takia (King & Horrocks 2010, 79–80). Sähköpostitse toteutetuissa haastatteluissa haastateltaville lähetettiin ensin suostumuslomake osallistua tutkimukseen ja tämän palauttamisen jälkeen heille lähetettiin haastattelukysymykset. Suostumuslomakkeet, tutkimuskysymysten vastaukset sekä litteroitu aineisto tallennettiin tutkijan toimesta sähköisesti salasanoin suojatulle muistitikulle.

## *6.2 Analyysin toteuttaminen*

Litterointi on tutkijan alkuymmärrystä tutkittavasta asiasta eli se voitiin nähdä tutkimuksen analyysin ensimmäisenä vaiheena. Tässä päästiin tutustumaan haastatteluilla kerättyyn aineistoon ennen sen syvällisempää analysointia. (Ruusuvoori & Nikander 2017, 437, 439; Eskola 2018, 210.) Nauhoitetut haastattelut litteroitiin puhtaaksi tekstiksi, jonka jälkeen äänitteet hävitettiin. Tutkielman edetessä käytettiin vain tekstimuotoista aineistoa, joka on tyypillistä fenomenografisen tutkimuksen aineistolle. Myös sähköpostitse saadut vastaukset litteroitiin ja anonymisoitiin, eli niistä poistettiin mahdolliset

tunnistetiedot ja murteet. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419; Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Hales & Watkin 2004, 11.)

Fenomenografisen tutkimuksen piirteiden mukaisesti tutkielmassa aineiston voitiin nähdä kuvaavan tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti. Äänitetyt haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jotta puhutut sisällöt tulee mahdollisimman hyvin esille aineistossa. (Loughland, Reid & Petocz 2002, 190.) Aineisto litteroitiin käyttämällä fonttikokoa 12 ja fonttia Calibri Light. Litteroitua haastatteluaineistoa tuli yhteensä 36 sivua.

Aineisto kerättiin haastatteluilla, joissa haastateltavat saivat kertoa omia ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä eli ulkona toimimisesta. Aineiston analyysissa käytettiin temaattista menetelmää, jonka avulla aineistoa ryhmiteltiin ja kuvattiin kokonaisuutta ymmärtäen (King & Horrocks 2010, 152). Sisällön analyysissä on löydettävissä fenomenografisia piirteitä, sillä siinä keskityttiin haastateltavien kokemuksiin ja niiden kautta esille tuleviin käsityksiin. Aineistosta tunnistettiin tapoja, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat ja kuvasivat ulkona toteutettavaa varhaiskasvatusta sekä esiopetusta, eli kieltä voidaan pitää tässä oleellisena käsityksiä ilmentävänä ja esille tuovana tekijänä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Esimerkit perustuvat haastateltavien elettyyn ja koettuun maailmaan sekä niistä muodostuneisiin käsityksiin. Jokaista aineistossa esiintyvää kokemusta arvostetaan ainutlaatuisina eikä kenenkään subjektiivisen kokemuksen kuvaamisen todenmukaisuutta tai tietoisuutta epäilty. (Varto 2005, 144.) Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää ymmärtää, että varhaiskasvatuksen opettajilla voi olla erilaisia käsityksiä sekä ajatuksia ulkona toimimisesta ja kaikkia näitä arvostetaan (King & Horrocks 2010, 104).

Aineiston analysoinnin alussa koko tutkimusaineisto luettiin läpi ja siitä pyrittiin saamaan yleiskuva. Haastateltavat vastasivat laajasti ulkona toimimiseen ilmiönä. Yleiskuvan saatua aineistosta alettiin etsiä ensimmäisellä tasolla (*haastattelut*) yksityiskohtia, jotka auttavat ymmärtämään ja kuvaamaan tutkimuskysymyksiä. Samalla ne toimivat koodeina, joiden avulla voidaan kuvata ilmiötä ja alkaa yhdistämään laajempia teemoja. Aluksi litteroidusta aineistosta poimittiin ajatuksia ulkona toimimisesta. (King & Horrocks 2010, 152.) Näitä yksityiskohtaisia poimintoja aineistosta tutkimuksen ilmiöön liittyen muodostui neljä sivua.

Toisella tasolla (*pääkategoriat*) tarkasteltiin yksityiskohtien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia muodostaen niistä laajempia kategorioita. Välillä kategorioiden muodostaminen vaati palaamista aineiston ensimmäisen tason yksityiskohtiin. Kehämäinen prosessi, jossa palataan analyysin aiempiin vaiheisiin, kuuluu olennaisena osana laadulliseen tutkimukseen ja ulkona toimimisen ilmiönä parempaan ymmärtämiseen. (King & Horrocks 2010, 155–156.) Tällä toisella analyysin tasolla aineistosta muodostui neljä pääkategoriaa (ks. 41).

Analyysin kolmannella tasolla (*teemakokonaisuudet*) neljän pääkategorian sisällöistä muodostettiin neljä laajempaa teemakokonaisuutta, jotka kuvaavat ulkona toimimista ilmiönä. Teemakokonaisuudet ovat ulkotila oppimis- ja toimintaympäristönä, lapsen asema ulkona toimimisessa, varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisen mahdollistajana sekä oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa. (King & Horrocks 2010, 156.) Vaikka teemakokonaisuuksia muodostui yhtä monta kuin kategorioita, ne ovat sisällöltään laajempia ja niistä on löydettävissä piilomerkityksiä aineistoa uudelleen tulkittaessa. Tällöin tuodaan esille asioita, jotka eivät välttämättä ilmene suoraan haastateltavien vastauksista ulkona toimimisessa (Huusko & Paloniemi 2006, 167–169; Hales & Watkin 2004, 6–7.) Teemat muodostavat eräänlaiset analyysilasit, joiden läpi aineistoa uudelleen tarkastellaan ja syvennetään (Huusko & Paloniemi 2006, 165, 167).

Tämän jälkeen teemojen väliltä tunnistettiin merkitysyhteyksiä. Merkitysyhteyksien avulla muodostetaan kokonaiskuva ilmiöstä, joka kattaa koko tutkimusaineiston. (Kiviniemi 2018, 61, 83.) Ulkona toimimisen ilmiötä käsittelevää aineistoa tulkitessa on oltava itsekriittinen ote ja kyseenalaistettava tulkintoja. Yhdellä ilmaisulla ja käsitteellä voi olla erilainen merkitys toisessa tilanteessa. Merkitysrakenteet voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Seuraavassa kuviossa on esitetty analyysin eteneminen ensimmäisestä, toisesta ja kolmannesta tasosta.

## Ilmiö – Ulkona toimiminen

### Kolmas taso/ Teemakokonaisuudet

Ulkotila oppimis- ja toimintaympäristönä	Lapsen asema ulkona toimisessa	Varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisen mahdollistajana	Oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa
--	--------------------------------	--	--

### Toinen taso/ Pääkategoriat

Toiminnallisuus, kokemuksellisuus, tutkiminen Työrauha, kiireettömyys Elämyksellisyys, leikki keskiössä Oppimisympäristöjen monipuolisuus	Osallisuus Kokonaisvaltainen vaikutus hyvinvoinnille Yksilöllinen huomioiminen Lapsen itsetuntemus Tuen tarpeiden huomioiminen Terveydelliset vaikutukset	Koulutuksen tarve ja tärkeys Suunnittelu: turvallisuus, lasten osallistaminen, ylipäättään suunnittelun merkitys Terveydelliset vaikutukset Aikuisen suhtautuminen, asenne ja läsnäolo	Paikka oppia samat asiat kuin sisällä Laaja-alaisuus
--	--	---	---

### Ensimmäinen taso/ Haastattelut

**KUVIO 7.** Aineiston analyysin eteneminen ensimmäiseltä tasolta kolmannelle.

# 7 TULOKSET

Tässä kappaleessa kuvataan tarkemmin analyysin avulla syntyneitä teemakokonaisuuksia sekä tuloksia. Osioissa syvennetään näitä teemoja haastatteluista nostettujen sitaattien avulla ja ne on jaoteltu teemakokonaisuuksien mukaan:

1. Ulkotila oppimis- ja toimintaympäristönä
2. Lapsen asema ulkona toimimisessa
3. Varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisen mahdollistajana
4. Oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa

## *7.1 Ulkotila oppimis- ja toimintaympäristönä*

Ulkoilun ja ulkona toimimisen kerrottiin kuuluvan jokapäiväiseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen kahteen kertaan päivässä. Haastateltavat mainitsivat päivistä, jolloin saatetaan olla koko aamupäivä ulkona. He kertoivat huomanneensa, ettei kaikilla perheillä ole välttämättä aikaa ulkoilla iltaisin, jolloin varhaiskasvatuksen ulkona toimimisen asema korostuu. Sama huomio tehtiin Varhaisiän fyysisen aktiivisuuden suosituksissa (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 13). Toisaalta haastateltavat kertoivat päivittäisestä tavasta toimia, joissa perheen aktiivinen ulkoilu kotona tukee ulkona toimimista varhaiskasvatuksessa ja esimerkiksi hakeutumista ulkopainotteiseen esiopetusryhmään. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen asema yhdenvertaisuuden mahdollistajana ulkoiluun liittyen voi olla merkittävä.

Yleisesti haastateltavat kuvasivat ulkona toimimisen olevan päivittäinen tapahtuma, joka on olennainen osa päivästruktuuria. Toiminta oli ohjattua, vapaata leikkiä tai esimerkiksi retkeilyä lähiympäristössä. Retkeily liittyy olennaisesti elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen. Retkillä lapset pääsevät ratkaisemaan ongelmia sekä kokemaan onnistumisia, kehittämään kielellisiä taitojaan, opettelemaan matematiikkaa sekä tutustumaan luontoon.

(Telemäki & Bowles 2001, 49; Kokljuschkin 1999, 16.) Pääasiassa haastateltavien kuvaamasta ulkona toimimisesta välittyi leikin vahva asema toiminnassa.

Ulkona toimiminen on olennainen osa päivästruktuuria. (H3)

- - Ulkona toimiminen on leikkimistä luonnon materiaaleilla ja leluilla ulkona, fyysistä leikkiä ulkona, retkeilyä ja lähiympäristön tutkimista ja erilaisien ulkoliikuntalajien harjoittelua. (H5)

Oppimisympäristönä ulkotila nähtiin monipuolisena, paikkana oppia samat asiat kuin sisällä. Se kuvattiin oppimisympäristönä joustavaksi sekä tuovan enemmän elämyksiä ja leikillistä näkökulmaa lapsille, opiskelun sijaan. Näihin vaikuttaviksi asioiksi mainittiin ulkotilojen mahdollistama toiminnallinen ja tutkiva oppiminen, joiden avulla toiminta on hyvin konkreettista lapselle. Toiminnallisuus ja konkreettisuus voidaan nähdä ulkona toimimisen taustalla aiempien tutkimusten perusteella (Harris 2017, 223). Toiminnallisuus ja menetelmien vaihtaminen tuo eri tavalla lapselle motivaatiota oppia, kun kokemuksellisuus ja moniaistillisuus tuovat syvyyttä oppimiseen (Harris 2017, 223–224). Ulkona toimimisen ympäristöiksi mainittiin päiväkodin piha, puistot, metsät ja ylipäätänsä lähiympäristön paikat, eli päiväkodin seinien ulkopuolella olevat paikat, jotka Tampio & Tampio (2014, 11) esittelivät ulkotiloiksi.

Minusta on tärkeää muistaa, että luonto opettaa meitä ja me opimme luonnosta. Luonto itsessään voi olla toimintamme sisältö ja oppimisympäristömme - - Ympäristö ulkona muuttuu myöskin vuorokauden ajan, sään kuin vuodenajan mukaan, jolloin aina ulos lähtiessä on kuin uusi leikkiareena - - (H7)

- - ulkona olemisen ja leikkimisen kautta lapsiryhmä/lapsi pystyy oppimaan mitä moninaisempia asioita - - Eli toimintaympäristönä/oppimisympäristönä toimii esimerkiksi metsä, puisto, järvenranta ym. valittu kohde - - Metsä tarjoaa monipuolisen oppimisympäristön tutkimiselle ja havainnoimiselle - - (H4)

- - metsä ja ulkoilu tuo sellaisen vahvan tunnekokemuksen - - (H8)

Tarkasteltaessa ulkotilaa oppimisympäristönä haastattelujen pohjalta, on niistä kaikista havaittavissa aiemmin esiteltyjä Mannisen ym. (2007) viittä oppimisympäristön elementtiä. Fyysisesti tilat ovat vaihtelevia, ja jos pohditaan niiden suunnittelua ja käyttömahdollisuuksia, ne antavat usein enemmän

mahdollisuuksia ja joustoja kuin mikä on mahdollista sisätiloissa (Manninen ym. 2007, 36). Toki osa näistä asioista voi vaatia erilaista suunnittelua, josta mainitaan myöhemmin. Ulkotila kuvattiin ympäristönä monipuoliseksi ja elämyksiä tuottavaksi, joka tuo sosiaalisen verkoston ja -ympäristön lähelle varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tällöin vuorovaikutus on rikkaampaa niin lasten kuin aikuisten välillä. Aineistossa kuvattiin erilaisia yhteistyömuotoja huoltajien sekä esimerkiksi isovanhempien kanssa, joka tiivistää entisestään sosiaalista ympäristöä. Manninen ym. (2007, 39) kuvasivat sosiaalisen ympäristön laajaa vuorovaikutuksellista verkostoa.

- - Metsäeskaritoiminnassa hyödynnämme mm. vanhempien osaamista: rakennustaidot, metsästystaidot, partiotaidot jne. Vanhemmat tulevat ryhmään jakamaan ja kokemaan tietämyksiään. Ja meillä on aina avoimet ovet metsässä! (H4)

Teknisen ympäristön kuvattiin liittyvän oleellisesti ulkona toimimiseen, lähinnä teknologisten laitteiden näkökulmasta (Manninen ym.2007, 40). Teknologisten laitteiden käyttöön ulkona vaikuttaa sää, mutta moni haastateltavista kuvasi tablettien käytön sekä erilaisten musiikintoistimien ottamisen mukaan ulkona tekemiseen. Lapsiryhmillä oli käytössä myös erilaisia tutkimusvälineitä, kuten luuppeja.

Monella ryhmällä ulkona toimimiseen liittyi lähiympäristön tuttu kohde, joka voidaan nähdä paikallisena oppimisympäristönä. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat toiminnan suunnittelua tärkeänä osana, joka tuo mukaan didaktisen oppimisympäristön osana toimintaa. Tämä korostaa toiminnan tavoitteellisuutta ja pedagogisuutta, josta varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu (Pakkanen 2019, 5). Didaktinen puoli tuo esille ulkoympäristön merkityksen oppimiselle, sillä se ei ole vain tila, jossa puretaan energiaa. Merewetherin (2015, 104) tutkimuksessa mainittiin myös ulkotilojen näkeminen pedagogisesti merkityksellisinä oppimistiloina. Ulkona toteutettavan toiminnan suunnittelua pidettiin yhtä tärkeänä kuin sisätiloissa tapahtuvan toiminnan.

Kaikki lähtee aikuisista ja heidän asenteistansa. Jos aikuinen ei oikein ”viihdy” ulkona ei hän tarjoa sitä lapsillekaan. Tai se ulos meneminen voi olla paikka, jonne mennään, kun lapset riehuvat ja halutaan hälventää hälyä - - (H9)

- - Jokaisella retkellä on jokin etukäteen suunniteltu ja valmisteltu toiminta yhdessä mietittyine pedagogisine tavoitteineen. - - (H6)

- - Ulkona tapahtuva toiminta tulisi miettiä ja suunnitella samoin kuin sisällä tapahtuva toiminta - - (H9)

Konkreettisuuden lisäksi ulkotilojen työrauhaa sekä pysähtymistä ilman kiirettä kehitettiin. Myös elämyspedagogiikan kehittämisen taustalla oli huoli kiireellisyydestä, joka liitettiin esimerkiksi itsehillinnän heikkenemiseen (Telemäki & Bowles 2001, 48). Haastateltavien mukaan työrauha ja kiireettömyys mahdollistavat lasten jakamisen tasoeroihin taitojensa mukaan helpommin, jonka ulkoympäristö mahdollistaa.

Ulkona lapsi saa kokea asiat itse konkreettisesti. Lapsella on mahdollisuus haistaa, koskea, nähdä, kuulla ja ehkä myös maistaa ulkona olevia asioita - - (H7)

- - Toiminnallisille tehtäville on tilaa ja erilailla aikaa - - Myös erilaisten asioiden äärelle pysähtyminen on huomattavasti helpompaa - - (H1)

Kiireettömyyden tunne mahdollistaa ulkona toimimisessa haastateltavien mukaan intensiivisemmän leikin, jota voidaan pitää alle kouluikäisen lapsen yleisimpänä oppimismuotona (Raittila 2017, 214). Ulkona leikeissä saattaa olla useampi lapsi, jopa koko ryhmä, vaikka sisäleikeissä kaveriporukka on pienempi. Ulkotila sallii haastateltavien mukaan isomman ja erilaisen leikkiporukan, jossa tilat eivät ole rajaamassa leikkiä. Leikkikaverit voivat olla omasta ryhmästä tai yliyhmärajojen olevia kavereita. Leikit saattavat olla intensiivisempiä, leikit voivat jatkaa pidempään, eikä niitä välttämättä tarvitse "korjata" väleissä pois. Näissä kuvauksissa korostuu leikin arvo osana lapsen oppimista sekä leikin pedagoginen tarkoitus (Opetushallitus 2014, 16). Toisaalta vuodenaikojen ja vuorokaudenaikojen mukana vaihtuva ulkoympäristö rikastaa lasten leikkiä ja voi inspiroida heitä uusiin leikkeihin.

Ulkona on yleensä paljon enemmän tilaa kuin sisätiloissa ja sinne mahtuu liikkeen lisäksi myös paljon ääntä - - (H7)

- - Ulkona toimimisessa lapset myös löytävät usein uusia leikkikavereita, joiden kanssa eivät aiemmin ole leikkineet ja siten vuorovaikutustaidotkin kehittyvät - - (H10)

Ulos lähtiessä oppimisympäristön mainittiin laajenevan suureksi ja mahdollistavaksi kokonaisuudeksi. Tällöin se tarjoaa puitteet laaja-alaiselle ja eheytyttylle toiminnalle, jossa lapsen ajattelu ja oppiminen kehittyvät vuorovaikutuksessa toisten lasten sekä aikuisten kanssa (Opetushallitus 2018, 24; Opetushallitus 2014, 16). Matematiikka on jatkuvasti ympärillä ja siitä sekä ympäristökasvatuksesta voidaan tehdä erilaisia havaintoja, osana arkisia toimintoja. Kun asioista puhutaan ja niitä nimetään oikeilla nimillä, lapsen on helpompi oppia konkreettisia asioita. Nimeäminen on yksi osa-alue lapsen kielenkehityksessä, kehittäen lapsen sanavarastoa sekä kielellistä muistia (Opetushallitus 2018, 42). Ulkona kerrottiin tapahtuvan jopa enemmän asioiden nimeämistä kuin sisätiloissa. Kaikessa tekemisessä voidaan hyödyntää luonnonmateriaaleja, lapsen omaa kehoa ja sekä kaikkea muuta – vain mielikuvitus on rajana.

- - näkisin sen [ulkotilan] sellaisena, et siellä voi tehdä mitä tahansa, niiku ympäristönä - - (H8)

Aiemmin mainittuihin moninaiisiin leikkiporukoihin liittyen merkittävänä pidettiin yhteisleikkiä, joka on tärkeää lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat jossain kohtaa vuorovaikutustaidot, joita voidaan harjoitella helposti ulkona, ja jossa taidot korostuvat. Ulkona on lapsille enemmän tilaa olla omia itsejään ja konflikteja syntyy vähemmän. Harris (2017, 224) toi esille ulkoympäristön mahdollistaman suuren tilan vuorovaikutukselle sekä sen myötä syntyvän yhteisöllisyyden tunteen. Haastateltavat kertoivat ulkoympäristön tuovan enemmän me-henkeä lapsiryhmälle, jossa sosiaalisia vuorovaikutustaitoja on turvallista kehittää. Ryhmähenkeä on luonnollisempi parantaa ja yhtenäistää ulkona toimimisessa. Tällöin lapset huolehtivat kavereistaan ja opastavat toinen toisiaan. Tässä heille kehittyy monipuolisia ryhmätyötaitoja huomaamatta. Aiemmissa tutkimuksissa esiteltiin näkemys yhteistyötaidoista, joiden kuvattiin kehittyvän monipuolisemmin ulkona toimien kuin sisätiloissa (Khan ym.2019, 17). Karppinen ja Latomaa (2015, 138–139) mainitsivat vuorovaikutustaitojen opetteluun sekä yhteistyötaitojen kehittymisen osana seikkailukasvatusta. Ryhmän me-henkeen liitettiin varhaiskasvatushenkilöstön aktiivinen mukana oleminen sekä lapsien lähipiiriin

mukaan ottaminen mahdollisuuksien mukaan. Useassa ryhmässä oli vierailut huoltajia tai isovanhempia kertomassa esimerkiksi lapsuudestaan tai vanhoista esineistä.

- - Ne jotenkin hitsautuu siinä, kun me tehtiin paljon ulkona. Niistä tuli jotenkin sellanen tiivis jengi, sillä lailla, että ei ollut väliä kuka leikkii kenen kanssa - - Lapset myös huolehtii metsässä toisistaan - - (H2)

Vuorovaikutustaidot kehittyvät eri tavalla sillä ulkona oppiminen mahdollistaa kaverisuhteiden ja paremman me-hengen saamisen ryhmään - - (H1)

- - Metsäryhmä on pieni (14 lasta), joka yleensä hitsautuu eskarivuoden aikana toimivaksi, omatoimiseksi ja toisiaan huolehtivaksi porukaksi - - (H4)

Muutamassa haastattelussa mainittiin terveydellinen näkökulma. Ulkotilojen nähtiin tarjoavan toimintaympäristön ilman ääni- ja sisäilma haasteita. Näkökulma huomioitiin niin lapsien kuin aikuisten hyvinvoinnin kannalta. Tämä linjautuu Nikkisen (2000, 16) esittämään Ruotsissa tehdyn ulkoilmaelämän tutkimuksen tulosten kanssa, jossa ulkoilma ja luonto parantavat vastustuskykyä.

- - Ja onhan se voimaannuttava asia lapselle oppia ulkona, ei oo sisäilmaongelmia. Ei oo ääniongelmia - - Ja sitten terveys. On tutkittu, että ne jotka on tuolla ulkona, ne voi paremmin fyysisesti ja psyykkisesti - - kun mennään ulos, niin se happi antaa kaikille virtaa ja voimaa. (H2)

- - Usein tulee myös pohdittua, mitkä ovat sisäilman vaikutukset lapsiin ja heidän käytökseen, näitä metsässä ei ole - - myös melutaso on aivan toinen metsässä versus sisätilat, mikä merkitsee todella paljon aistilyherkille lapsille. (H4)

Ulkona toimiminen ja sen kautta muodostuvat toimintaympäristöt mahdollistavat haastateltavien mukaan monipuolisen hyödyn lapsiryhmälle, joka mahdollistaa erilaisen yhteisöllisyyden muodostumisen. Yhteiskuntamme ohjaa monesti hyvin yksilökeskeiseen näkökulmaan, jolloin yhteisöllisyyden asema voi jäädä osittain varjoon. Vuorovaikutustaitojen opettelusta jo lapsena on tukea oppimiselle ja kasvamiselle. Haastatteluista välittyy se, että vuorovaikutustaitojen harjoittelu tulee luonnostaan mukaan toimintaan ulkona toimimisessa, leikin ja toiminnallisen kokemisen kautta. Ulkotiloissa tapahtuneesta varhaiskasvatuksesta sekä esiopetuksesta ei välity kiire, vaan enemmän

hetkessä elämisen ja nauttimisen ajattelutapa. Elämyksellinen toimintatapa antaa tärkeitä elämäkokemuksia lapsen oppimiselle.

## *7.2 Lapsen asema ulkona toimimisessa*

Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, että ulkona toimimisessa lapsella on mahdollisuus itse tekemiseen. Lapsen on helpompaa oppia toiminnallisen ja konkreettisen tekemisen avulla kuin saamalla valmista tietoa suoraan (Berry 2011, 63). Ulkotiloissa toimimisen kerrottiin tukevan lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapset ovat luonnostaan aktiivisia liikkujia ja ulkotila tukee toimintaa, sillä ulkona tekeminen on usein aktiivista toimintaa. Lähiympäristössä toimiessaan lapset pääsevät konkreettisemmin tutustumaan ympäristöön ja toisaalta kokemaan itsensä osana ympäristöä. Kaikissa ulkotiloissa ei ole valmiita leluja ja niiden ”normeja”, jolloin lapsi pääsee käyttämään rikkaammin mielikuvitustaan mielenkiintojensa mukaan (Harris 2017, 224).

- - Ulkona oppiminen on toiminnallista ja tutkimista, joka antaa lapselle mahdollisuuden omatoimiseen ja omaehtoiseen oppimiseen ja suuntaamaan mielenkiinnonkohteet haluttuun asiaan, josta lapsi haluaa lisätietoa - - (H1)

- - Kyllä sellainen konkreettinen tekeminen on kyllä auttanut lapsia - - Kerro mulle, niin mä unohdan. Näytä mulle, niin mä saatan muistaa. Anna mun itse kokeilla niin mä opin - - (H2)

- - metsä ja ulkoilu tuo sellaisen vahvan tunne kokemuksen siitä tilasta ja olost. Niin se mun mielestä jättää paremmin sellaisen muistijäljen siihen, et mikä se tilanne on, kun sä metsässä kuulet vaikka jotain huminaa. Niin siihen liittyy niin konkreettisesti se tila ja paikka - - (H8)

Ulkona muodostuva me-henki kannustaa lapsia olemaan osallisina toimintaan. Moni haastateltava painotti lasten osallisuuden merkitystä osana toimintaa. He pitivät sitä yhtenä toiminnan kulmakivistä. Ulkona toteutettavan toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa on luontevaa ja helppoa ottaa lapset osallisiksi mukaan toimintaan. Tällainen aktiivinen toimiminen tukee lapsen itseohjautuvuuden kehittymistä (Telemäki & Bowles 2001, 33). Parikka-Nihti & Suomela (2014, 37) mainitsivat osallisuuden yhtenä kestävästä kehityksen sosiaalisena elementtinä.

Oppiminen toteutuu yhdessä muiden lasten kanssa osallistuen ja toiminnallisten leikkien kautta - - (H4)

Monipuoliset ulkotilat mahdollistavat lapsen yksilöllisen huomioimisen. Toimintaa on haastateltavien mukaan helpompi pilkkoa ja jakaa pienempiin ryhmiin ulkotiloissa, johon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen linjaavat asiakirjat velvoittavat (Opetushallitus 2018, 58; Opetushallitus 2014, 25). Pienryhmät kuvattiin tärkeiksi ja lapsen yksilöllistä huomioimista mahdollistavaksi tekijäksi. Näin voidaan tukea lapsen itsetuntemuksen ja omien rajojen tuntemuksia paremmin ja yksilöllisemmin. Kokljuschkin (1999, 49–50) esitteli omien rajojen kokeilun yhtenä seikkailukasvatuksen osa-alueena. Haastateltavat kuvasivat rajojen kokeilua esimerkiksi pukeutumisen miettimisenä, omien rajojen hahmottamisena leikeissä sekä motoriikassa. Toisaalta pienryhmät ja yksilöllinen huomioiminen auttavat tuottamaan lapselle nauttimista ulkoilusta ja liikkumisesta, jonka tulee olla yhtenä toiminnan kulmakivenä (Kokljuschkin 1999, 38).

Kaikille lapsille voidaan mahdollistaa ulkona toimiminen ja oppiminen siten, että ulkoilu tapahtuu pienryhmissä lasten omien ideoiden ja mielenkiinnonkohteiden siivittämänä - - Meidän ryhmästä lähtee aamupäivisin viikossa 5 pienryhmää metsäretkelle ja se tarkoittaa sitä, että kaikki jotka haluaa, pääsee sinne - - (H5)

- - Myös ryhmän jakaminen tasoerojen mukaan tehtävien äärelle on helpompaa - - Ulkona oppiminen kehittää oman kehon tuntemusta ja auttaa lasta tuntemaan omat rajansa. Samalla kun liikutaan paljon ulkona, lapsi oppii huomaamaan ympäristöstään ne vaaranpaikat, joissa tulee olla tarkkana. (H1)

Ulkona toimiminen antaa lapsiryhmälle liikkumisen iloa yhdessä, kaverin kanssa sekä yksin - - Onnistumisen kokemukset lapselle ovat hyvin tärkeitä, jotta hän uskaltaa ja rohkaistuu tekemään ei hänelle niin mieluista ulkona olevaa toimintaa/oppimisen osa-aluetta - - (H10)

Haastateltavien mukaan yksilöllisyyteen liittyen erilaisia tuen tarpeita pystytään huomioimaan yhtä lailla ulkona kuin sisätiloissa. Tämä nähtiin enemmän aikuisten asenteesta riippuvana asiana. Ulkotilojen, erityisesti metsien, kerrottiin rauhoittavan tuentarpeisia lapsia. Laine ja Kettunen (2017, 15) kirjoittivat ulkotilasta seesteisenä ympäristönä, jossa ärsykeitä on vähemmän mahdollistaen erityislasten rauhoittumisen.

- - Kokemuksen kautta voisi oikeastaan sanoa, että juurikin nämä lapset [tuen tarpeiset] ovat hyötynneet enemmän metsässä olemisesta - - metsän ja nuotion rauhoittava vaikutus lapselle - - (H4)

- -Kaikki lapset voi viedä pihalle - - säällä kuin säällä. Ei se, että lapsi kulkee hitaammin, tai hänellä on oppimisvaikeuksia tai hän on kehitykseltään viivästynyt tarkoita ettei hän nauti ulkona olemisesta - - (H9)

- -Ulos voi yhtä lailla ottaa materiaalia ja apuvälineitä kuin sisälläkin. (H7)

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vanhempien tehneen huomioita siitä, että lapset esimerkiksi nukkuvat paremmin yöunia ja syövät paremmalla ruokahalulla. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat huomanneet tällaista tyyneyttä, rauhallisuutta ja hyvää ruokahalua omissa lapsiryhmissään, kun päivän aikana on toteutettu toimintaa ulkona.

- -Koska ulkona ollaan paljon ja opiskellaan, on yleensä metsäeskarit eskareista ne jotka eskariporukassa tyhjentävät enemmän ruokalassa linjastoa - - (H1)

- - Et vanhemmat niiku ymmärtää, et se vaikuttaa hyviin yöuniin ja ruoka maistuu paremmin ja lapsi on tynempi ja rauhallisempi - - (H8)

Ulkoympäristön kerrottiin olevan tärkeä lapsen motoriikan kannalta. Siellä motoriikka pääsee kehittymään monipuolisesti erilaisissa maastoissa ja maaperissä. Materiaalien monipuolisuus on tärkeää huomioida päivittäisissä ulkoilutiloissa, kuten päiväkodin pihoissa. Tämä tukee näkemystä siitä, että leikkipaikat ovat melko valmiiksi rakennettuja ja suunniteltu turvallisuusnäkökulmaa painottaen, jolloin lapsen mielikuvituksen ja omatoimisen motoriikan kehittyminen voi jopa supistua pahimmillaan (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 65). Eri-ikäisten lasten ryhmissä työskentelevät opettajat korostivat ulkona toimimisen yhteydessä kehittyviä motorisia taitoja, mutta erityisesti nuorempien lasten ryhmissä perusliikuntataitojen harjoittelua monipuolisessa maastossa pidettiin merkittävänä.

Ulkona, kun on mitä epätasaisempi maasto, niin sen paremmaksi tulee motoriset taidot, jotka on taas pohjaa kaikelle muullekin - - (H2)

Ulkona on erilainen maasto, joka tukee lapsen motoristen taitojen kehittymistä. Ulkona tulee enemmän esimerkiksi kaikenlaista kiipeilyä, joka harjaannuttaa karkeamotorisia taitoja. Ulkona on kiipeilytelineet, kivet ja puut, joihin on mahdollista kiivetä - - Ulkona toimiminen tukee lasten oman kehon hallintaa, motorisia taitoja niin liikkumisen kuin välineenkäsittelytaitojen myötä. (H7)

Tavat, joilla lapsen toimintaa ja oppimista ulkona kuvattiin, kertovat lapsen arvostuksesta ja kehittymisestä yksilöllisesti omalla tasollaan. Ulkoympäristön nähtiin vaikuttavan kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen. Haastatteluiden taustalta välittyi arvostus ja luottaminen lapsiin sekä heidän kykyihinsä. Elämyspedagogiikassa luottamusta pidetään merkittävänä tekijänä lapsen itseohjautuvuudelle (Telemäki & Bowles 2001, 33). Lapsiryhmän sisäinen luottamus antaa toiminnalle uusia mahdollisuuksia.

Vasussa 2018 ja Esiopsissa 2014 mainitaan yhteisöllisyyden sekä yksilöllisyyden huomioiminen, mutta haastateltavien vastauksien merkityksistä voidaan havaita pedagogista toimintaa nimenomaan näiden asioiden näkökulmasta. Asioista ei vain puhuta, vaan ne on tuotu selkeästi osaksi toimintaa. Yksilöllisen huomioimisen lisäksi yhteisöllisyys toiminnan taustalla välittyy yhteisen suunnittelun sekä lasten arjen osallisuuden kuvaamisella. Tällaisella yhteisöllisyydellä ja kuuluvuuden tunteen mahdollistamisella on merkitystä syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä. Yhteisöllisyys ja kuuluvuuden tunne ovat olennainen asia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteiden kannalta.

### *7.3 Varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisen mahdollistajana*

Lähes kaikissa haastatteluista mainittiin varhaiskasvatuksen henkilöstön oman aseman merkitys ulkona toimimisen kannalta. Haastateltavat kuvasivat aikuisen olemuksen, läsnäolon ja suhtautumisen ulkona toimimiseen heijastuvan lapsiryhmään. Aikuisen läsnäolon ja sen merkityksen kerrottiin kuuluvan kaikkiin päivän tapahtumiin, koskien myös ulkoilua. Kokljuschkin (1999, 58) korostaa läsnäolon merkitystä, jonka avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyy vaikuttamaan oikealla tavalla toimintaan sekä tukemaan lapsia.

- - Kasvattajan tehtävä ei oo pelkästään se aamupäivä. Kasvattajan pitää olla läsnä - - (H2)

- - Tosi paljon myös asennekysymys, onko sadepäivä, voi ei siellä sataa taas vai jes me saadaan taas isot lammikot ja hyvät leikit tonne ulos - - (H5)

Kasvattajan tulee suhtautua lasten kuullen ulkona toimimiseen positiivisesti. Kasvattajan tulee olla kannustava ja innostava omalla esimerkillään - - Ulkona toimimisen kautta lapsiryhmässä saadaan paljon uutta pohdittavaa ja ihmeteltävää samalla oppien syy-seuraussuhteita. Kasvattajan esimerkki on tärkeässä roolissa - - (H7)

Uskallus, rohkeus, luottamus ja luovuus olivat termejä, joilla haastateltavat kuvasivat ulkona toimivan varhaiskasvatuksen opettajan ominaisuuksia. Kun aikuinen kokee ulkona toimimisen tärkeäksi, välittyy se toiminnassa innovatiivisena ajatteluna sekä yhteisöllisenä toimintana. Tähän liittyy Lehtosen ja Saaranen-Kauppinen (2020, 249) ajatus, jossa turvallisuusnäkökulmalla ei tarkoitettu kaiken olevan ennalta määriteltä. Heidän mukaansa turvallisuudella tarkoitetaan aikuisten ja lasten luottamista omiin sekä toistensa taitoihin, joka tulee esille haastateltavan kommentista. Australiassa tehdyn tutkimuksen mukaan turvallinen toimiminen ulkotilassa on aikuisten järjestely- sekä asennekysymys (Nedovic & Morrissey 2013, 290).

Kasvattajalla tulee olla rohkeus viedä asioita ulos, kokeilun kautta saa selville mikä toimii ja mitä asioita täytyy muuttaa - - (H7)

Vaatii opettajalta luovuutta, ennakointia, epävarmuuden sietämistä ja tietyllä tavalla riskien sietämistä - - (H4)

- - jos sinne lähtee itsekkin vähän juoksemaan ja heittäytymään niin nehen on todella onnellisia siitä. Ehdottomasti se mistä aikuinen on kiinnostunut tai miten näyttää mallia - - aikuisen tuki ja kannustus, innostus, innokkuus - - (H8)

Haastatteluista välittyy varhaiskasvatuksen opettajien työn takana olevat arvot, sekä asenteet ja suhtautuminen luontoon ja ulkotilaan. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa tuodaan esille varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumisen merkitys liikkumiseen ja ulkoiluun (Opetus ja kulttuuriministeriö 2016, 15). Omaan toimintaan työssä mainittiin vaikuttavan niin työyhteisön, tiimin kuin esimiehen yleinen asenne ulkona toimimiseen. Ulkotoimintaan mainittiin olevan saatavilla koulutuksia, ja niitä haluttaisiin hyödyntää enemmän.

Koulutuksista haluttaisiin saada varmuutta tekemiseen sekä vertaistukea. Koulutuksista voi saada ideoita toimintamateriaalien tekemiseen, johon osa haastateltavista kuvasi kuluvan enemmän aikaa verraten sisällä toteutettavaan toimintaan.

- - suurimmat haasteet ei tuu koskaan niistä lapsista, vaan se haaste tulee siitä, jos sun työtiimissä on niitä jotka on allergisia ulkoilulle tai ei näe sitä tärkeänä - - Aika vähän tulee koulutusta tai tukea - - (H8)

- - Ulkona oppimista tulisi lisätä ja siihen esim.henkilökunnan koulutus olisi hyvin tärkeää - - Vaatii opettajalta enemmän materiaalien tuottamista - - (H1)

- - Suomessa on valtavasti hyviä koulutuksia ja kursseja, joista saa ajatuksia ja tartuntapintaa siihen, että voi alkaa toimimaan ja tekemään työtä ulkona. Yksin asioita ei tarvitse pohtia ja pätkäillä. (H9)

Haastateltavat mainitsivat suunnittelun yhteisöllisenä osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta. Yhteisöllisyys on myös osa elämyspedagogiikkaa (Telemäki & Bowles 2001, 49). Suunnittelua korostettiin nimenomaan lapsilähtöisyyden näkökulmasta, jota varhaiskasvatuksen opettajan tulee arvostaa ja huomioida suunnittelussa. Lapsien osallisuutta suunnittelussa pidettiin tärkeänä ja luonnollisena asiana ulkona toimimisessa. Suunnitteluun liitettiin turvallisuus näkökulma, jonka lopullinen arviointi on aina varhaiskasvatushenkilöstön vastuulla (Kokljuschkin 1999, 51). Turvallisuuden suunnittelulla ja tilanteiden ennakoimisella voidaan taata onnistunut ja kaikkia lapsia osallistava toiminta ulkona. Tässä suunnittelulla ja ennakoinnilla tarkoitettiin nimenomaan monipuolisia työkaluja, joista varhaiskasvatuksen henkilökunta voi poimia tilanteeseen sopivan toimintatavan, eikä kaiken tarvitse olla ennalta määriteltyä.

- - Suunnittelu ja toteutus tapahtuvat suurelta osin lapsiryhmän kanssa lasten oivalluksista ja havainnoista voi lähteä mitä moninaisempi tutkimusprojekti käyntiin, mikä vie koko ryhmän mennessään. (H4)

- - Ulkoiluun liittyy lasten näkökulmasta suunnittelua ja ideointia - - Kaikkea ulkona tapahtuvaa ei välttämättä voi suunnitella, vaan pitää siellä mennä sen mukaan mitä luonto antaa. (H5)

- - kun ne lapset on osallisena siinä suunnittelussa, niiden mielipiteet, toiveet ja ajattelut, niin ne on mun mielestä ne parhaat ideat, jotka kantaa myös eteenpäin ja innostaa niitä lapsia liikkumaan - - (H8)

Yksi haastateltavista esitteli apuvälineen tähän suunnitteluun. Siinä keskiössä ovat oppimisen alueet, joiden ympärille laaja-alaisen osaamisen osa-alueet muodostavat kehän. Yhdessä suunnitellun turvallisen toiminnan nähtiin tuottavan läsnäolon ja hetkessä elämisen kokemuksia sekä oppimista. Tähän liittyen haastatteluista välittyi varhaiskasvatuksen opettajien nauttiminen omasta työstään sekä oman työn kokeminen tärkeäksi.

- - ei ees muista ja tajua, miten paljon on tultu tehtyä, kun elää niin vahvasti siinä hetkessä. (H8)

Kokonaisuudessaan suhtautuminen omaan työhön ulkona toteutettavasta varhaiskasvatuksesta oli positiivista ja merkityksellistä. Osa mainitsi oman sairastelun olleen vähäisempää, kun viettää enemmän aikaa ulkotiloissa. Useampi haastateltava kertoi saaneensa voimaa ulkona olemisesta ja nauttivan siellä työstään enemmän.

- - Kun kasvattajat vaan hoksais sen, että tietyllä tavalla kun mennään ulos, niin se happi antaa kaikille virtaa ja voimaa - - Ulkona tehdessäni töitä, en ole ollut kertaakaan nuhan takia poissa töistä, nyt kun olen ollut pitkälti viitenä päivänä viikossa ulkona - - (H2)

- - Pidän luonnossa oppimista ja luonnosta nauttimista erittäin tärkeänä toimintamuotona varhaiskasvatuksessa. Se antaa voimia myös itselle. (H6)

Haastateltavien vastauksista löytyi toistuvia teemoja, kun he kuvailivat ulkona toimivaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Tällainen henkilö kuvattiin heittäytyväksi ja innovatiiviseksi, jonka asenne motivoi työssä kehittymiseen sekä muuntautumiseen tilanteissa. Näissä kaikissa kuvauksissa tuli esille heidän työnsä arvot ja erityisesti omien arvojen tiedostaminen. Arvojen tiedostamiseen liittyy arvostus omaa työtä kohtaan ja oman työn merkitys. Kouluttautuminen, työn suunnittelu ja ulkotiloista saatu jaksaminen kuvaavat kaikki, miten haastateltavat suhtautuivat työhönsä. Yhtenä merkittävänä huomiona kaikista haastatteluista välittyi lapsen näkeminen pystyvänä, aktiivisena ja osallistuvana osapuolena vuorovaikutuksessa sekä toiminnassa.

## *7.4 Oppimisen alueet ja Oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa*

Tarkastellessa haastatteluissa kuvailtuja Vasun 2018 oppimisen alueita ja Esiopsin 2014 oppimiskokonaisuuksia ulkona toimimisessa, voitiin niistä löytää laaja-alaista toimintaa. Oppimisalueet ja -kokonaisuudet eivät olleet erillään toisistaan, vaan niistä oli löydettävissä päällekkäisyyksiä ja eheytettyä toimintaa. Laaja-alainen oppiminen voidaan nähdä askeleena kohti elinikäistä oppimista, joka alkaa jo varhaislapsuudessa luoden pohjaa lapsen tulevaisuudelle. (Opetushallitus 2014, 43.)

Kaikissa osa-alueissa toteutui eri tasoilla lapsen ajattelun ja oppimisen kehitys, ja tämä tapahtui lähes poikkeuksetta toiminnallisuuden kautta ulkona toimimisessa. Toiminnallisuus vahvistaa lapsen motivaatiota oppimisessa (Harris 2017, 223). Ulkona liikkeessä ollaan väistämättä vuorovaikutuksessa niin aikuisten, lasten kuin ympäristön kanssa. Ulkona oleva oppimisympäristö tarjosi haastateltavien mukaan vuorovaikutuksen tapahtumiselle paljon erilaisia tilanteita. Siellä voitiin harjoitella toimintaa yhdessä muiden kanssa, asettumista toisen asemaan ja erilaisten leikkien sekä ruokien kautta voitiin ottaa kulttuurillisia ulottuvuuksia mukaan toimintaan.

Haastateltavat kertoivat jo ulos lähtemisen olevan askel lapsen itsestä huolehtimiseen – mitä ulos laitetaan päälle ja mitä tarvitaan mukaan. Itsestä huolehtimisen taidon kuvattiin kehittyvän ulkona toimimisessa. Ulkoympäristössä lapset huolehtivat tiiviimmin toisistaan. Itsestä ja toisista huolehtimisen taidot tulevat olemaan tärkeitä arjessa selviytymisen keinoja lapselle tulevaisuudessa (Opetushallitus 2018, 25; Opetushallitus 2014, 17).

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä digitaalista dokumentointia yhdessä lasten kanssa tutustuen näin teknologisiin laitteisiin. He korostivat lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta ryhmän arjessa, joka luo pohjaa lasten demokraattisen toimijuuden kehittymiselle (Opetushallitus 2018, 26). Teknologian hyödyntäminen ja lasten osallisuus toiminnassa nähdään design-suuntautuneen pedagogiikan elementteinä (Enkenberg ym. 2013, 60).

Seuraavaksi avataan oppimisen alueita ja oppimiskokonaisuuksia ulkona toimimisen näkökulmasta. Ne on ryhmitelty asiakirjoja mukaillen, tarkoituksena tuoda esiin haastatteluissa esiteltyjä toimintamalleja ulkona toteutetusta

toiminnasta. Jokaisen oppimisen alueen ja oppimiskokonaisuuden aiheen alussa on lyhyt lainaus kyseisen alueen tavoitteista ja tarkoituksesta.

#### 7.4.1 Kielten rikas maailma

VASU: *“Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä - -”* (Opetushallitus 2018, 40).

ESIOPS: *“Esiopetuksen tavoitteena on edistää lasten kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa heidän kiinnostustaan kieliin ja kulttuureihin. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistetään kielellä leikkien, loruillen sekä tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen - -”* (Opetushallitus 2014, 33.)

Haastatteluissa ulkona kerrottiin tapahtuvan paljon vuorovaikutuksellisia hetkiä, joissa kieli kuvattiin Vasun 2018 tavoin yhdeksi vuorovaikutuksen välineeksi (Opetushallitus 2018, 41). Ulkoympäristön kuvattiin mahdollistavan erilaiset vuorovaikutustilanteet helpommin ja joustavammin kuin sisätilan. Ulkotilan kerrottiin sallivan liikettä ja ääntä enemmän sisätiloihin verrattuna, joka puolestaan mahdollistaa monitasoisen vuorovaikutuksen. Jokainen lapsi voi harjoitella vuorovaikutustaitoja omalla tasollaan. Haastateltavat kertoivat, että konflikteja oli sujuvampaa sovitella, kun on riittävästi tilaa eikä muu lapsiryhmä ole aivan vieressä.

Ulkona tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa lapsi pääsee harjoittelemaan kielellisiä taitojaan omalla tasollaan. Lasten kuvattiin kertovan ohjeita toisilleen, esimerkiksi kuinka kiivetä kivelle. Ohjeiden kertomisessa sekä vastaanottamisessa on useita asioita, joita lapsen täytyy jäsentää, saadakseen itsensä kielellisesti ymmärretyksi. Tämän kuvattiin tapahtuvan leikkien lomassa, jolloin kielellisten taitojen harjaantuminen tapahtui huomaamatta.

Ulkona toimimisessa kieli toimii yhtenä osana lapsen oppimisen kohteena ja välineenä - - (H10)

- - Ne [lapset] aika kivasti opastaa toisiansa, et jos joku ei niiku pääse sinne ison kiven päälle, nii sit joku niiku saattaa vieressä kertoa et mitä kannattaa tehdä. Siinähan tulee niiku sitä ohjeiden kertomista, millä saa toisen tekemään niin kuin on itse ratkaissut. (H8)

Haastateltavat kuvasivat ulkotilan olevan kielellisesti rikkaampia oppimisympäristöjä verraten sisätiloihin. Heidän mukaansa tämä johtuu vahvemmassa tunnekokemuksesta, missä asia on usein konkreettisempi. Tähän he liittivät tutkivan ja havainnoivan asenteen ympäristöön, joka tulee lapselta luonnostaan, kunhan sitä ei tukahduteta (Vartiainen 2018, 63). Haastateltavat pohtivat yhdessä lasten kanssa ympärillä tapahtuvia asioita. Ulkona tekemisen yhteydessä asioita tulee nimettyä ja oikeiden nimitysten käyttämistä pidettiin tärkeänä. Puhutaan esimerkiksi linnuista lajien omilla nimillä eikä yleisesti lintuina. Monipuolinen sanojen käyttäminen rikastaa lapsen sanavarantoa ja kielellistä muistia (Opetushallitus 2018, 42).

Lapsen kielen kehitykseen vaikuttaa se, että ympärillä on runsas kielimaailma. Jo tässä asiassa ulkomaailma (pihat, metsä) luo uuden oppimisympäristön ja sitä kautta sanaston - - (H7)

- - Ulkona nimetään paljon asioita, siellä tulee ehkä laajennettua sanavarastoa jopa enemmän ja monipuolisemmin kuin sisällä - - (H5)

- - Lasten kanssa keskustellaan, havainnoidaan ja pohditaan asioita yhdessä - - (H1)

Haastatteluista välittyi näkemys, jossa konkreettista ja toiminnallista tekemistä pidettiin merkityksellisenä. Aiemman tutkimuksen perusteella lapsi oppii asiat paremmin, joissa hän saa itse olla mukana ja kokea (Nikkinen 2000, 33). Haastateltavat kertoivat esimerkiksi opettelevansa kirjaimia piirtämällä niitä hiekkaan tai lumeen ja tekemällä kehon osilla tai luonnonmateriaaleilla kirjaimia. Haastateltavat kuvasivat satujen lukemisen ja sadutuksen antoisaksi ulkotiloissa, sillä se mahdollistaa monta aistillista kokemusta mukanaan.

Aivan kuten sisällä myös ulkona voi vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua kieltä sekä lukemista ja kirjoittamista kohtaan - - Kodalla luemme satuja, kuulostelemme ääniteitä, leikimme kirjainleikkejä ja teemme luonnonmateriaaleista kirjaimia - - (H4)

- - Ulkona voi tehdä kepeistä kirjaimia, hiekkaan tai lumeen voi kirjoittaa - - (H9)

#### 7.4.2 Ilmaisun monet muodot

VASU: *“Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön - -”* (Opetushallitus 2018, 42).

ESIOPS: *”Esiopetuksessa lapsia rohkaistaan ja ohjataan käyttämään ilmaisun eri muotoja. Opetus suunnitellaan niin, että lapset saavat elämyksiä taiteesta sekä kokemuksia luovasta prosessista ja siihen kuuluvasta suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kokonaisuudesta. Toiminnan lähtökohtana ovat lasten aistimukset, havainnot ja kokemukset - -”* (Opetushallitus 2014, 31.)

Useampi haastateltava kuvasi ulkotilan hyvänä mahdollistajana lapsen luovuudelle ja itsensä toteuttamiselle. Tätä pidettiin tärkeänä osana lapsen mielikuvituksen kehittymistä.

- - Mielestäni lapsella on ulkona hyvä mahdollisuus toteuttaa itseään - -  
Pidämme välillä ulkona myös niin sanottuja leluttomia ulkoiluja - - (H7)

Metsä on mitä mahtavin luovuuden innoittaja - - (H4)

Haastateltavat kuvasivat musiikin olevan mukana esimerkiksi metsäretkille mennessä laulamalla ja loruilemalla tai päiväkodin pihalla tapahtuvalla musisoinnilla. Pihalla saattoi olla soittimia tai kaiuttimesta voitiin soittaa musiikkia rikastuttamaan lasten vapaata leikkiä. Haastateltavat kertoivat keränneensä matkalta metsään lasten kanssa luonnonmateriaaleja ja valmistaneensa niistä soittimia. Ulkoympäristön kerrottiin tarjoavan monipuolisen kuulemisen ympäristön, jolloin kuuntelemaan pysähtyminen sai uusia ulottuvuuksia. Ulkoympäristö tuo musiikillisuuteen moniaistillisuutta (Opetushallitus 2014, 32). Toisaalta metsän tuottaman äänimaiseman lisäksi ulkotilan kerrottiin mahdollistavan monenlaisen musiikin tuottamisen häiritsemättä muita lapsia tai leikkejä. Ulkotila tarjoaa lapsille mahdollisuuden vahvistaa omaa kiinnostusta musiikkiin sekä ilmaisemaan musiikin herättämiä ajatuksia ja kokemuksia (Opetushallitus 2018, 43).

-- Metsä on täynnä musiikkia. Se tuottaa sitä itse ja antaa mahdollisuuden myös tuottaa sitä häiritsemättä muita -- (H1)

Ulkona ollaan metsäretkillä laulettu, päiväkodin pihassa joskus soitellaan kesällä kitaraa ja lauletaan -- (H5)

-- voi tehdä niitä soittimia itse, useimmiten kivet mukaan, jotka löytyy matkalta ja kepit ja kävyt, et ne voi olla niitä luonnonmateriaaleja -- (H8)

-- Musiikki voi olla rikastuttamassa lapsen vapaata leikkiä -- (H7)

Ulkoympäristön nähtiin tarjoavan monipuoliset mahdollisuudet luovuuden kasvattamiselle taiteen avulla. Taiteen tekemisessä mainittiin monipuoliset toimintamallit toteuttaa kuvallista ilmaisua (Opetushallitus 2018, 43; Opetushallitus 2014, 32). Taidetta voitiin tehdä luonnonmateriaaleista tai viemällä taidevälineitä ulkotiloihin. Näitä taideteoksia laitettiin esille eri tavoin. Lasten kanssa oli tehty taideteoksia bussipysäkille ilahduttamaan lähiympäristön asukkaita ja kiinnitetty taidenäyttely päiväkodin aitaan. Luonnon kerrottiin mahdollistavan käsitöiden ja taiteen toteuttamisen ympäri vuoden tuoden aina uudenlaisen näkökulman sekä innoittajan lapsen mielikuvitukselle (Opetushallitus 2014, 32).

-- Luonto tarjoaa ympäri vuoden mahdollisuuden kädentaitoon -- (H1)

-- me on tehty taidenäyttelyitä bussipysäkille. Bussipysäkit on vuorattu töillä, jotka on laminoitu ja toivotettu ihmisille hyvää kesää -- (H8)

-- Metsästä löytyy upeaa materiaalia kuvataiteen ja käsitöiden toteuttamiseen, myös maalaushetki järvenrannalla voi lapselle olla aika pysäyttävä hetki -- (H4)

Ulkoympäristössä kerrottiin toteutettavan teatteriprojekteja, joissa lapset pääsivät tuottamaan sanallista ja kehollista ilmaisua. Draaman kautta käsiteltiin esimerkiksi tunnetaitoja ja otettiin roolivaatteita mukaan ulos rikastuttamaan esityksiä. Haastateltavat kertoivat dokumentoivansa teatteri- ja tanssiesityksiä videoimalla, joko lasten tai aikuisten toimesta. Ulkotilojen tarjoama vapaus mielikuvitukselle antaa uutta intoa toteuttaa lasten ilmaisuesityksiä, jotka voivat olla suunniteltuja tai spontaaneja (Opetushallitus 2014, 32; Opetushallitus 2018, 44).

- - Metsä tarjoaa myös mielenkiintoisia näyttämöitä teatteritaiteelle - - (H4)

- - Monesti olen havainnut lasten omaehtoisesti opettavan esimerkiksi toiselle lapselle ulkona toimiessaan laululeikkejä, jonka mukana he yhdessä keksivät erilaisia liikkumistapoja sekä eri tanssiliikkeitä - - (H10)

### 7.4.3 Minä ja meidän yhteisömme

VASU: *“-Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. Tehtävää lähestytään eettisen ajattelun, katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä median näkökulmista - -”* (Opetushallitus 2018, 44.)

ESIOPS: *”Tavoitteena on edistää lasten mielenkiintoa yhteiskunnan, erityisesti lähiyhteisön toimintaan ja vahvistaa heidän osallisuuttaan toimintaympäristössään. Lapsia ohjataan havainnoimaan nykyisyyttä ja heille luodaan mahdollisuuksia eläytyä menneisyyden tapahtumiin ja tilanteisiin - -”* (Opetushallitus 2014, 34.)

Moni haastateltavista kuvasi ulkona toimimisen itsessään lisäävän me-hengen syntymistä, joka vahvistaa lapsen osallisuutta ja kuuluvuutta omaan ryhmäänsä, tukien lapsen ymmärrystä omasta asemastaan osana ympäristöä. Haastateltavat kertoivat pohtivansa lapsiryhmän kanssa oikean ja väärän erottamista sekä pettymysten sietämistä leikkien ja pelien avulla ulkona. Eettisten asioiden käsitteleminen on luontevampaa, kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja kuuluvansa ryhmään (Opetushallitus 2018, 44; Opetushallitus 2014, 35). Haastateltavat kuvasivat sosiaalisen verkoston merkitystä ja sen hyödyntämistä esimerkiksi kutsumalla perheiden henkilöitä kertomaan työstään tai isovanhempia kertomaan menneisyydestään ja esittelemään vanhoja tavaroitaan. Kaikki nämä auttavat lasta tutustumaan ympäröivään yhteiskuntaan ja ympäristöön (Opetushallitus 2014, 34).

- - sellanen me-henki tuli sellanen valtava siinä. Ne jotenkin hitsautuu siinä, kun me tehtiin paljon ulkona - - (H2)

- - Ulkona toimimisessa opetellaan eettistä ajattelua (oikean ja väärän erottaminen, pettymysten sietäminen, tunteiden opetteleminen ja käsitteleminen jne) - - (H10)

- - Meillä isovanhemmat ovat käyneet kertomassa omasta lapsuudestaan, olemme tutustuneet vanhoihin esineisiin - - (H1)

Ulkona toteutettavassa toiminnassa on keskusteleva ote ja lasten havainnoille annetaan paljon tilaa (Opetushallitus 2014, 35). Liikkuessa lähiympäristössä haastateltavat huomioivat lasten tekemiä aloitteita ympäristöstä ja miettivät niitä yhdessä lasten kanssa. Näitä huomioita tehtiin esimerkiksi lähiympäristöstä ja oman kotikaupungin vierailtavista kulttuurikohteista, joissa vieraillessa voitiin huomioida lasten toiveet. Haastateltavat kertoivat, että välillä lasten huomioista oli löydettävissä teemoja, jotka jäivät toimintaan pidemmäksi aikaa. Eräs lapsiryhmä halusi tehdä uutisia lähiympäristön innoittamana ja kuvata niitä tabletilla.

- - Meillä on ne tutut kirjastot ja uimahallit. Meillä on bussipysäkit mistä me aina liikutaan - - (H8)

- - Voidaan selvittää oman päiväkodin lähiympäristön kulttuurikohteet. Tutustua oman kotikaupungin kohteisiin ja vierailla niissä. (H9)

#### 7.4.4 Tutkin ja toimin ympäristössäni

VASU: *“Varhaiskasvatuksen tehtävä on antaa lapsille valmiuksia havainnoida, jäsentää ja ymmärtää ympäristöään. Lapsia ohjataan tutkimaan ja toimimaan luonnossa ja rakennetussa ympäristössä. Varhaiskasvatus tukee lasten matemaattisen ajattelun kehittymistä sekä vahvistaa myönteistä suhtautumista matematiikkaan. Varhaiskasvatukseen sisältyy myös ympäristökasvatusta ja teknologiakasvatusta - -”* (Opetushallitus 2018, 46.)

ESIOPS: *”Esiopetuksessa vahvistetaan pohjaa lasten matemaattisen ajattelun kehittymiselle ja matematiikan oppimiselle...Opetuksessa havainnoidaan luontoa. Lasten ympäristöherkkyyden ja luontosuhteen kehittymistä tuetaan tarjoamalla lapsille kokemuksia luonnossa liikkumisesta sekä sen tutkimisesta. Opetuksessa tutustutaan tutkivaan työtapaan. Lapsia rohkaistaan tekemään kysymyksiä ja etsimään niihin yhdessä selityksiä - -”* (Opetushallitus 2014, 36.)

Ympäristön tutustumiseen ja kokemiseen liitettiin retket, joita tehdään lähiympäristössä. Retkeilyn yhteydessä voitiin keskustella ja havaita kestävä kehityksen elementtejä – esimerkiksi kuinka pakata eväät kestävä ajattelun näkökulmasta. Liikkumalla ympäristössä tuettiin liikennekasvatusta ja opittiin liikkumaan turvallisesti liikenteessä.

Retket, vaellukset, pyöräilyt ym. muut liikkumiset erilaisissa ympäristöissä auttavat lasta hahmottamaan omaa elinympäristöään - - (H4)

Metsiin tai leikkipuistoihin mennessä tulee samalla liikennekasvatusta. Pohdimme lasten kanssa esimerkiksi eri liikennemerkkien tarkoitusta, ylitämme tiet turvallisesti sekä toisten ihmisten, kuten jalankulkijoiden huomioimista - - (H7)

Retkillä kerrottiin toteutettavan monipuolisesti toimintaa liittyen matemaattisiin taitoihin, teknologiakasvatukseen sekä ympäristökasvatukseen. Retkillä voitiin liikkua eri tavoin katuvalopylväiden välillä käyttämällä samalla pylväiden määrää matemaattisten taitojen oppimisessa. Retkikohteessa näitä matemaattisia taitoja voitiin kehittää lajittelemalla sekä laskemalla ja luokittelemalla esimerkiksi luonnonmateriaalien avulla. Teknologiaa oli helppo kuljettaa mukana ulkotoiminnassa haastateltavien mukaan. Ryhmän puhelimella tai tabletilla oli helppo dokumentoida erilaisia esityksiä, havaintoja ja mielenkiinnonkohteita yksityisyyden suojaa noudattaen. Haastateltavat kertoivat videoiden kuvaamisen olevan lapsille mieleistä tekemistä. Liikkumista ympäristössä, erityisesti luonnossa, pidettiin tärkeänä. Sen avulla lapsen luontosuhdetta voitiin vahvistaa.

- - Ulkona tutkimme erilaisia luonnonilmiöitä. (H3)

- - kestävä kehitys on vahvasti mukana toiminnassamme, esimerkiksi aineettomat äitien – ja isänpäivälahjat, liikunnallinen joulukalenteri - - (H4)

- - Matematiikka osana oppimisaluetta valtava, musiikkikin on matematiikkaa ja lorut ja kaikki rytmit on matematiikkaa - - Metsässä pystyy lajittelemaan, siellä pystyy sarjoittamaan, siellä pystyy vertailemaan, siellä pystyy tekemään muotoja, siellä pystyy laskemaan eli en mä näe mitä siellä ei pysty tekemään - - (H2)

#### 7.4.5 Kasvan, liikun ja kehityn (Vasu) & Kasvan ja kehityn (Esiops)

VASU: *“Kasvan, liikun ja kehityn -oppimisen alueeseen sisältyy liikkumiseen, ruokakasvatukseen, terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä tavoitteita. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda pohja lasten terveyttä ja hyvinvointia arvostavalle sekä fyysistä aktiivisuutta edistävälle elämäntavalle yhdessä huoltajien kanssa. Tämä oppimisen alue tukee erityisesti itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvää laaja-alaista osaamista - -”* (Opetushallitus 2018, 47.)

ESIOPS: *”Lapset saavat monipuolisia kokemuksia liikunnasta ja alkavat ymmärtää liikkumisen yhteyttä hyvinvointiin ja terveyteen. Opetus tarjoaa mahdollisuuksia lasten motoristen ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle - - Lasten kanssa tutustutaan terveelliseen ruokaan ja pohditaan sen merkitystä. Lapsia ohjataan kohtuulliseen kulutukseen. Opetuksessa pohditaan terveyteen liittyviä tekijöitä sekä tuetaan lasten valmiuksia pitää huolta terveydestään - -”* (Opetushallitus 2014, 37.)

Haastateltavat kuvailivat ulkoympäristön olevan parhaimmillaan monipuolinen oppimisaikana lapsen motoriikan kannalta. Liikkumisen ulkona nähtiin tulevan kuin itsestään toiminnan mukana. Ulkoympäristö mahdollisti liikkumisen monipuolisesti juoksemalla, kiipeilemällä tai hyppimällä. Haastateltavat kertoivat tutustuvansa eri vuodenaikoina erilaisiin liikkumistapoihin – talvella lasketaan liukureilla, hiihdetään ja luistellaan ja kesällä esimerkiksi pyöräilläään. Ulkoympäristön, erityisesti metsän, kuvattiin rakentavan jo itsessään motorisen tempuradan lapsille.

Liikkuminen tulee ulkona oppimisessa väijäämättä - - (H1)

Jo sinällään metsä on mainio ”motorinen rata” - - (H4)

- - itse usein eri vuodenaikoina innostan lapsia kokeilemaan mallintamalla omalla toiminnallani heille ei niin mieluisia asioita, kuten tasapainoilua, kiipeilyä kiipeilytelineessä, rakentamaan tempuradan, liukuroimaan, juoksemaan hippaa, laskemaan pulkkamäkeä, liikkumaan paikasta toiseen eri liikkumistavoin - - (H10)

Eväiden kerrottiin olevan välillä tärkeä osa retkeä. Haastateltavat kertoivat kannustavansa terveellisiin eväisiin. Osa haastateltavista kertoi käyneensä marjassa tai sienessä lasten kanssa, jolloin voidaan selvittää ruoan alkuperää. Toisaalta terveydellinen näkökulma huomioitiin haastatteluissa sisäilma ja -ääni haasteiden mukana, joita ei ole ulkona. Ulkona toimiessaan lapset oppivat hiljalleen ulkona toteutuvan fyysisen aktiivisuuden eteenpäin vievän vaikutuksen elämäntavoissaan (Opetushallitus 2018, 47).

- - Eväitä on useimmiten matkassa ja terveelliset eväät - - (H8)

## *7.5 Tulosten yhteenveto*

Ulkona toimiminen ilmiönä muodosti tutkimusaineistosta neljä teemakokonaisuutta. Ensimmäisenä teemakokonaisuutena tulkittiin ulkotilaa yleisesti oppimis- ja toimimisympäristönä. Tässä aineistosta oli löydettävissä merkityksiä ulkotilaan oppimisympäristönä: ulkotilan hyödyntäminen, haasteet ja mahdollisuudet ja miten ulkotila ymmärrettiin oppimisympäristönä. Erityisesti näkökulmat oppimisympäristöstä vietiin usealle eri toimi tasolle. Ulkotilaa kuvattiin monipuoliseksi oppimisympäristöksi, jossa voitiin toteuttaa toiminnallista ja kokemuksellista varhaiskasvatusta sekä esiopetusta. Haastateltavat kuvasivat ulkotilan pedagogisesti rikkaaksi oppimisympäristöksi, kunhan se otettiin huomioon toimintaa suunniteltaessa.

Toisena teemakokonaisuutena aineistosta tarkasteltiin lapsen asemaa ulkona toimimisessa. Tästä teemasta oli löydettävissä hyvin monenlaisia kokemuksia, miten lapset olivat hyötynneet ulkona toimimisesta ja miten toimintaa oli toteutettu lapsilähtöisesti. Lapsen asemaa ja osallisuutta tuotiin esille osana toimintaa. Haastatteluiden taustalta oli löydettävissä näkökulmia kohdata lapsi ja nähdä hänet osana ryhmää sekä syvälinen ymmärrys lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ja miten ulkona toimiminen voi vaikuttaa siihen. Haastateltavien vastauksista löytyi lapsen oikeuksiin viittaavia ajatuksia. Lapsen osallisuus osana toimintaa korostui ulkona toimimisessa haastateltavien mukaan.

Kolmantena teemakokonaisuutena tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajan oman aseman ja suhtautumisen näkökulmaa. Aineistosta oli löydettävissä heidän suhtautumisensa ja arvostus työtä kohtaan sekä toimintatapoja, joita he käyttivät työssään. Kolmannella abstraktimmalla tasolla

tästä kategoriasta voitiin löytää arvoja varhaiskasvatuksen opettajien työn takana, vaikka he eivät itse näitä suoraan maininneet. Lähes kaikista vastauksista oli löydettävissä mainintoja varhaiskasvatushenkilöstön oman asenteen, suhtautumisen sekä läsnäolon merkityksestä lapsiryhmän kanssa ulkona toteutettavaan toimintaan. Haastateltavat mainitsivat ulkona toimimiseen liittyvät koulutukset tärkeänä osana ammattitaidon kehittämistä sekä ylläpitämistä.

Neljäntenä teemakokonaisuutena esiteltiin vielä esimerkkejä ja näkemyksiä oppimisen alueiden (Vasu 2018) sekä oppimiskokonaisuuksien (Esiops 2014) toteuttamisesta ulkona toimimisessa. Haastattelusta välittyi laaja-alainen ja monipuolinen toiminta yli oppimisaluerojen. Näitä esimerkkejä esiteltiin tulosten viimeisessä kappaleessa, sillä tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kannustaa ulkona toimimiseen ja tuoda esille ulkona käytettäviä pedagogisia toimintatapoja. Esimerkit osoittivat, että varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan toteuttaa ulkona toimien. Seuraavassa kuviossa tarkempi kuvaus, kuinka pääkategoriat ja niistä kootut teemakokonaisuudet on muodostettu aineistosta.

# Ilmiö – Ulkona toimiminen

## Kolmas taso/ Teemakokonaisuudet

Ulkotila oppimis- ja toimintaympäristönä	Lapsen asema ulkona toimimisessa	Varhaiskasvatuksen opettajan asema ulkona toimimisen mahdollistajana	Oppimisen alueet ja oppimiskokonaisuudet ulkona toimimisessa
--	----------------------------------	--	--

## Toinen taso/ Pääkategoriat

Toiminnallisuus, kokemuksellisuus, tutkiminen Työrauha, kiireettömyys Elämyksellisyys, leikki keskiössä Oppimisympäristöjen monipuolisuus	Osallisuus Kokonaisvaltainen vaikutus hyvinvoinnille Yksilöllinen huomioiminen Lapsen itsetuntemus Tuen tarpeen huomioiminen Terveydelliset vaikutukset	Koulutuksen tarve ja tärkeys Suunnittelu: turvallisuus, lasten osallistaminen, suunnittelun merkitys Terveydelliset vaikutukset Aikuisen suhtautuminen, asenne ja läsnäolo	Samat asiat voi oppia sisällä ja ulkona  Laaja-alaisuus
--	--	---	---

## Ensimmäinen taso/ Haastattelut

Se on toiminnallista oppimista, mitä tehdään pihalla - - (H2)  - - Ulkona oppiminen antaa työrauhan ja mahdollisuuden pysähtymiseen ilman kiirettä. (H1)  Ympäristö ulkona muuttuu myöskin vuorokauden ajan, sään kuin vuoden ajan mukaan, jolloin aina ulos lähtiessä on kuin uusi leikkiareena - - (H7)	- - lasten osallisuus näkyy siellä niikun paremmin, et niiden ideat ja jutut on siinä - - (H8)  Jokainen lapsi otetaan yksilöllisesti huomioon (vahvuudet, mielenkiinnon kohteet, ikä- ja kehitystaso, haasteet - - (H10)  - - oppii huolehtimaan itsestä, itseluottamus vahvistuu - - (H4)	- - Ulkona oppimista tulisi lisätä ja siihen esim. henkilökunnan koulutus olisi hyvin tärkeää - - (H1)  - - Vaatii opettajalta luovuutta, ennakointia, epävarmuuden sietämistä ja tietyllä tavalla riskien sietämistä - - (H4)  - - Kun kasvattajat vaan hoksais sen, että tietyllä tavalla kun mennään ulos, niin se happi antaa kaikille virtaa ja voimaa - - (H2)	- - Arkipäivän matematiikkaa tulee päivittäin eri tilanteissa, esim. kun laskemme lapset retkellä, liikkeessamme liikenteessä käytämme paikanmääreitä ja mm. vasen/oikea käsitteitä- - (H4)  - - me on tehty taidenäyttelyitä bussipysäkeille. Bussipysäkit on vuorattu töillä, jotka on laminoitu ja toivotettu hyvää kesää - - (H8)
---	---	--	---

KUVIO 8. Tulosten yhteenveto

# 8 POHDINTA

## 8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on valtava vastuu. Haastattelukysymyksiä määriteltäessä tuli miettiä, mitä haluttiin kysyä, sillä ulkona toimiminen voi tarkoittaa eri asiaa eri toimijoille. On mietittävä, mitä tietoja otetaan mukaan tutkimukseen ja mitä jättää mahdollisesti pois. (Varto 2005, 49.) Tutkimuksen etiikka on hyvin tärkeää, josta tutkijalla itsellä on vastuu. Tutkielman teossa noudatettiin Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näitä ohjeita noudattamalla saatiin taattua tutkielman luotettavuus ja eettinen hyväksyttävyys. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tutkielman edetessä huomioitiin koko ajan tutkimuseettiset toimintatavat, aina aiheen valinnasta ja suunnittelusta, sen julkaisuun saakka. Kaikkiin tutkielman eri vaiheisiin ei ollut tarkkoja toimintaohjeita, joka edellytti tutkijan jatkuvaa itsearviointia ja toiminnan tarkastelua, että se etenee eettisesti oikein. (Kuula 2006, 11–12.)

Tutkimuksen teoria pyrittiin muodostamaan niin, että se tukisi käsitettä ulkona toimiminen mahdollisimman monipuolisesti. Ulkona toteutettavalle varhaiskasvatukselle ja esiopetukselle on useita käsitteitä, jotka eivät määritelleet kuitenkaan tarpeeksi tarkasti tämän tutkielman aihetta. Tutkielmassa päädyttiin määrittelemään käsitettä ulkona toimiminen, ja mitä sillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tällä käsitteen määrittelyllä tuodaan esille, että tutkimusaiheeseen on perehdytty monipuolisesti. Tutkielman analyysi tehtiin aineistolähtöisesti, jossa teoria kulkee mukana käsitteiden ja näkökulmien myötä.

Ennen haastatteluja tutkittavilta sekä heidän työnantajansa kunnilta pyydettiin tutkimusluvat. Heille kerrottiin tutkimusaineiston anonyymi käsittely ja vapaaehtoinen osallistuminen sekä keskeyttämisen mahdollisuus missä tahansa kohtaa tutkimusta. Haastatteluiden toteuttamisessa käsiteltiin henkilötietoja,

joten henkilötietolain (1999/23) noudattaminen on tutkimuseettisyyden kannalta tärkeä asia. Tutkittaville lähetettiin ennen aineiston keräämistä tutkimustiedote ja suostumuslomake, joissa heille kerrottiin tutkimuksen aihe, haastattelun toteutusmuodot ja haastattelun ajankohta, heidän vapaaehtoinen osallistumisensa, haastattelun luottamuksellisuus ja säilyttäminen sekä tutkijan yhteystiedot. Suostumuslomake sisälsi liitteen henkilötietojen säilyttämisestä, ja tällä suostumuksella tutkittavat antoivat tutkijalle luvan tietojensa ja antamiensa haastatteluiden oikeanlaiseen käsittelyyn tutkimuksessa. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414–415.) Haastatteluja tehdessä oli tärkeää tiedostaa, että haastateltavat kertoivat kokemuksistaan oman näkemyksensä perusteella, joka ei välttämättä ole sama kuin tutkijalla (Varto 2005, 104).

Haastateltavien määrän arviointi oli aluksi haastavaa, johon vaikutti sähköpostitse tehtävät haastattelut. Tällöin ei voitu keskustelunomaisesti esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltaville. Toisaalta heillä oli aikaa eri tavalla prosessoida vastauksia, kuin paikanpäällä tehdyillä haastatteluilla. Paikan päällä toteutetuissa haastatteluissa haastateltaville luettiin kaikki kysymykset sanatarkasti, jotta kaikki haastateltavat voivat vastata samoilla alkutiedoilla haastatteluun. Haastattelukysymykset olivat tarkkoja ja yksityiskohtaisia. Strukturoituhaastattelu ei ole välttämättä ole laadullisin haastattelumuoto, sillä avoimemmassa haastattelussa on enemmän vuorovaikutusta, joka on paljon muuta kuin vain kysymyksiä. (Silverman 2013, 280; Hyvärinen 2017, 12; Silverman 2014, 87.)

Sähköpostihaastatteluiden kannalta ilmiössä pysyminen oli varmempaa, kun kysymykset ovat tarkempia. Suurin osa sähköpostitse toteutetuista haastatteluista oli runsaita. Lopulta haastateltavien määrä tuntui sopivalta tutkimuksen ilmiöön nähden. Vastauksista löytyi toistuvia teemoja, joten saturaation eli teoreettisen kyllästymisen voitiin nähdä tapahtuvan. (Hyvärinen 2017, 34.) Haastattelurungossa oli viimeisenä avoin kysymys, johon noin puolet täydensivät kokemuksiaan. Vastaukset olisivat voineet olla erilaisia, mikäli kysymykset olisi pidetty avoimempina ja tutkijalla olisi ollut mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä kaikissa haastatteluissa.

Analyysissä käytettyä teemoittelua ja kategorisointia voidaan pitää yhtenä luotettavuus tekijänä tutkimuksessa, jossa on fenomenografisia piirteitä. Tässä taustalla oli ajatus, ettei mikään kategoria ole muodostettu yhden haastattelun

pohjalta, vaan niissä yhdistyi erilaiset ajattelutavat ja näkemykset. Kategorisointi järjestelmää voidaan pitää luotettavana, mikäli jokainen haastattelu voidaan asettaa sen raameihin. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kategorisointijärjestelmän muodostamista on avattu niin avoimesti kuin se oli mahdollista ja sitä on havainnollistettu lukijalle kuvioilla. Tällä pyritään ennalta ehkäisemään tutkijan liiallista aineiston tulkintaa, jota voidaan pitää tutkimuksen haasteena, jossa on fenomenografisia piirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170; Ahonen 1994, 129.) Haaste liittyy käsitysten erilaiseen ymmärtämiseen, sama asia voi tarkoittaa eri toimijoille eri asioita. Taustalla vaikuttavat kokemukset, jotka ovat olleet muodostamassa käsityksiä. (Ahonen 1994, 114.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteettia voidaan pitää yhtenä luotettavuuden määrittäjänä. Sitä, miten hyvin tutkimus mittaa ja kuvaa tutkimuskysymyksissä tutkittavia asioita peilautuu luotettavuuteen. Tutkielmassa pyrittiin tuomaan haastateltavien vastauksia tutkimukseen mukaan niin kuin he ovat ne ajatelleet, ilman tutkijan ylitulkintaa. Tähän pyrittiin tuomaan luotettavuutta kuvaamalla ja selittämällä avoimesti analyysin etenemistä. (Silverman 2013, 275; Ahonen 1994, 129.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksillä haluttiin selvittää varhaiskasvatuksen opettajien määrittelyä ulkona toimimisesta, miten he kuvaavat lapsen oppimista ulkona sekä velvoittavien asiakirjojen oppimisen alueiden ja oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden toteutumista ulkona toimimisessa. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä vastauksia kaikkiin näihin aiheisiin.

Tutkimusaineiston haastateltavat koodattiin, joka antaa luotettavuutta haastattelu aineistolle ja sen riittävyydelle. Aineiston luotettavuutta ja sen merkitysten tulkintoja kuvattiin esimerkeillä aineistosta sekä sitaateilla (Ruusuvoori & Nikander 2017, 430–431; Moilanen & Räihä 2018, 69.) Sitaateilla haluttiin osoittaa kunnioitusta haastateltavia kohtaan. Sitaattien käyttö antoi tukea tutkimuksen eettisyydelle, kun haastateltavien puheenvuoroja arvostettiin lisäten niitä tekstiin sellaisina kuin haastateltavat olivat kertoneet. (Silverman 2014, 87.) Tuloksien luotettavuuteen vaikuttaa logiikka, jolla tutkimusta on kategorisoitu ja sen avoimuus, tulosten linjaus aiemman tutkimus tulosten kanssa. Jos kyseessä olisi korkeamman luokan tutkimus, lisäisi toinen tutkija tutkimuksen luotettavuutta. Hän voisi analysoida vastaavat tiedot ja näin verrata havaintojen yhdenmukaisuutta. (Ornek 2008.) Se ei ollut tässä tutkimuksessa

mahdollista eikä tarpeellista, joten tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin tuomaan esille mahdollisimman läpinäkyvällä tutkimusraportoinnilla läpi koko prosessin (Kiviniemi 2018, 85).

## **8.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkielman tavoitteena oli tarkastella, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat ulkona toimimista varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä lapsen oppimista ulkotiloissa. Lisäksi siinä tarkasteltiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimisenalueiden ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden mukaisen toiminnan toteuttamista ulkona. Tutkielman haastatteluissa kerrotut esimerkit toiminnasta sekä aiheeseen liittyvät kehityshankkeet (esimerkiksi Ilo kasvaa ulkona) osoittavat, että ulkona toteutettavalle toiminnalle ja lasten liikunnan lisäämiselle luonnossa on kiinnostusta. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan toteuttaa ulkotiloissa vähintään yhtä laadukkaasti ja tavoitteiden mukaisesti kuin sisätiloissa.

Tutkielman perusteella ulkotiloissa on valmiina monenlaisia pedagogisia elementtejä saatavilla. Haastateltavien puheesta välittyi näkemys, jonka mukaan on asenteesta kiinni, kuinka näitä elementtejä hyödynnetään (Tampio & Tampio 2014, 11). Ulkotilojen pedagogisella hyödyntämisellä voidaan parhaimmillaan rikastuttaa niin lasten leikkejä kuin yhteisiä toiminnallisia hetkiä sekä oppimisympäristöjä. Tällä on varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteuttamisen kannalta oleellinen asema (Raittila 2011, 59). Kun ulkotila nähdään arvokkaana pedagogisena toimintaympäristönä, sieltä avautuu useita mahdollisuuksia toteuttaa varhaiskasvatusta sekä esiopetusta ja se tukee monipuolisesti lapsen kehitystä sekä oppimista. Haastateltavat kuvasivat ulkona toteutettavaa toimintaa osana heidän ryhmänsä toimintakulttuuria. Pedagogisella ulkona toimimisella olisi kysyntää laajemmin varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, kun sille annettaisiin tilaa ja saataisiin enemmän tukea sen toteuttamiselle.

Ulkona toteutettavan toiminnan kuvaamisesta oli löydettävissä elinikäisen oppimisen näkemys, joka kuvastaa jatkuvaa oppimista läpi elämän. Kokonaisvaltainen oppiminen kokemusten ja elämyksien kautta on löydettävissä

elämyspedagogiikasta sekä seikkailukasvatuksesta (Christian 2011, 166–167; Kokljuschkin 1999, 16). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen velvoittavat asiakirjat on suunniteltu tukemaan eheää oppimisen polkua toiminnan ja tavoitteiden osalta, jatkuen peruskouluun (Opetushallitus 2018, 9; Opetushallitus 2014, 9). Varhaislapsuudessa saadaan elinikäisen oppimisen ensiaskeleet. Haastatteluissa kuvattu toiminta oli prosessinomaista ja toiminnoissa oli yhdistetty useita eri oppimisen alueita, eli eheytettyä toimintaa. Ulkotilan kuvattiin mahdollistavan toiminnan monipuolisen toteuttamisen. Tulosten tarkastelun perusteella, oli jokaista oppimisen aluetta toteutettu ulkona toimimisessa. Varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan toteuttaa täysin velvoittavien asiakirjojen tavoitteiden mukaisesti ulkona toimien.

Vuorovaikutustaidot mainittiin haastatteluissa useasti. Sosiaaliset taidot ovat teema, joka on esillä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on kuvannut näitä taitoja yhdeksi tärkeimmiksi taidoiksi, joita varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävä on tukea. Sosiaaliset taidot olivat esillä seikkailukasvatuksessa useaan kertaan, jossa korostettiin niiden harjoittelun merkitystä. Seikkailun varjolla on hyvä harjoitella lapsille haastavampia asioita ongelmanratkaisun, asioista päättämisen tai toisen auttamisen avulla. (Kokljuschkin 1999, 42–43.)

Haastatteluissa ulkotilan kuvattiin tuovan tilaa opetella vuorovaikutustaitoja ja niissä mainittiin samankaltaisia esimerkkejä kuin seikkailukasvatuksessa. Sosiaalisia suhteita oli mahdollisuus harjoitella yli ryhmärajojen ulkona. Ulkotila tarjoaa pedagogisesti monipuolisen oppimisympäristön opetella näitä vuorovaikutustaitoja aikuisen tukemana. Tässä korostuu aikuisen läsnäolo ja tietoisuus siitä, minkälaista tukea lapsi tarvitsee vuorovaikutustaitojen harjoitteluun (Kokljuschkin 1999, 41). Ulkona toimiminen ja sen mahdollisuuksien näkeminen voisi olla yksi elementti monipuolistaa vuorovaikutustaitojen harjoittelua, kun ahtaat tilat eivät ole lisäämässä esimerkiksi lapsen turhautumista. Ulkona lapsen voi olla helpompi ottaa etäisyyttä ja omaa tilaa tarvittaessa.

Tilan riittävyden lisäksi ulkotiloihin liittyviä terveysvaikutuksia mainittiin muutamissa haastatteluissa. Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat ulkotilojen tarjoavan oppimisympäristöjä, joissa ei ole sisäilma- ja äänihaasteita. Ulkotilojen positiivinen merkitys terveydelle on huomioitu myös muissa tutkimuksissa

(Nikkinen 2000, 16; Acar 2014, 848). Haastateltavat kuvasivat ulkona toimimisen antavan voimaa ja jaksamista lapsille sekä aikuisille. Olisi mielenkiintoista saada lisätutkimusta tästä ulkona toimimisen vaikutuksesta työhyvinvointiin. Voisiko toiminnan siirtämisellä ulkotiloihin ja tätä kautta saadulla hyvinvoinnilla olla vaikutusta laadukkaamman pedagogiikan toteuttamiselle?

Tutkielman haastatteluissa kerrottiin, että Suomessa järjestetään paljon erilaisia koulutuksia liittyen ulkona toimimiseen, myös varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Vastaavasti osa haastateltavista kertoi koulutuksien puutteesta ja niiden tarpeellisuudesta. Tämä voi kuvastaa tuen ja varmuuden kaipaamista omaan ammattitaitoon ja työhön. Ulkona toteutettava toiminta kuvattiin enemmän suunnittelua ja ennakoimista vaativaksi. Suunnittelun tarpeellisuus ja merkitys liittyy oleellisesti elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen (Telemäki & Bowles 2001, 48; Karppinen ym. 2020, 19). Toiminnan toteuttamisen sujuvuuteen vaikuttaa varmasti kokemus ja tottumukset, mutta erityisesti alkuun tarvitaan koulutuksia ja toimintamalleja. Etenkin, jos ulkona toimimisesta halutaan saada vahvempi osa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuuria.

Koulutuksia mainittiin järjestettävän Suomessa, mutta vastauksien hajanaisuudesta syntyy kysymys: Onko kaikilla ulkona toimimisesta kiinnostuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla todellisuudessa mahdollisuus osallistua koulutuksiin, saada tukea ja täydentää ammatillista osaamistaan? Osaamisen avulla heillä olisi varmuutta ja paremmat mahdollisuudet järjestää toimintaa ulkona, josta on koettu saatavan monipuolista hyötyä varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen toteuttamiselle. Osalle voi olla haasteellista osallistua koulutukseen maantieteellisistä etäisyyksistä tai henkilöstöresursseista johtuen. Yksi vaihtoehto koulutuksien tarjoamiseen kaikille, olisi niiden toteuttaminen verkkomuodossa. Tämä on ristiriidassa tutkielmassa esillä olleen ajatuksen kanssa, jossa ulkona toimiminen tuo tunnekokemuksen mukanaan. Toisaalta laajempi etäkoulutustarjonta voisi tarjota useammalle varhaiskasvatuksen opettajalle mahdollisuuden osallistua koulutukseen ja varmuutta lähteä viemään oman ryhmän toimintakulttuuria enemmän ulos ja hyödyntämään näitä oppimisympäristöjä monipuolisemmin.

Tähän tutkielmaan saatiin kerättyä hyvä aineisto, jossa haastateltavat olivat tärkeässä roolissa jakamassa käsityksiään. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia

ulkona tapahtuvaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta enemmän lasten perspektiivistä, sillä nyt tutkielman aineisto koostui aikuisten käsityksistä. Ulkona toimimisen kehittäminen voisi olla monipuolisempaa, kun mukana olisi laajemmin kaikkien toimijoiden näkökulmat huomioituna.

Ilmiönä ulkona toimiminen on hyvin laaja, ja siitä löytyy monta oksan haaraa, joita voisi lähteä vielä lisätutkimaan. Ulkona toimimisessa voidaan huomioida lapsen luontosuhdetta, kestäväää kehitystä sekä toiminnan elämyksellisyyttä. Ulkotiloilla voidaan mahdollisesti vastata sisäilma sekä sisätilojen äänihaasteisiin, mutta kaikki teemat tarvitsevat lisää tarkempaa tutkimusta. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä nyky-yhteiskunnassa. Siitä tarvitaan lisää tutkimustietoa, jotta ulkotilojen pedagogisia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää enemmän ja mahdollisimman monipuolisesti. Haastatteluissa ulkona toimimisesta välittyi toiminnan elämyksellisyys, monipuolisuus ja kokemuksellisuus, jotka kulkivat punaisena lankana läpi tutkielman. Tähän ajatukseen peilaten syntyi tutkielman nimi, erään haastateltavan sanoja lainaten: *”ulkoilu tuo sellaisen vahvan tunne kokemuksen”*.

# LÄHTEET

- Acar, H. 2014. Learning Environments for Children in Outdoor Spaces. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141. 846–853. Luettu 25.01.2020  
DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.147.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E.Syrjäläinen & S.Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki:Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Bergström, M. 1997. *Mustat ja valkeat leikit*. Juva: WSOY.
- Berry, M. 2011. Learning and Teaching in Adventure Education. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure Education. An Introduction*. Oxon: Routledge. 63–83.
- Cantell, H. 2004. Johdanto. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: WS Bookwell Oy.12–15.
- Cantell, H & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: WS Bookwell Oy.60–79.
- Christian, E. 2011. Adventure Education and Disaffected Youth. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure Education. An Inrouction*. Oxon: Routledge. 166–186.
- Eskola, J. 2018 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Keuruu: Otavan kirjapaino. 209–231.
- Giusti, M., Svane, U., Raymond, C. M. & Beery, T. H. 2018 A Framework to Assess Where and How Children Connect to Nature. *Fronties in Psychology*. 2018 (8). 1–21. Luettu 14.02.2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02283.

- Hales, R. & Watkin, Dr. 2004. The Potential Contribution of Phenomenography to Study Individuals' Meanings of Environmental Responsibility. Luettu 13.02.2020.  
[https://www.latrobe.edu.au/oent/OE\\_conference\\_2004/papers/hales.pdf](https://www.latrobe.edu.au/oent/OE_conference_2004/papers/hales.pdf).
- Harris, F. 2017. Outdoor Learning Spaces: The Case of Forest School. *Wiley Area*. 2018 (50). 222–231. Luettu 27.01.2020 DOI: 10.1111/area.12360.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisen vastuut varhaiskasvatuksessa. Juva: Bookwell Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) *Nyt on pedagogiikan aika. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu*. Helsinki: PunaMusta. 9–11.
- Karppinen, S. J.A. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä 3. *Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Hansaprint.
- Karppinen, S. J.A., Marttila, M. & Saaranen-Kauppinen, A. 2020. *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Khan, M., McGeown, S. & Bell, S. 2019. Can an Outdoor Learning Environment Improve Children's Academic Attainment? A Quasi-Experimental Mixed Methods Study in Bangladesh. *Environment and Behavior* 00(0).1–26. Luettu 17.01.2020 DOI: 10.1177/0013916519860868.
- King, N. & Horrocks, C. 2010. *Interviews in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kiviniemi, K. 2018 Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Keuruu: Otavan kirjapaino. 73–87.
- Kokljuschkin, M. 1999. *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, A. & Kettunen, A. 2017. Vinkkejä monialaisen oppimisen toteuttamiseen ulkona. Teoksessa A. Kettunen & A. Laine (toim.) Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Juva: Bookwell Digital Oy.
- Lehtonen, K. & Saaranen-Kauppinen, A. 2020. Turvallisuus seikkailukasvatuksen oppimisprosessissa. Teoksessa S. J.A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 246–259.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 87–110.
- Lipponen, L. 2017. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: Bookwell digital. 29–36.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. 2002. Young People's Conceptions of Environment: a Phenomenographic Analysis. *Environmental Education Research*. Vol. 8, Nro 2, 2002. 187–197. Luettu 15.02.2020 DOI: 10.1080/13504620220128248.
- Louv, R. 2005. *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat oppimisympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Vammalan Kirjapainot Oy.
- Merewether, J. 2015. Young Children's Perspectives of Outdoor Learning Spaces: What Matters? *Australian Journal of Early Childhood*. Vol 40 Nro. 1. 99–108.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: Otavan kirjapaino. 51–72.
- Nevodic, S. & Morrissay, A-M. 2013. Calm active and focused: Children's responses to

an organic outdoor learning environment. *Learning Environ Res* 16. 281–295. Luettu 29.12.2019 DOI 10.1007/s10984-013-9127-9.

Nikkinen, I. 2000. *Metsämörri*. Nurmijärvi: Kirjakas Ky.

Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: WS Bookwell Oy. 116–143.

Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Luettu 03.01.2020

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Luettu 23.10.2019

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf).

Opetus ja kulttuuriministeriö 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. 2016: 21. Luettu 5.11.2019

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>.

Ornek, F. 2008. An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 9, Issue 2, Article 11. Luettu 14.02.2020. [https://www.eduhk.hk/apfslt/v9\\_issue2/ornek/ornek2.htm](https://www.eduhk.hk/apfslt/v9_issue2/ornek/ornek2.htm).

Outwardbound. *Elämypedagogiikka*. Luettu 4.12.2019 <https://www.outwardbound.fi/outwardbound-finland/elamypedagogiikka/>.

Pakkanen, A. 2019 *Varhaiskasvatuksen pedagogiikan vahvistamisen aika on juuri nyt!* Teoksessa *Lastentarhanopettajanliitto (toim.) Nyt on pedagogiikan aika*. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu. Helsinki: PunaMusta. 5.

Parikka-Nihti, M & Suomela L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. *Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Parviainen, I. 2020. Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa A. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.)

- Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 42–49.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Kolmas painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Raittila, R. 2011. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*. Oulu: Uniprint Oulu. 57–68.
- Raittila, R. 2017. Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Digital. 210–220.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 413–426.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastattelun litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 427–442.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Silverman, D. 2013. *Doing Qualitative Research*. 4. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting Qualitative Data*. 5. painos. London: SAGE Publications. Ltd.
- Sinkkonen, I., Kuoppala, H., Parkkinen, J. & Vastamäki, R. 2006. *Käytettävyyden psykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suomen Latu 2019. Luonnossa kotonaan. Luettu 23.11.2019 <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html>.
- Suomen Latu & Suomen ympäristöopisto 2019. Ilo kasvaa ulkona -hankeen verkkosivut. <https://ilokasvaaukna.fi/>.
- Suomen ympäristöopisto. <https://sykli.fi/>.
- Tampio, H. & Tampio, M. 2014. *Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen*. Juva: Bookwell Oy.

- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa 1. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Luettu 23.01.2020  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Luettu 12.03.2020  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vartiainen, H. & Enkenberg, J. 2013. Reflections of Design-Oriented Pedagogy for Sustainable Learning: An International Perspective. Journal of Teacher Education for Sustainability. Vol 15 no 1. 57–72. DOI: 10.2478/jtes-2013-0004.
- Vartiainen, J. 2018. Mistä syntyy tuulen voima? Tiedekasvatusta ihmetellen ja leikkien. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. Luettu 15.01.2020  
[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestäväkehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy.18–29.
- YK:n lasten oikeuksien sopimus 1989. Luettu 22.03.2020  
[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf).
- Ympäristöministeriö 2016. Mitä on kestävä kehitys? Luettu 18.11.2019  
<https://kestavakehitys.fi/kestava-kehitys>.

# LIITTEET

*Liite 1: Tietoa tutkimuksesta haastateltaville*

*Liite 2: Tietosuojaliite & Suostumuslomake haastateltaville*

*Liite 3: Haastattelurunko*

### **Tietoa haastateltaville tutkimuksesta**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimisen alueita voidaan toteuttaa ulkona toimimisen kautta. Tarkoituksena on saada esimerkkejä varhaiskasvatuksen opettajilta, kuinka he toteuttavat näitä oppimisen alueita ulkona toimimisessa. Tutkimus toteutetaan Linda Purhosen pro gradu -tutkielmana osana Ilo kasvaa ulkona -hanketta.

Tutkimuksen aineistona käytetään varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluja, jotka kerätään marraskuussa 2019 – helmikuussa 2020. Haastattelut toteutetaan joko haastateltavan kotipaikkakunnalla tai sähköpostitse. Haastattelun kesto on n.1 h ja se nauhoitetaan haastattelun luotettavuuden varmistamiseksi. Haastattelut litteroidaan sekä analysoidaan ja niitä säilytetään sähköisesti salasanoin suojaten kevään 2021 loppuun. Ainoastaan tutkijalla on pääsy käsittelemään aineistoa. Kerättyä aineistoa ei jatko käytetä muihin tutkimuksiin liittyen ilman haastateltavien erillistä suostumusta.

Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja he voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa, milloin tahansa. Tutkimuksen aineiston keruu sekä sen jatkokäsittely on täysin luottamuksellista. Aineistoa analysoidaan ja raportoidaan tutkimuksessa täysin anonymisti ja tutkimuksen valmistuessa se hävitetään asianmukaisesti. Tutkimukseen osallistujalla on oikeus saada missä kohtaa tahansa lisätietoa tutkimuksesta ja lukea valmis tutkimus keväällä 2020.

Suostumuslomake haastateltaville -  
Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta  
varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, pro gradu -tutkielma

Olen saanut tietoa tutkimuksesta, ja tiedän keneltä voin halutessani kysyä tutkimuksesta lisää. Minulle on kerrottu, mihin tutkimusaineistoa käytetään ja tiedän, että osallistumiseni tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Ymmärrän, että tutkimuksessa kerättäviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Voin missä tahansa vaiheessa tutkimusta keskeyttää osallistumiseni ilman erillistä syytä. Mikäli keskeytän tutkimukseen osallistumiseni, ilmoitan siitä kirjallisesti sähköpostitse tutkimuksen tutkijalle ([xxx.xxx@tuni.fi](mailto:xxx.xxx@tuni.fi)).

Kerättyä tutkimusaineistoa käytetään ja analysoidaan täysin anonyymisti, ilman tunnistetietoja. Tutkittavien tiedot eivät tule myöskään missään muodossa ilmi tutkimuksen analyysissä ja tuloksissa. Olen lukenut suostumuslomakkeen liitteenä olevan tietosuojaselosteen josta selviää, miten tutkimuksessa kerättäviä tietoja käsitellään.

Osallistun tutkimukseen "Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 oppimisen alueet ulkona toimimisessa" ja annan luvan tutkimuksen raportoimiseen pro gradu -tutkielman muodossa.

---

Aika ja paikka

---

Osallistujan allekirjoitus

---

Osallistujan nimenselvennys

## **Henkilörekisteritiedote ja tietosuojaseloste**

Kaikkia tutkimuksen yhteydessä kerättyjä tietoja käsitellään uuden tietosuojalain mukaisesti. Kerättäviä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti turvataan. Tutkimuksen henkilötietorekisteriä ylläpitää pro gradu - tutkielman tutkija Linda Purhonen. Kaikki henkilötiedot ja haastattelut säilytetään anonymisoituina sähköisesti salasanojin suojaten. Litteroidut haastattelut sekä haastateltavien suostumuslomakkeet säilytetään erillään toisistaan. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen tuloksia raportoitaessa.

Tutkimusaineistoa säilytetään sähköisesti salasanojin suojaten hankkeen ajan vuoden 2021 loppuun. Tutkimusaineistoa on mahdollista käyttää tutkijan toimesta vielä jatkotutkimuksiin. Tätä varten pyydetään erillinen suostumuslupa. Tutkittavia on informoitu näistä henkilötietojen ja tutkimusaineistojen säilyttämisistä sekä tutkimukseen vapaaehtoisesta osallistumisesta. Heiltä on kerätty suostumuslomakkeet, joissa he ovat ilmaisseet halunsa osallistua tutkimukseen.

Lisätietoja tutkimuksesta antaa Linda Purhonen (xxx.xxx@tuni.fi).

## Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Pro gradu -tutkielma Linda Purhonen

Haastattelukysymykset:

1. Mitä ulkona toimiminen on varhaiskasvatuksessa?
2. Miten kaikille lapsille voidaan mahdollistaa ulkona toimiminen ja oppiminen varhaiskasvatuksessa? (esim. Erilaiset tuen tarpeet)
3. Miten vanhemmat suhtautuvat ulkona toimimiseen varhaiskasvatuksessa? Millaista yhteistyötä huoltajien kanssa tehdään liittyen ulkona ja ympäristössä toimimiseen sekä oppimiseen?
4. Miten Vasun 2018 oppimisen alueiden tavoitteet (kohdat A-E) toteutuvat ulkona toimimisessa?
  - (A) Kielten rikas maailma. ”Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä.” (Opetushallitus 2018, 40).
  - (B) Ilmaisun monet muodot. ”Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöön.” (Opetushallitus 2018, 42).
  - (C) Minä ja meidän yhteisömme. ”Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. Tehtävää lähestytään eettisen ajattelun, katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä median näkökulmista.” (Opetushallitus 2018, 44.)
  - (D) Tutkin ja toimin ympäristössäni. ”Varhaiskasvatuksen tehtävä on antaa lapsille valmiuksia havainnoida, jäsentää ja ymmärtää ympäristöään. Lapsia ohjataan tutkimaan ja toimimaan luonnossa ja rakennetussa ympäristössä. Varhaiskasvatus tukee lasten matemaattisen ajattelun kehittymistä sekä vahvistaa myönteistä suhtautumista matematiikkaan. Varhaiskasvatukseen sisältyy myös ympäristökasvatusta ja teknologiakasvatusta” (Opetushallitus 2018, 46.)

(E) Kasvan, liikun ja kehityn. "Kasvan, liikun ja kehityn -oppimisen alueeseen sisältyy liikkumiseen, ruokakasvatukseen, terveyteen ja turvallisuuteen liittyviä tavoitteita. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda pohja lasten terveyttä ja hyvinvointia arvostavalle sekä fyysistä aktiivisuutta edistävälle elämäntavalle yhdessä huoltajien kanssa. Tämä oppimisen alue tukee erityisesti itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvää laaja-alaista osaamista." (Opetushallitus 2018, 47.)

5. Mitä näiden Vasun tavoitteiden toteutuminen ulkona toimimisessa vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta? Miten se näkyy esimerkiksi suunnittelussa ja toiminnan toteuttamisen huomioimisessa?
6. Mitä ulkona toimiminen Vasun tavoitteiden mukaisesti antaa lapsiryhmälle?
7. Miten lasten oppiminen toteutuu ja näkyy ulkona toimimisessa?
8. Vapaa sana. Mitä muuta haluat tuoda esille varhaiskasvatuksen toteutuksesta ulkona?

Lähteet: Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.