

Tuuli Pänkäläinen & Ella Valkama

”LUONNON KAUNEUS JA ÄÄNET RAUHOITTAVAT”

Itsesäätelytaitojen tukeminen metsäesiopetuksessa ja
tavallisessa esiopetuksessa

TIIVISTELMÄ

Tuuli Pänkäläinen & Ella Valkama: ”Luonnon kauneus ja äänet rauhoittavat” – Itsesäätelytaitojen tukeminen metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Huhtikuu 2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat tukevat lasten itsesäätelytaitoja erilaisissa esiopetuksen oppimisympäristöissä. Omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn oppiminen on yksi lapsuuden keskeisistä kehitystehtävistä. Siksi onkin tärkeää, että opettajien käsityksiä ja kokemuksia näiden taitojen tukemisesta tutkitaan. Tämän tutkimuksen kontekstissa tarkasteltiin tavallisten esiopetusryhmien ja metsäesiopetusryhmien opettajien keinoja itsesäätelytaitojen tukemiseen. Metsäryhmien suosio on jatkuvassa kasvussa, joten on tärkeää tutkia, miten metsäesiopetus on rinnastettavissa tavalliseen esiopetukseen esiopetuksen sisältöjen osalta. Tämä tutkimus tarjoaa tähän yhden näkökulman. Esiopetuksessa käytettävien itsesäätelytaitojen tukemisen keinojen lisäksi pyrittiin selvittämään, miten opettajat kokevat luontoympäristössä toimimisen vaikuttavan itsesäätelytaitojen kehittymiseen.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytettiin tutkimuskirjallisuutta itsesäätelytaidoista. Tutkimuksessa itsesäätelyä tarkasteltiin tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan toisiinsa nivoutuvana säätelynä. Esiopetuksen kontekstissa näkökulmat voivat liittyä esimerkiksi tunteiden tunnistamiseen, eri tilanteisiin sopivaan käyttäytymiseen ja toiminnanohjaukseen. Esiopetuksen metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien oppimisympäristöjä tarkasteltiin oppimisympäristöjen ulottuvuuksien mukaan. Eroavaisuudet näiden ryhmien välillä liittyvät lähinnä paikalliseen ja fyysiseen ulottuvuuteen. Lisäksi tarkasteltiin sosiaalista, didaktista ja teknistä ulottuvuutta.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineistonkeruussa käytettiin kyselylomaketta ja avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajan oman itseilmaisun, ja tutkija saa syvällisempää tietoa vastaajan ajattelusta. Jaottelu metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien välillä tehtiin metsässä käytettävän esiopetusajan mukaan: jos opettaja ilmoitti ryhmän toimivan metsässä esiopetusaikana vähintään neljänä päivänä viikossa, se luokiteltiin metsäryhmäksi. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tulosten perusteella itsesäätelytaitoja voidaan tukea esiopetuksessa monin eri tavoin. Esiopetuksen arjen tilanteissa korostuvat etenkin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn tukemisen keinot, mutta kognitiivisen toiminnan tukeminen jäi vastauksissa vähemmälle huomiolle. Pedagogisessa suunnittelussa toiminnassa voidaan tukea kaikkia kolmea itsesäätelyn osa-aluetta. Monet keinot, esimerkiksi keskusteleminen ja sensitiivinen vuorovaikutus, soveltuvat useammankin itsesäätelyn osa-alueen tukemiseen. Erityisesti tunteiden säätely tuntui nousevan vastauksissa keskiöön. Luontoympäristössä toimimisen opettajat kokivat vaikuttavan pääasiassa positiivisesti itsesäätelyn kehitykseen. Luontoympäristössä toimimisen eduksi voidaan mainita fyysinen rajattomuus, ympäristön rauhallisuus esimerkiksi ärsykkeiden osalta sekä luonnon tarjoamat hyvinvointivaikutukset.

Voidaan todeta, että itsesäätelytaitojen tukeminen on mahdollista niin metsäryhmissä kuin tavallisessakin esiopetuksessa, sillä opettajien mainitsemat itsesäätelyn tukemisen keinot eivät tutkimuksen perusteella juurikaan eroa. Ulkona oppiminen ei siis ainakaan vähennä mahdollisuuksia harjoitella itsesäätelytaitoja. Kuitenkin on huomioitava, että vaikka opettajat osaavat mainita itsesäätelyn tukemiseen erilaisia keinoja, tuloksista ei käy ilmi, miten näitä keinoja todellisuudessa käytetään esiopetuksessa. Lisää tutkimusta ja vastausten perusteella myös koulutusta näistä teemoista siis tarvitaan.

Avainsanat: esiopetus, metsäesiopetus, itsesäätely, itsesäätelytaidot, oppimisympäristö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ITSESÄÄTELY	7
2.1	Itsesäätelyn määritelmä	7
2.2	Pulmat itsesäätelytaidoissa	10
2.3	Itsesäätelytaidon merkitys esiopetusiässä	12
2.4	Itsesäätelytaidot esiopetuksen opetussuunnitelmassa	14
2.5	Itsesäätelytaitojen tukemisen keinot	15
3	ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT	19
3.1	Oppimisympäristön määritelmä esiopetuksessa	19
3.2	Oppimisympäristön ulottuvuudet	20
3.2.1	<i>Fyysinen ulottuvuus</i>	21
3.2.2	<i>Sosiaalinen ulottuvuus</i>	22
3.2.3	<i>Didaktinen ulottuvuus</i>	22
3.2.4	<i>Tekninen ulottuvuus</i>	23
3.2.5	<i>Paikallinen ulottuvuus</i>	24
4	LUONNOSSA VAI LUOKASSA	25
4.1	Luonto oppimisympäristönä	25
4.2	Itsesäätelyn kehittyminen luontoympäristössä tutkimusten valossa	27
4.3	Metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien oppimisympäristöjen tarkastelua	28
5	TUTKIMUSONGELMA	30
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS	31
6.1	Tieteenfilosofia	31
6.2	Tapaustutkimus	32
6.3	Aineiston hankinta	32
6.4	Metsäryhmiä ja tavallisia esiopetusryhmiä	35
6.5	Aineiston analysointi sisällönanalyysin keinoin	36
7	TUTKIMUSTULOKSET	40
7.1	Itsesäätelytaitojen tukeminen esiopetuksen päivittäisessä arjessa	40
7.1.1	<i>Tunteiden säätelyn tukeminen</i>	41
7.1.2	<i>Käyttäytymisen säätelyn tukeminen</i>	42
7.2	Itsesäätelytaitojen tukeminen pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa	43
7.2.1	<i>Tunteiden säätelyn tukeminen</i>	44
7.2.2	<i>Käyttäytymisen säätelyn tukeminen</i>	47
7.2.3	<i>Kognitiivisen toiminnan säätelyn tukeminen</i>	48
7.3	Luontoympäristön koettu vaikutus itsesäätelytaitojen kehittymiselle	52
8	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	54
9	POHDINTA	57
9.1	Tilaa ja aikaa tunteiden säätelylle	57
9.2	Luonnosta tukea itsesäätelylle	59
9.3	Lopuksi	60
	LÄHTEET	65

1 JOHDANTO

Suomessa viedään innokkaasti lapsia ja opetusta sisältä ulos luontoon. Viime vuosikymmenten aikana on perustettu useita uusia metsässä toimivia päiväkotia ja esiopetusryhmiä (Vuorela, 2016). Esimerkiksi eräässä pirkanmaalaisessa päiväkodissa esiopetuksen metsäryhmiin on ollut tulijoita niin, että kaikki halukkaat eivät ole mahtuneet ryhmiin (Rämö, 2017). Metsäesiopetusryhmä on luonnossa suurimman osan esiopetusajastaan, ja lounastaminen, leikki ja lepo tapahtuvat usein yhteisessä tukikohdassa, kuten kodassa (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Ilmiö ei näy vain Suomessa – erään yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan metsäryhmien määrä Yhdysvalloissa jopa kymmenkertaistui viidessä vuodessa (Kahn ym., 2018). Suuren suosion myötä tutkimusyhteisöissä onkin noussut esiin kysymyksiä siitä, kuinka metsäesiopetus ja metsäpäiväkodit ovat verrattavissa tavalliseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen esimerkiksi kielen kehityksen, fyysisen kehityksen ja toiminnanohjauksen eli työmuistin, joustavan ajattelun ja itsesäätelyn osa-alueilla (Kahn ym., 2018).

Yksi varhaislapsuuden tärkeistä kehitystehtävistä on oppia säätelemään ja hallitsemaan omia tunteita ja käyttäytymistä (Woodward ym., 2017). Tämä taito, jota usein kuvataan itsesäätelyksi, sisältää tietoisuuden sosiaalisista vaatimuksista ja odotuksista, kyvyn sietää ympäristön muutoksia sekä kyvyn säädellä tunteita ja käyttäytymistä tilanteiden mukaan (McClelland ym. 2014; Kochanska ym., 2001). Itsesäätelytaidot ovat suuressa roolissa esiopetusiässä ja kouluun siirryttäessä, joten on tärkeää, että näihin taitoihin ja niiden harjoittamiseen kiinnitetään esiopetuksessa huomiota. Itsesäätelytaitojen harjoittaminen kuuluu myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Suomessa esiopetus on velvoittavaa ja vuonna 2019 esiopetukseen osallistui noin 99 % ikäluokasta (OPH, 2019). Parhailaan on käynnissä myös kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, jonka tarkoituksena on edistää tasa-arvoa koulutuksen suhteen, tukea varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja

perusopetuksen nivelvaiheita sekä selvittää, miten kaksivuotinen esiopetus vaikuttaa kehityksen ja oppimisen edellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin sekä ”terveen itsetunnon muodostumiseen” (OPH, 2021). Lapselle kaksivuotinen esiopetus tarkoittaa enemmän aikaa harjoitella erilaisia taitoja ja vertaisryhmässä toimimista.

Formaali oppiminen strukturoidussa kouluympäristössä vaatii hyviä itsesääätelytaitoja ja merkitys korostuu erityisesti perusopetuksen alkuvaiheessa, kun oppilaan tulee sopeutua luokkahuoneen toimintatapoihin ja aiempaa itsenäisempään työskentelyyn (Neuenschwander ym., 2012). Myös Aro, Laakso ja Närhi (2007, 13) korostavat lapsen itsesääätelykykyjen merkitystä koulussa, jossa oppilaalta edellytetään ”yhä enenevässä määrin” itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta. Heidän mukaansa lapsen kehittyvät opiskelu- ja työskentelytaidot sekä oppimisvalmiudet perustuvat juuri itsesääätelytaitojen kehitykselle. Lapsen kyky säädellä käyttäytymistään, negatiivisia tunteitaan, motivaatiotaan ja tarkkaavaisuuttaan antaa myös pohjaa myönteisten ihmissuhteiden luomiselle ja ylläpitämiselle – niin opettajan kuin luokkatovereiden kanssa – sekä tehokkaalle oppimiselle ja ongelmanratkaisutaidoille, jotka kaikki edistävät myös lapsen sopeutumista kouluun (Neuenschwander ym., 2012).

Tässä tutkielmassa kartoitetaan itsesääätelytaitojen tukemisen keinoja metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa. Tarkoitus on valaista, miten opettajat tukevat lasten itsesääätelytaitoja esiopetuksen erilaisissa oppimisympäristöissä. Tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen pulmat voivat johtua lapsen neuropsykiatrisista häiriöistä, mutta tässä tutkielmassa itsesääätelyä tarkastellaan taitona, joka on jokaisella ja jota voi kehittää. Esiopetuksessa käytettävien itsesääätelytaitojen tukemisen keinojen lisäksi pyritään selvittämään, miten opettajat kokevat luontoympäristössä toimimisen vaikuttavan itsesääätelytaitojen kehittymiseen metsäryhmissä ja tavallisissa esiopetusryhmissä. Metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien eroja tarkastellaan oppimisympäristöjen ulottuvuuksien mukaan. Esiopetuksen oppimisympäristöt koostuvat oppiaineksesta sekä toimintaympäristön fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta, joissa kaikki oppiminen tapahtuu (Opetusministeriö, 2004).

Tutkimusten valossa on selvää, että luontoympäristöllä ja sille altistumisella on vaikutusta lapsen itsesääätelykykyyn ja sen kehittymiseen. Vaikka pelkästään

ajan viettäminen luontoympäristössä voi edistää itsesäätelytaidon kehittymistä, tarvitaan avuksi myös kasvatusalan ammattilaisia, jotka tämän tutkimuksen tapauksessa ovat esiopetuksen koulutettua ja osaavaa henkilöstöä. Tukemalla lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä he voivat auttaa lasta kasvun polulla.

2 ITSESÄÄTELY

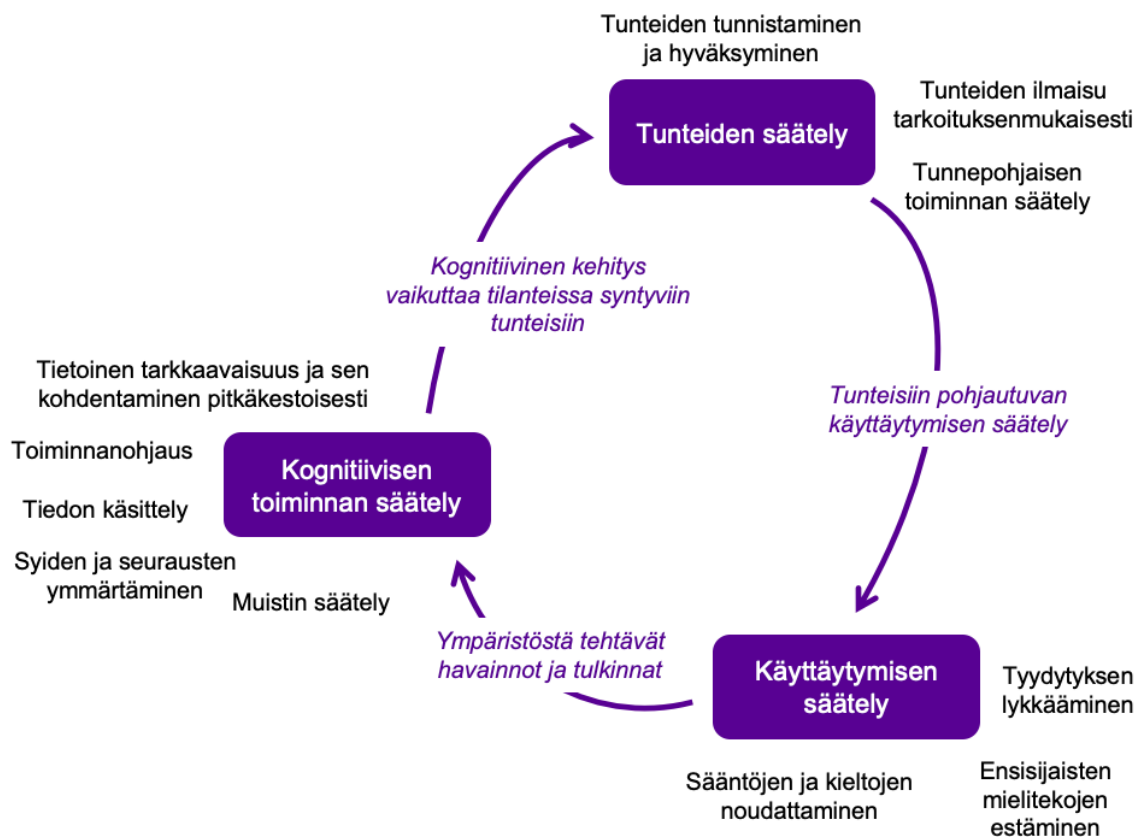
Tässä luvussa käydään läpi itsesäätelyn käsitteen määritelmä eri tutkijoiden näkemyksiä yhdistellen. Käsitteen määrittelyn jälkeen tarkastellaan, miten itsesäätelyn pulmat voivat ilmetä. Lopuksi kerrotaan itsesäätelytaidon merkityksestä esiopetusiässä sekä tarkastellaan aiempia tutkimuksia itsesäätelytaitojen tukemisesta tässä iässä.

2.1 Itsesäätelyn määritelmä

Aro, Laakso ja Närhi (2007) määrittävät itsesäätelykyvyn tarkoittavan lapsen kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti ja sinnikkäästi sekä kykyä ohittaa mieliteot ja lykätä tyydytystä. Kehityspsykologiassa tarkastelukulmana on erityisesti lapsen kehittyvä itsesäätelykyky (Aro, 2011c). Käyttäytymispsykologisen määritelmän mukaan itsesäätelytaidot kehittyvät jatkumona, jonka myötä lapsi on vähemmän riippuvainen ympäristöstään ja selviytyy vähitellen eri tilanteista omilla kognitiivisilla taidoillaan (Peitso & Närhi, 2011).

Aron (2011c) mukaan hyvien itsesäätelytaitojen kautta mahdollistuvat moninaiset toiminnot ja vuorovaikutussuhteet toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Tällöin myönteinen vuorovaikutus on mahdollista myös vahvojen tunnekokemusten aikana ja ihminen kykenee välttämään itselle ja muille ihmisille haitallista toimintaa (Aro 2011c). Poikkeuksen (2011) mukaan hyvät itsesäätelytaidot auttavat lasta selviytymään esimerkiksi vertaisryhmän riita- ja kiusaamistilanteista. Tällöin lapsi esimerkiksi tunnistaa konfliktissa syntyvät tunteensa, kykenee säätelemään käyttäytymistään tilanteen kannalta suotuisasti ja etsimään ratkaisuja. Aro ja kollegat (2007) kuvaavat, että hyvillä itsesäätelytaidoilla lapsi kykenee toimimaan itsenäisesti, asettamaan työskentelylleen tavoitteita ja myös suunnittelemaan ja arvioimaan sitä. Näitä taitoja kutsutaan myös toiminnanohjaukseksi.

Aron (2011c) mukaan itsesäätelyn määritelmä riippuu lopulta käyttöyhteydestä ja näkökulmasta. Eri teoreettisia viitekehyksiä yhdistellen hän määrittelee itsesäätelyn tarkoittavan tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelyn kykyä. Näitä kolmea itsesäätelyn ulottuvuutta sekä niiden suhteita toisiinsa havainnollistetaan kuviossa 1.



KUVIO 1. Itsesäätelyn osa-alueet.

Kuten kuvion 1 oikeasta ylälaidasta näkyy, tunteiden ja niihin perustuvan käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja hyväksyä omat tunnekokemukset, ilmaista tunteet sopivalla tavalla ja säädellä tunnepohjaista toimintaa ympäristön odotuksiin mukautuen (Aro, 2011c). Denhamin (2006) mukaan niin negatiivisten kuin positiivistenkin tunteiden kanssa tarvitaan säätelyä, kun ne uhkaavat ottaa vallan tai tarvitsevat vahvistusta. Kokkonen ja Kinnunen (2015) kuvaavat onnistuneen tunteiden säätelyn tarkoittavan sitä, että tunteet tai niihin liittyvä käyttäytyminen ei tunnu häiritsevältä. Tällöin omien tunteiden kohtaaminen ja niiden varassa toimiminen on sujuvaa.

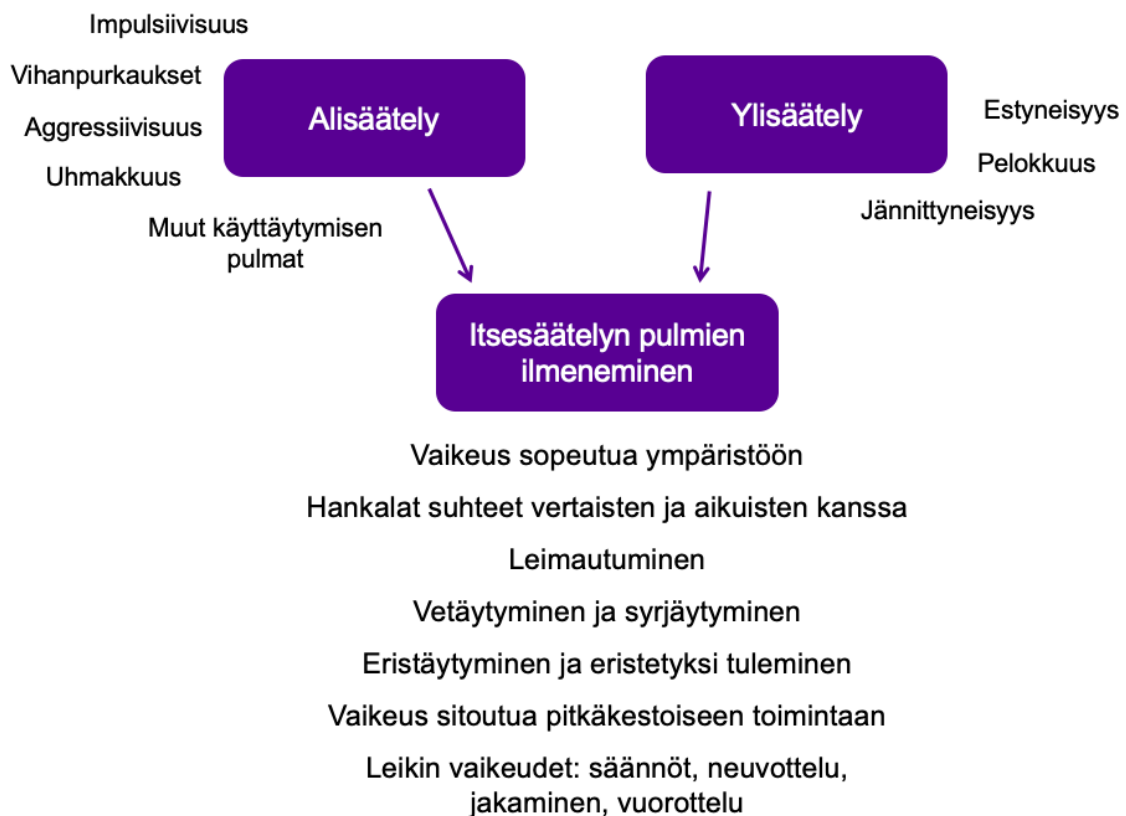
Kuvion 1 oikeassa alalaidassa kuvataan, miten käyttäytymisen säätelyyn kuuluu aiemmin mainittu kyky lykätä tyydytystä ja estää ensisijaisia mielitekoja erityisesti, kun mieliteko uhkaa muuttua toiminnaksi sopimattomalla hetkellä (Aro, 2011c). Tämä liittyy esimerkiksi lapsen kykyyn noudattaa sääntöjä ja kieltoja. Kognitiivisen toiminnan säätely kattaa tietoisien tarkkaavaisuuden ja muistin säätelyn sekä kyvyn käsitellä tietoa, ymmärtää syitä ja seurauksia sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaa (Aro, 2011c). Valiente, Lemery-Chalfant ja Swanson (2010) mainitsevat itsesäätelyn määritelmässään myös tarkkaavaisuuden pitkäkestoisen kohdentamisen kyvyn.

Toisaalta Aro (2011c) huomauttaa, ettei itsesäätelyn eri ulottuvuuksia aina voi tai ole tarpeen erottaa toisistaan. Kuvio 1 esittää ulottuvuuksien nivoutumista toisiinsa. Esimerkiksi lapsen kognitiivinen kehitys vaikuttaa eri tilanteissa syntyviin tunteisiin, jolloin tunteiden säätelyn taito kehittyy (Aro, 2011c). Näin lapsi oppii säätelemään tunteisiin pohjautuvaa käyttäytymistään eri tilanteissa ja käyttäytyminen vastaavasti vaikuttaa ympäristöstä tehtäviin havaintoihin ja tulkintoihin, mistä palataan eri tilanteiden synnyttämiin tunteisiin.

Itsesäätelykyvyn kehitykseen vaikuttavat muun muassa lapsen kielellisten taitojen kehitys, vuorovaikutussuhteet sekä ympäristö (Aro ym., 2007). Aro (2011b) mukaan itsesäätelyn kehittymiselle merkityksellisiä kognitiivisia taitoja ovat havaintokyvyt, tarkkaavaisuus, inhibitio ja eri asioiden toisiinsa yhdistämisen kyky. Aro, Laakso ja Närhi (2007) mainitsevat muistin eräänä keskeisenä kognitiivisena kykynä. Heidän mukaansa lapsi voi muistin avulla muun muassa säilyttää ja palauttaa mieleensä mielikuvia ja valita toimintatavan tuntemiensa vaihtoehtojen joukosta. Kielen avulla lapsi taas voi ymmärtää ja jäsentää ympäristöään ja sen olosuhteita ja vaatimuksia, joiden mukaan omaa toimintaa tulee ohjata (Aro ym., 2007). Tarkkaavaisuutta tarvitaan huomion ylläpitämisessä ja sen kiinnittämisessä ympäristön olennaisiin seikkoihin (Aro ym., 2007). Määttä ja Aro (2011) muistuttavat kuitenkin, että itsesäätelytaitojen perusta muovautuu jo ennen kielellisten taitojen kehittymistä, kun kieli itsessään ei vielä toimi itsesäätelyn välineenä.

2.2 Pulmat itsesäätelytaidoissa

Itsesäätelytaitojen pulmat voivat ilmetä monin eri tavoin lapsesta riippuen. Itsesäätelyn pulmia kuvataan kuviossa 2. Aro (2011a) kuvaa säätelämisen vaikeuksia ali- ja ylisäätelynä. Alisäätely voi hänen mukaansa näyttäytyä impulsiivisuutena, vihanpurkauksina, aggressiivisena tai uhmakkaana käyttäytymisenä tai muina käyttäytymisen pulmina. Lapsi, jonka pulmat liittyvät tunteiden ja käyttäytymisen ylisäätelyyn, voi olla estynyt, jännittynyt tai pelokas (Aro, 2011a). Kokkosen ja Kinnusen (2015) mukaan tällaiselle lapselle tyypillisiä ovat vaikeudet tunteiden ymmärtämisessä, kuvaamisessa ja jäsentämisessä. Säätelyn pulmien vuoksi lapsen on vaikea sopeutua ympäristöönsä (Aro, 2011a).



KUVIO 2. Itsesäätelytaitojen pulmat ja ilmeneminen.

Aron (2011b) mukaan itsesäätelykyvyn kehittyessä ja onnistumisen kokemusten myötä taito alkaa ruokkia itse itseään, kun lapsi haluaa oppia säätelämään uusia asioita. Vastaavasti itsesäätelyn kehittymiseen sopimaton ympäristö, muutokset tai lapsen aloitteiden ja tarpeiden ohittaminen voivat johtaa siihen, että lapsi ei

hallinnan tunteen puuttuessa enää yritäkään vaikuttaa ympäristöönsä (Aro, 2011b).

Kuten kuviosta 2 näkyy, voivat itsesäätelyn pulmat ilmetä eri tavoin, oli kyseessä sitten ali- tai ylisäätely. Varhaiskasvatuksessa itsesäätelyn vaikeudet voivat näkyä lapsen hankalina suhteina ryhmän toisten lasten ja aikuisten kanssa (Aro ym., 2007). Linnoven ja Kivijärven (2011) mukaan sosiaalisten taitojen heikkous voi leimata lasta vertaisryhmässä, mikä voi johtaa syrjäytymiseen ja turhautumisen aggressiiviseen purkamiseen. Myös Eklund ja Heinonen (2011) näkevät haastavan käyttäytymisen eristäytymisen tai eristetyksi tulemisen riskitekijänä.

Odotustilanteet ja siirtymätilanteet voivat olla haastavia lapselle, jonka itsesäätelytaidot vasta harjaantuvat. Ahonen (2015) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja toimintaa varhaiskasvatuksen arjen kasvatustilanteissa, jotka koetaan haastavina. Haastatteluaineistossa korostuu, että haastavat tilanteet liittyvät erityisesti odotustilanteisiin. Ahonen (2015) toteaaakin aikuislähtöisten ohjattujen tuokioiden ja niihin liittyvien odotustilanteiden ja vuorottelun edellyttävän lapselta itsesäätelytaitoa. Odotustilanteissa lasten sitoutuminen vähenee, mikä lisää tyyppillistä ali- ja ylisäätelyn ilmenemistä kuten aggressiivisuutta, uhmakkuutta, levottomuutta ja vetäytymistä (Ahonen, 2015).

Lehtisen ja kumppaneiden (2011) mukaan puutteellisen itsesäätelyn myötä lapsen voi olla vaikea sitoutua pitkäkestoiseen toimintaan, ymmärtää leikin sääntöjä ja toimia niiden mukaisesti. Toisaalta lapsi voi kokea leikkiin liittyvän neuvottelemisen, vuorottelemisen ja välineiden tai leikin johtamisvastuun jakamisen vaikeana. Rautamiehen ja kollegojen (2011) mukaan pitkäkestoinen leikki tai onnistumisen kokemuksia tarjoava toiminta on lapselle mielekästä ja mahdollisuus tällaiseen toimintaan myös ihmisen keskeisiä perustarpeita. He kuitenkin toteavat tällaisten kokemusten olevan lapsen arjessa vähäisiä, jos lapsella on vaikeuksia osallistua tai keskittyä. Käyttäytymisen säätelyn pulmat voivat johtaa leikeissä konfliktitilanteisiin, joissa tarvitaan aikuisen väliintuloa (Lehtinen ym., 2011).

Vaikeus noudattaa sääntöjä voi liittyä itsesäätelytaitojen puutteelliseen kehitykseen (Aro ym., 2007). Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan vaikeudet ryhmän monien sääntöjen kanssa voivat selittyä siten, että sääntö ei ehdi

aktivoitua lapsen mielessä ennen kuin ensisijainen yllyke saa lapsen toimimaan säännön vastaisesti. Lisäaikaa säännön aktivoitumiseen saa käyttäytymistä säätelemällä, mikä taas on yhteydessä muuhun itsesäätelyyn (kuvio 1).

2.3 Itsesäätelytaidon merkitys esiopetusiässä

Pakarisen ym. (2020, s. 444) mukaan lapsi kohtaa jo esiopetuksessa lisääntyneitä odotuksia liittyen akateemisten taitojen hankkimiseen ja tyydyttävien suhteiden luomiseen vertaistensa kanssa. Tämä edellyttää hänen mukaansa lapselta mukautuvaa sosiaalista käyttäytymistä eli sosiaalista kompetenssia. Eri tilanteisiin sopiva käyttäytyminen edellyttää riittävää itsesäätelytaitoa (Pakarinen ym., 2020). Sosiaalinen kompetenssi on terminä laaja, eikä se suinkaan tarkoita vain sosiaalisia taitoja – termi pitää sisällään sosiaalisen käyttäytymisen, sosiaalisten taitojen ymmärtämisen ja käyttämisen sekä sosiaalisen hyväksymisen (Haager & Vaughn, 1995).

Semrud-Clikemanin (2007) mukaan sosiaalinen kompetenssi on perusta, jolle odotukset tulevasta vuorovaikutuksesta muiden kanssa rakentuvat, ja jolle lapsi kehittää käsityksiä omasta käyttäytymisestään. Täten myös itsesäätelytaito liittyy olennaisesti sosiaaliseen kompetenssiin. Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalinen kompetenssi auttaa lasta olemaan vuorovaikutuksessa ja luomaan suhteita toisten kanssa toivomallaan tavalla. Hänen mukaansa itsesäätely ja tunnetaidot ovat yksi viidestä alataidosta, joista sosiaalinen kompetenssi muodostuu. Muut tekijät ovat sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä minäkuva (Poikkeus, 2011). Sosiaaliset kokemukset ovat läheisesti yhteydessä emotionaaliseen kompetenssiin ja onkin harvinaista, että sosiaalinen osaaminen olisi läsnä ilman asianmukaista emotionaalista toimintaa (Semrud-Clikeman, 2007). Sosiaalinen kompetenssi ymmärretään siis yleisesti kyvyksi käsitellä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita pätevästi, ja tunteiden ja käyttäytymisen säätely ovat sen keskiössä (Pakarinen ym., 2020; Denham, 2006).

Denhamin (2006) mukaan esiopetusikäiset lapset alkavat vähitellen käyttää itsesäätelyyn tiettyjä itsenäisiä ja kognitiivisia keinoja, kuten ongelmanratkaisua, etäännyttämistä, kieltämistä tai ongelman uudelleen määrittämistä. Aron (2011b) mukaan tässä iässä lapsi myös kiinnostuu tekemisensä lopputuloksesta ja

kognitiivisen toiminnan ohjaus on vähitellen tavoitteellisempaa. Esiopetusikäinen lapsi on yhä tietoisempi siitä, millä tavalla asiat pitää tehdä, ja oikeudenmukaisuus ja pelisääntöjen oikea noudattaminen ovat hänelle tärkeitä (Aro, 2011b). Lisäksi vastavuoroisessa leikissä tarvittavien taitojen oppimista pidetään alle kouluikäisen lapsen tärkeänä kehitystehtävänä (Poikkeus, 2011). Hyväksynnän saaminen vertaisilta ja ystävyysuhteiden solmiminen ovat keskeisiä tavoitteita, jotka ohjaavat myös käyttäytymisen ja tunteiden ilmaisun säätelyä (Aro, 2011b).

Erään yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että ennen kouluikää on keskeisempää harjoitella sosiaaliin vaatimukseen vastaamisen taitoja kuin akateemisia taitoja (Lin ym., 2003). Yli 70 % tutkimukseen osallistuneista opettajista piti hyvin tärkeänä tai välttämättömänä lapsen kykyä kertoa omista tarpeistaan ja ajatuksistaan, seurata ohjeita, olla häiritsemättä sekä jakaa ja odottaa vuoroa. Nämä taidot edellyttävät kykyä tunteiden, käyttäytymisen ja kognitioiden säätelyyn. Vain alle kolmannes Linin ym. (2003) tutkimuksen osallistujista piti värien, muotojen ja kirjainten tuntemusta sekä laskutaitoa hyvin tärkeänä tai välttämättömänä. Sosiaalisten taitojen kehittäminen, soveliaan käyttäytymisen oppiminen sekä ryhmän vuorovaikutukseen osallistuminen todettiin ylipäänsä tärkeiksi tavoitteiksi varhaiskasvatuksessa (Lin ym., 2003).

Blair ja Diamond (2008) toteavat artikkelissaan puutteellisen kouluvalmiuden olevan osoitus ongelmista, jotka liittyvät lasten kehittyvään kykyyn säädellä huomiotaan ja käyttäytymistään, mikä häiritsee positiivista sopeutumista. Näin ollen itsesäätelytaidon edistäminen ja kehityksen ongelmien estäminen ovat tärkeitä kehitystutkimuksen painopisteitä (Blair & Diamond, 2008). Keskittyminen lapsen tunteiden, tarkkaavaisuuden ja käyttäytymisen säätelyn kykyjen tukemiseen ovat usein tehokkaampi tapa ennustaa koulumenestystä kuin keskittyminen pelkästään esimerkiksi kirjallisuuden ja matematiikan opettamiseen (Blair & Diamond, 2008). Tämä ei Blairin ja Diamondin (2008) mukaan tarkoita sitä, että näiden asioiden opettaminen lapsille olisi mitenkään asiaankuulumatonta, mutta ennen näiden taitojen oppimista lasten tulee saada tukea sinnikkyyteen ja tehtävien parissa työskentelyyn, huomion kohdistamiseen sekä tiedon mielessä pitämiseen, jotta tätä tietoa voidaan yhdistää toiseen. Jos lapsi saa tarvitsemaansa tukea ja kokee olevansa

kykeneväinen ja näin motivoitunut oppija, jonka mielestä oppiminen on hauskaa, hän näkee vaivaa myös akateemisen sisällön opettelemiseen (Blair & Diamond, 2008).

2.4 Itsesäätelytaidot esiopetuksen opetussuunnitelmassa

Itsesäätelytaidot ja niiden harjoittelu ovat eri tavoin mukana esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksen arvoperustan mukaan lapsilla tulee olla mahdollisuus itseilmaisuun sekä erilaisten tunteiden ja ristiriitojen käsittelyyn (OPH, 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan lapset saavat kannustusta ja ohjausta tunteiden tunnistamiseen, tarkoituksenmukaiseen ilmaisuun eri keinoin sekä säätelyyn arjen eri tilanteissa.

Leikin merkitys oppimiselle näkyy läpi opetussuunnitelman perusteiden. Se tukee paitsi tunteiden säätelyä, myös kielellisten taitojen kehitystä (OPH, 2014). Kielellisten taitojen kehityksen yhteydestä itsesäätelytaitojen kehitykseen kerrottiin kappaleessa 2.1. Ilmais- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu nivoutuu esimerkiksi monilukutaitoon ja erilaisten viestien tulkinnan harjoitteluun (OPH, 2014). Itsesäätelytaitoja, sosiaalisia taitoja ja keskittymiskykyä tuetaan esiopetuksessa esimerkiksi harjoittelemalla eri ilmaisumuotojen perustaitoja (OPH, 2014). Pitkäkestoiseen työskentelyyn sitoutumista harjoitellaan esiopetuksessa opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi ohjatun käsityöprojektin avulla (OPH, 2014). Tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella myös keskustelemalla sekä roolileikkien, satujen ja median avulla tai erityisesti tunnetaitoihin keskittyvillä materiaaleilla (OPH, 2014).

Esiopetusikäisellä kieli on vahva väline omaan ajatteluun ja ilmaisuun sekä vuorovaikutukseen toisten kanssa (OPH, 2014). Lapsi kykenee aiempaa itsenäisempään käyttäytymisen säätelyyn ja käyttää paljon kieltä oman toiminnanohjauksensa ja ympäristönsä jäsentämisen apuna (Aro, 2011b). Kielellisten taitojen tukeminen kuuluu esiopetuksen tehtäviin (OPH, 2014). Monipuolisten työtapojen avulla tuetaan lapsen muistin kehittymistä (OPH, 2014). Muistia tukevia menetelmiä esiopetuksessa ovat esimerkiksi erilaiset leikit ja tehtävät sekä loruttelu, musisointi ja draamatoiminta (OPH, 2014).

Aron (2011b) mukaan esiopetusikäinen tarvitsee rohkaisevaa palautetta ja onnistumisen kokemuksia itsetietoisuutensa ja minäkuvansa tueksi.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan esiopetuksessa lapset saavat opettajalta ja muulta henkilöstöltä päivittäin myönteistä palautetta vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan. Palautteen myötä vahvistuva minäkuva voi kannustaa yrittämään ja ponnistelemaan yhä haastavammissa tilanteissa (Aro, 2011b).

2.5 Itsesäätelytaitojen tukemisen keinot

Aron ja kumppaneiden (2007) mukaan lapsen itsesäätelykyvyn kehittymistä on mahdollista tukea varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa eri tavoin, jos tarve huomataan riittävän varhaisessa vaiheessa. He tuovat myös esille päiväkotiympäristön erityiset mahdollisuudet harjaannuttaa itsesäätelyä erilaisissa tilanteissa vertaisryhmän ja aikuisten kanssa verrattuna kouluun.

Lasten oletetaan kehittävän itsesäätelykykyjään kannustavien ja johdonmukaisten ihmissuhteiden kautta (Loomis, 2021). Cadima ym. (2016) toteavat tutkimuksessaan, että opettajan ja lapsen välinen lämmin suhde ennustaa edistysaskelia havainnoituissa itsesäätelytaidoissa. Mitä laadukkaampi luokka oli vuorovaikutussuhteiden ja ilmapiirin osalta, sitä enemmän hyötyivät lapset, joilla itsesäätelytaidot olivat alun perin heikommat (Cadima ym., 2016). Laadukkaissa luokahuoneprosesseissa lämmin, hallittu ja kognitiivisesti virikkeellinen vuorovaikutus on tarkoituksenmukaisesti suunnattu edistämään lasten oppimista ja kehitystä positiivisen sosiaalisen luokahuoneympäristön kautta (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn ym., 2008).

Positiivinen vuorovaikutus läheisten aikuisten kanssa tarjoaa lapselle säätelyssä tarvittavaa ohjausta ja opettaa rajoja eri tilanteissa sopivaan käyttäytymiseen (Aro ym., 2007). Jos aikuisten haastavaksi kokema käyttäytyminen johtaa pääasiassa negatiiviseen vuorovaikutukseen lapsen ja aikuisen välillä, voi puolestaan syntyä kielteinen vuorovaikutuskehä (Aro ym., 2007). Aron (2011b) mukaan esi- ja alkuopetuksen aikana lapsen itsetietoisuus kehittyy ja lapsi tarvitsee myönteisiä kokemuksia ja palautetta minäkuvansa kehittämiseksi. Tämä kokemus omista taidoista ja pystyvyydestä lisää esimerkiksi sinnikkyyttä tehtävien kanssa.

Pakarinen ym. (2020) pyrkivät tutkimuksessaan selvittämään, onko esiopetuksen opettajan antaman henkisen tuen ja lapsen sosiaalisen

kompetenssin välillä yhteyttä suomalaisten esiopetusikäisten lasten keskuudessa. Heidän tutkimusaineistonsa kerättiin videoimalla esiopetuksen opettajien ja lasten vuorovaikutusta. Lisäksi opettajat arvioivat ryhmiensä lasten sosiaalista kompetenssia syksyllä ja keväällä (Pakarinen ym., 2020). Tutkimuksen tulokset viittasivat siihen, että emotionaalisesti tukeva ja herkkä vuorovaikutus esiopetuksessa lisää lasten myöhempää sosiaalisesti toivottavaa käyttäytymistä (Pakarinen ym., 2020).

Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan vertaisryhmässä leikkiminen on tärkeää lapsen itsesäätelytaidoille. Leikissään lapsi harjoittelee käyttäytymisen ja tunteiden säätelyä vertaisten ja leikkisääntöjen avulla (Aro, 2011b). Jos lapsella on vaikeuksia vertaissuhteissaan, aikuisen läsnäolo leikin ohjaajana on hyvin olennaista (Linnove & Kivijärvi, 2011). Leikkimällä mukana aikuinen tarjoaa lapselle positiivista huomiota ja tukee lapsen itseluottamuksen kehittymistä, mikä on merkityksellistä erityisesti lapsille, jotka harjoittelevat käyttäytymisen ja tunteiden säätelyä (Lehtinen ym., 2011).

Peitso ja Närhi (2011) määrittävät käyttäytymisen säätelyn tukemisen keinot taustatekijöiden, käyttäytymistä edeltävien tilannetekijöiden sekä käyttäytymisen seuraamusten mukaan. Eri ulottuvuudet huomioivalla tuella tähdätään toivotunlaisen käyttäytymisen ennakointiin, ylläpitämiseen ja lisäämiseen sekä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ja vähentämiseen. Heidän mukaansa esimerkiksi lapsen kehitystaso sekä vaihtelevat vireyteen liittyvät tekijät voivat taustatekijöinä auttaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä, mutta eivät selitä sitä. Käyttäytymistä edeltäviä tilannetekijöitä ovat heidän mukaansa esimerkiksi aikuisen ohjaaminen, ryhmän säännöt sekä jäsenyykset fyysisessä ympäristössä (Peitso & Närhi, 2011).

Linnoven ja Kivijärven (2011) mukaan lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä voidaan tukea erilaisin ohjausmenetelmin. Näitä ovat valintojen tekemiseen ohjaaminen, yhteisesti sovitut ja soveltuvat käytännöt palkkioiden tai jäähyjen kanssa, hankalan käytöksen sivuuttaminen, monipuoliset palautteen antamisen keinot sekä lapsen tarpeisiin sopivat ohjeistukset ja käskyt. Lapsen vaikeudet toimia aikuisen ohjeiden mukaisesti voivat selittyä myös sillä, että lapsi tarvitsisi määrällisesti enemmän ja laadultaan konkreettisempaa ohjausta ja tukea ympäristöltään (Aro ym., 2007).

Peitson ja Närhen (2011) mukaan ryhmän sääntöjen ja odotusten selkeyttäminen edistää suotuisaa käyttäytymistä. Sääntöjen avulla lapsi tietää häneen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset eri tilanteissa ja osaa odottaa sopivaa käyttäytymistä myös muilta (Eklund & Heinonen, 2011). Aikuisen malli sekä mahdollisuudet vertaisryhmässä toimimiseen ovat erittäin tärkeitä sääntöjen omaksumiselle. Aro (2011b) kuvaa ryhmän sääntöjen harjoittelussa olevan kolme vaihetta: ensin omaksutaan sääntö aikuisen tai toisen lapsen mallista, seuraavaksi lapsi alkaa asettaa sääntöjä toisille lapsille ja lopuksi itselleen.

Käyttäytymisen seuraamuksista myönteinen palaute ja positiivinen vahvistus ovat tehokkain keino lapsen oppimisen tukemiseksi (Peitso & Närhi, 2011). Palautteen tulee olla lapsen näkökulmasta motivoivaa ja palkitsevaa, ja se annetaan järjestelmällisesti ja välittömästi (Peitso & Närhi, 2011). Eklund ja Heinonen (2011) toteavat lapsen tekevän jatkossakin sitä, mistä saa palautetta. Heidän mukaansa epäsopeva käyttäytyminen kannattaakin jättää huomioimatta, ellei tilanne vaadi ehdottomasti puuttumista. Oikealla hetkellä sanottu kehu puolestaan kannustaa lasta sinnikkyytteen ja kertoo samalla muulle ryhmälle, millainen käytös on toivottavaa, ja mistä saa aikuisen huomiota (Eklund & Heinonen, 2011).

Ahosen (2015) tutkimuksessa haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat suosivat toiminnallisia menetelmiä, jos paikallaan istuminen tai odottaminen on lapselle haastavaa. Toiminnallisuus mahdollistaa tällöin myös liikkuvaisen lapsen täysipainoisen osallistumisen toimintaan, mikä tarjoaa lapselle onnistumisen kokemuksia.

Tunteiden säateleminen edellyttää erilaisten tunteiden tunnistamista. Aikuisen tuella lapsi oppii vähitellen säatelemään tunteitaan eri tavoin sen mukaan, miten merkityksellisiä tai hyödyllisiä ne ovat (Denham, 2006). Aikuinen voi auttaa sanoittamaan lapsen kielteisiä tunteita, jolloin tunteiden hallintakin helpottuu (Eklund & Heinonen, 2011). Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan aikuinen voi kielellistää lapsen toimintaa ja tunnetilaa esimerkiksi leikissä. Heidän mukaansa tunteiden tunnistamisen voi aloittaa selkeistä tunnepareista, kuten ilo ja suru tai hyvä ja paha.

Itsesäätelyä tukee parhaiten selkeärakenteinen ympäristö, jossa aikuiset toimivat itse johdonmukaisesti ja lapsi kykenee ennakoimaan arjen toistuvuutta (Eklund & Heinonen, 2011). Ympäristön erilaiset visuaaliset vihjeet esimerkiksi

päivän kulkua koskien tukevat kielellistä ohjaamista (Peitso & Närhi, 2011). Rautamies ja kollegat (2011) toteavat, että esimerkiksi värikäs ja kuvitettu viikon tai päivän tapahtumia kuvaava kalenteri tukee lapsen hallinnan tuntua sekä tilanteiden jäsentämistä. Itsesäätelytaitojen tukeminen huomioidaan toiminnan suunnittelussa niin yleisellä tasolla kuin yksittäisissä toimintasuunnitelmissakin (Eklund & Heinonen, 2011). Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan pedagogisen toiminnan tulee olla säännöllistä ja monipuolista. Heidän mukaansa säännöllisyys mahdollistaa ennakkoinnin sekä asioiden harjoittelun toistuvuuden. Monipuolisuus taas vahvistaa lapsen kiinnostusta ja oppimisen halua sekä auttaa lasten erilaisten tarpeiden huomioimisessa, jolloin lapsi saa sekä osallistua itselleen mieluisaan toimintaan että harjoitella vaikeampia asioita lähikehityksen vyöhykkeellään (Eklund & Heinonen, 2011). Lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun auttaa lasta ymmärtämään valintojensa seurauksia sekä mahdollisuuksiaan säädellä ympäristöään (Eklund & Heinonen, 2011). Toiminnan suunnittelu yhdessä lasten kanssa on myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista.

3 ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT

Tässä luvussa käydään läpi esiopetuksen oppimisympäristön määritelmää sekä jaotellaan sitä hyödyntäen Mannisen ym. (2007) oppimisympäristöjaottelua. Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristöt voidaan jakaa viiteen osaluokkaan, jotka ovat sosiaalinen, fyysinen, paikallinen, tekninen sekä kaikki nämä läpäisevä didaktinen ulottuvuus.

3.1 Oppimisympäristön määritelmä esiopetuksessa

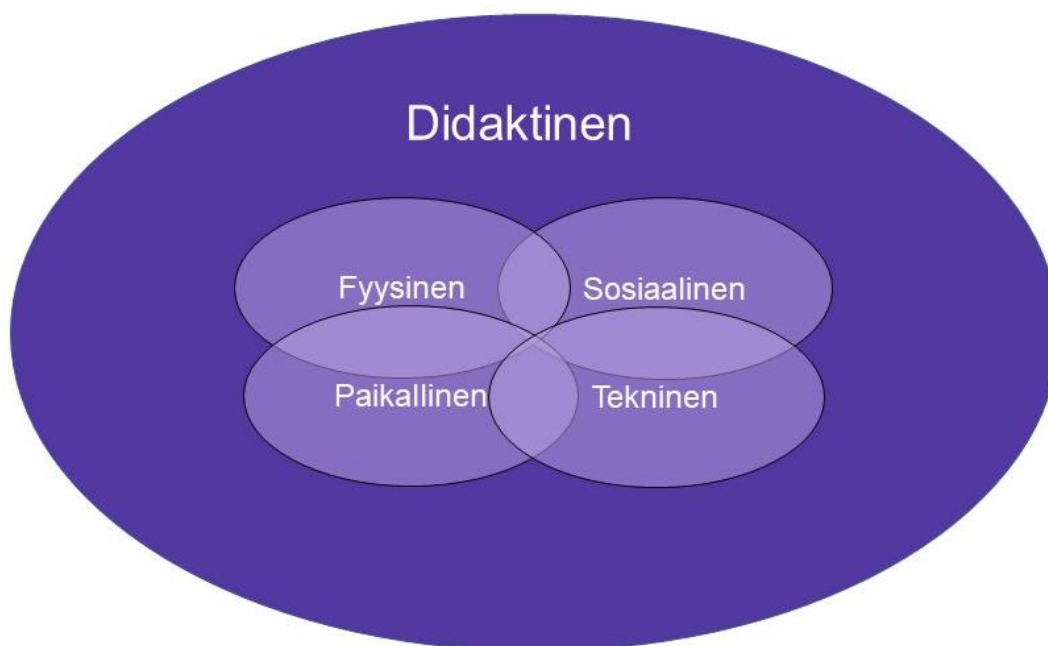
Esiopetuksen oppimisympäristöt koostuvat tiloista, paikoista, työkaluista ja yhteisöistä, joiden päämääränä on tukea lasten oppimista, kasvua ja vuorovaikutusta (OPH, 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöt koostuvat pedagogisesti laajoja ja muokkautuvia kokonaisuuksia, jotka antavat lapsille mahdollisuuksia leikkiin, erilaisiin luoviin ratkaisuihin sekä asioiden monitahoiseen tarkasteluun erilaisia motivoivia työtapoja käyttäen (OPH, 2014). Tavoitteena on, että esiopetuksen oppimisympäristöt kannustaisivat aktiiviseen ja itsenäiseen oppimiseen sekä tarjoaisivat kokonaisvaltaista oppimaisemaa (OPH, 2014). Tässä tutkielmassa oppimisen tilana toimivat sekä tavallinen esiopetuksen sisätiloihin painottuva oppimisympäristö että luontoympäristö, joka tarjoaa metsäesiopetukseen osallistuville lapsille päivittäisen oppimisympäristön.

Viime vuosien aikana oppimisympäristöjä koskevassa kehitys- ja tutkimustyössä on keskitytty oppimisympäristön monimuotoisuuteen sekä itse termin perinpohjaista ymmärtämistä (Mikkonen ym., 2012). Opetuksen teoriassa oppimisympäristön voidaan ymmärtää koostuvan oppiaineesta sekä fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta toimintaympäristöstä muodostuvaksi kokonaisuudeksi, jossa oppiminen tapahtuu (Opetusministeriö, 2004). Mikkosen ym. (2012, s. 5) mukaan tärkeänä oppimisympäristöissä nähdään se, että

oppimisen ja opetuksen jäsentämiseen annetaan uudenlaisia mahdollisuuksia sekä opettajille että oppijoille.

3.2 *Oppimisympäristön ulottuvuudet*

Oppimisympäristö on terminä laaja, joten sen hahmottaminen onnistuu parhaiten jakamalla se osakokonaisuuksiin. Manninen ym. (2007) jakavat koulun kontekstissa tarkastellut oppimisympäristöt viiteen eri ulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä didaktiset, tekniset ja paikalliset ratkaisut (Manninen ym. 2007). Oppimisympäristöjen ulottuvuuksia tarkasteltaessa tulisi aina huomioida didaktinen ulottuvuus ikään kuin muita kehystävänä, jotta oppimisympäristö voisi parhaalla mahdollisella tavalla viedä oppimista eteenpäin (Manninen ym., 2007). Tätä ulottuvuuksien yhteyttä kuvataan kuviossa 3.



KUVIO 3. Viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin. (Mukaiillen Manninen ym., 2007, s. 37.)

Nämä ulottuvuudet ovat toisiaan täydentäviä, ja hyvässä ja toimivassa oppimisympäristössä ne ovat kaikki läsnä (Manninen ym. 2007). Seuraavaksi esitellään tarkemmin jokaista näistä oppimisympäristön ulottuvuuksista.

3.2.1 Fyysinen ulottuvuus

Fyysisessä oppimisympäristön näkökulmassa painottuu Mannisen ym. (2007) mukaan mielikuva oppimisympäristöstä tilana ja rakennuksena. Esiopetuksessa kyse on opetustilojen suunnittelusta. Tässä taustateoriana toimii tilojen suunnittelun lisäksi arkkitehtuuri (Manninen ym., 2007). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen fyysisissä oppimisympäristöissä tulee ottaa huomioon ergonomia, esteettömyys, esteettisyys, ekologisuus sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, siisteys ja viihtyisyys (OPH, 2014). Tässä ulottuvuudessa tärkeää on tarkastella sitä, miten erilaiset tilat ja tilaratkaisut vaikuttavat oppimiseen sitä estäen tai edistäen (Manninen ym., 2007).

Lei (2010) on tutkinut ja eritellyt kirjallisuuskatsauksessaan fyysisen oppimisympäristön osatekijöitä, kuten tilaratkaisuja ja akustiikkaan ja visuaalisuuteen liittyviä ominaisuuksia ja erotellut niiden merkitystä oppimiselle. Oppimisympäristö voidaan hänen mukaansa jakaa yhdeksään eri osaluokkaan, joita ovat seuraavat: koko (pieni vai iso), tilan muoto (neliö, suorakulmio, soikea), istumisjärjestely (kaukana opettajasta vai lähellä opettajaa), huonekalujen järjestely (joustava vai pysyvä), teknologiajärjestelmien järjestely (tekniikan sijainti ja saatavuus), sisätilojen valaistus (intensiteetti ja valon lähde), luokkahuoneen lämpötila (kuuma vai kylmä), värien valinta (vaaleat ja kirkkaat vai tummat) sekä melutaso (toistuvuus, kesto ja voimakkuus) (Lei, 2010). Hänen mukaansa fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa siihen, miten oppijat ottavat opetuksen vastaan ja miten he sen kokevat. He ovat sitä tyytyväisempiä opetuksen laatuun, mitä enemmän fyysiseen oppimisympäristöön on panostettu (Lei, 2010).

Brooks (2010) toteaa tutkimuksessaan, että fyysisellä ympäristöllä on todella merkitystä oppimiselle. Tutkimuksessa vertailtiin kahden erilaisen luokkaympäristön vaikutuksia oppimistuloksiin: toinen oppimisympäristö oli aktiivinen ja toinen perinteinen luokkaympäristö (Brooks, 2010). Aktiivisessa oppimisympäristössä oppineiden opiskelijoiden oppimistulokset paranivat huomattavasti ja tämä ympäristö sai osan oppilaista jopa ylittämään standardoitujen testien mukaan arvioidut kykynsä (Brooks, 2010).

Fyysiseen oppimisympäristöön voidaan laskea myös luonto (Nuikkinen, 2009). Sitä käsitellään tässä tutkielmassa omassa alaluvussaan 4.1 Luonto oppimisympäristönä.

3.2.2 Sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalista vuorovaikutusta korostava ulottuvuus vastaa kysymykseen siitä, minkälainen psykologinen ympäristö tukee oppimista (Manninen ym., 2007). Sosiaalinen näkökulma saa teoriapohjansa sosiaalipsykologiasta, ryhmäprosesseista sekä kommunikaatiosta (Manninen ym., 2007). Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristössä tärkeää oppimisen kannalta on se, miten siinä tuetaan ryhmäprosesseja, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. Psykologisen ja henkisen ilmapiirin korostamisen taustalla on usein ryhmän jäsenten luottamus toisiinsa, kunnioitus ja ryhmän keskinäinen dynamiikka (Manninen ym., 2007). Useat keskeisimmistä oppimisteorioista korostavat vuorovaikutuksen tärkeyttä oppimiselle (Manninen ym. 2007). Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan pitää sosiaalista konstruktivismia, jossa tiedon tulkitaan rakentuvan sosiaalisesti ja siinä korostetaan yhteisön ja yhteistoimijuuden merkitystä oppimiselle (Manninen ym., 2007).

Tutkimusten mukaan koulut onnistuvat parhaiten akateemisissa pyrkimyksissään silloin, kun ne kokoavat yhteen oppilaiden akateemisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen (Pritchard & Woollard, 2010). Pritchard ja Woollard (2010) mainitsevat myös, että sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin ja oppimisen on todettu tukevan kokonaisvaltaisesti oppilasta sekä saavuttamaan akateemista ja ei-akateemista menestystä että ylläpitämään elinikäistä oppimista.

3.2.3 Didaktinen ulottuvuus

Didaktinen näkökulma jää usein Mannisen ym. (2007) mukaan vähemmälle huomiolle. Kuten kuvioista 3 voi havaita, didaktinen näkökulma kuitenkin ikään kuin kehystää muita näkökulmia. Peruskysymyksenä didaktisessa näkökulmassa on opetustilanteen rakentaminen siten, että se käynnistää ärsykeitä, jotka tukevat oppimista mahdollisimman hyvin (Manninen ym., 2007). Mannisen ym.

(2007) sanoin tässä painottuvat opettajan valinnat oppimisympäristön kehittäjänä sekä tavoitteellinen toiminta.

Didaktiseen näkökulmaan liittyy paljon kysymyksiä, joita ovat esimerkiksi seuraavat: mitkä materiaalit tukevat oppimista parhaiten, mikä opetustapa sopii kuhunkin tilanteeseen ja kuinka oppimisessa hyödynnetään eri aisteja ja niihin liittyviä harjoituksia, miten haastetaan lapsi oppimaan ja kuinka tuetaan hänen oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla (Manninen ym., 2007). Oppimisympäristöä voidaan kehittää luokasta käsin, mutta ylipäättänsä siinä on kyse opiskelu- ja oppimisprosessin suunnittelusta ja sen tukemisesta vaihtelevilla oppimisympäristön komponenteilla (Manninen ym., 2007).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa aistihavainnot, ajattelu, keholliset kokemukset, tunteet ja toiminta yhdistyvät monipuolisia työtapoja hyödyntämällä samalla, kun lapsi on vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä kanssa (OPH, 2014). Opetussuunnitelman mukaan monipuolisten työtapojen käyttö esiopetuksessa edellyttää, että oppimisympäristössä on tarjolla tarpeeksi erilaisia leikkiin ja opetteluun sopivia materiaaleja ja havainto- ja työvälineitä (OPH, 2014).

3.2.4 Tekninen ulottuvuus

Mannisen ym. (2007) mukaan teknisessä näkökulmassa on kaikessa yksinkertaisuudessaan kyse siitä, miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään hyödyksi opetuksessa ja oppimisessa. Teknisessä oppimisympäristön ulottuvuudessa voidaan puhua teknologian hyödyntämisestä oppimis- ja opetustilanteissa, kuten tabletin käyttäminen museossa, tai oppimisympäristöstä, joka on rakennettu teknologian ”sisään” (Manninen ym., 2007). Tieto- ja viestintäteknologia liittyy oppimisympäristöihin kahdella tavalla: ensinnäkin se tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää viestintää ja tiedonkäsittelyä erilaisissa oppimisympäristöissä ja toisaalta sen avulla voidaan kuvan, äänen ja tekstin avulla rakentaa erilaisia oppimista tukevia ympäristöjä (Manninen ym., 2007).

Lähes jokaista fyysistä oppimisympäristöä voidaan elävöittää ja kehittää käyttäen hyödyksi erilaisia teknisiä laitteita ja sovelluksia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tieto- ja viestintäteknologiaa

tulisi käyttää ja soveltaa tarkoituksenmukaisella tavalla (OPH, 2014). Lasten kanssa testataan erilaisia teknologisia ratkaisuja ja harjoitetaan teknisten välineiden ja laitteiden turvallista käyttöä (OPH, 2014).

Saintolan (2015) mukaan digitaalisten oppimisympäristöjen kehitys kulkee eteenpäin jatkuvasti kiihtyen ja tarjolle tulee enemmän digitaalisia oppimisympäristöjä, jotka voivat olla joko maksuttomia tai maksullisia. Vaikka taloudellinen panostus olisi suuri, tulee sisältöpalveluja tuottaa järkevästi, ylläpitää, kehittää ja päivittää, jotta näistä teknisistä järjestelmistä saataisiin irti paras mahdollinen hyöty (Saintola, 2015).

3.2.5 Paikallinen ulottuvuus

Paikallisessa näkökulmassa kyse on siitä, miten erilaisia oppilaitoksen ulkopuolisia sijainteja voidaan käyttää hyödyksi opetuksessa, ja millaista oppimista niissä tapahtuu (Manninen, 2007). Mannisen ym. (2007) mukaan opettajat usein käsittävät oppimisympäristön opiskelupaikkana, joka sijoittuu koulun ”ympärillä” olevaan ”todellisuuteen”. Koulusta poikkeavia oppimisen paikkoja voivat olla esimerkiksi luonto, kaupunki, museot, harrastukset ja näyttelyt (Manninen ym., 2007). Manninen ym. (2007) mainitsevat, että tätä oppimisympäristönäkemyttä tukevat kasvatustieteen vaihtoehtoiset pedagogiset mallit, kuten elämyspedagogiikka ja kokemuksellisen oppimisen malli.

Koulujen piha-alueiden ja lähiympäristöjen hyödyntämiseen kiinnitetään enemmän huomiota oppimisympäristöajattelun myötä (Manninen ym., 2007). Näissä ympäristöissä tärkeitä seikkoja ovat leikkiympäristöjen kehittäminen, kotiseutukulttuurin hyödyntäminen sekä tutkivan oppimisen projektit lapsille tutussa lähiympäristössä (Manninen ym., 2007).

4 LUONNOSSA VAI LUOKASSA

Tässä luvussa tarkastellaan luontoa oppimisympäristönä ja sen vaikutuksia lapsen itsesäätelyn kehittymiselle. Sen jälkeen avataan tavallisen esiopetusryhmän ja metsäryhmän oppimisympäristöjen eroavaisuuksia Mannisen ym. (2007) oppimisympäristöjen ulottuvuuksien kautta.

4.1 Luonto oppimisympäristönä

Viime vuosikymmeninä opetussuunnitelmaan perustuva ulkona oppiminen on saanut enemmän huomiota kaupungistuneissa maissa ja se on herättänyt kiinnostusta niin ammattilaisissa, päättäjissä kuin tutkijoissakin (Bentsen & Jensen, 2012). Ulkona oppimisessa keskitytään luontoon, seikkailuun, omien taitojen kehittämiseen sekä sosiaaliseen ja ihmistenväliseen kehitykseen (Nair, 2019). Myös Mannisen ym. (2007) mainitsema elämypedagogiikka pohjaa tyypillisesti ulkona oppimiseen.

Luontoympäristössä tapahtuvalla varhaiskasvatuksella on pitkät perinteet useassa Pohjoismaassa (Lysklett, 2017). Pohjoismaita pidetäänkin usein ”vertailumaina” ja esimerkkeinä hyvistä ulkona oppimisen käytännöistä kouluissa ja esiopetusjärjestelmissä (Rea & Waite, 2009). Suomeen metsäpäiväkodit ovat rantautuneet virallisesti vuonna 1999, kun Suomen ladun perustama Luonnossa kotonaan -päiväkoti aloitti Helsingissä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Parikka-Nihdin ja Suomelan (2017) mukaan tämä pilottipäiväkoti lujitti käsitystä siitä, että metsään ja luontoon perustuva kasvatusta ja metsäesiopetus on tervetullutta myös Suomessa.

Metsäesiopetusryhmä viettää luonnossa suurimman osan esiopetusajastaan. Metsässä on usein jokin tukikohta, kuten kota, jossa voidaan lounastaa, leikkiä ja levätä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Informaalit ympäristöt, kuten metsä, tarjoavat lapsille mahdollisuuden innostua, kiinnostua ja motivoitua oppimaan uudella tavalla (Bell ym., 2009). Myös Parikka-Nihti ja

Suomela (2017) mainitsevat, että metsäryhmien lapset saavat oppimiseen uuden näkökulman, koska oppiminen on luontoympäristössä vähemmän aikuiskeskeistä ja näin ollen lasten omat ajatukset, ideat ja havainnot vievät oppimista eteenpäin. Näiden lisäksi Polvinen ym. (2012) mainitsevat luontoympäristön tarjoavan lapsille mahdollisuuden tunnistaa uudenlaisia tapoja psyykkiseen itsesäätelyyn.

Metsäesiovetusryhmien toiminnassa nousevat vahvasti esiin luontosuhteen lujittaminen sekä ongelmanratkaisutaidot ja tiimityö (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Esiovetuksessa luontoa oppimisympäristönä hyödyntäen lapset saavat yhteisiä luontokokemuksia, he liikkuvat luonnossa sekä havainnoivat ja tutkivat lähiympäristöä eri aisteja ja tutkimusvälineitä käyttäen (OPH, 2014). Näin lapsen luontosuhde, ympäristöherkkyys ja luonnontuntemus kehittyvät (OPH, 2014). Muina erityisesti metsäesiovetuksen tavoitteina voidaan mainita muun muassa kestävään kehitykseen tutustuminen ja kasvattaminen kestävään elämäntapaan, fyysisen kunnan kehittäminen sekä luontoon liittyvän tietämyksen lisääminen (Polvinen ym., 2012).

Lapset voivat metsässä toimiessaan kehittää vuorovaikutustaitojaan. Moserin ja Martinsenin (2010) mukaan päiväkodin ulkotila onkin varsin olennainen paikka lasten sosiaaliselle kehitykselle. Jørgensen (2014) mainitsee artikkelissaan, että luontoympäristöt tulisi nähdä sekä paikkoina kokemiselle että paikkoina yhdessä ihmettelylle ja oppimiselle. Metsä oppimisympäristönä tarjoaa lapsille yhteisiä kokemuksia ja näin ollen mahdollisuuksia luoda uusia tärkeitä ihmissuhteita (Jørgensen, 2014).

Luonnon merkitystä esiovetuksen oppimisympäristönä ei voi vähätellä. Useat tutkimukset viittaavat siihen, että vapaa ulkoilekillä ja ulkona oppiminen tarjoavat hyötyjä, mutta tänä päivänä niille tuntuu olevan ”vähemmän aikaa” (Largo-Wight ym., 2018). Lasten oppimisen arvioinnin korostaminen ja rajalliset resurssit usein rajoittavat oppimisen siirtämistä luontoympäristöihin (Bohn-Gettler & Pellegrini, 2014). Largo-Wight ym. (2018) toteavat, että luontoa oppimisympäristönä on erityisen tärkeä tutkia, sillä se pystyy tarjoamaan suuren määrän ulkoilma-altistusta häiritsemättä kuitenkaan opetussuunnitelmaa.

4.2 Itsesäätelyn kehittyminen luontoympäristössä tutkimusten valossa

Useat aiemmat tutkimukset osoittavat luonnon vaikuttavan positiivisesti kognitiiviseen itsesäätelyyn. Luonnon ja käyttäytymisen säätelyn yhteyttä lapsilla on tutkittu esimerkiksi Ulsetin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa. Tutkijat toivat ilmi, että 4–7-vuotiaat lapset osoittivat sitä vähemmän hyperaktiivisuutta, mitä enemmän he päiväkodissa ja esiopetuksessa viettivät aikaa ulkona (Ulset ym., 2017). Myös Amoly ja kumppanit (2014) ovat löytäneet vastaavanlaisia tuloksia. Heidän tutkimuksensa osoitti, että ympäröivällä vehreydellä on hyödyllisiä vaikutuksia 7–10-vuotiaiden koululaisten käyttäytymisen kehitykselle (Amoly ym., 2014).

Taylor ja kollegat (2001) ovat tutkineet luontoympäristöjen vaikutusta lapsilla, joilla on todettu ADD. ADD on yksi kolmesta ADHD:n ilmenemismuodosta, ja sen oireita ovat kykenemättömyys keskittyä ei-houkutteleviin tehtäviin sekä niiden kesken jättäminen, vaikeus kuunnella ohjeita ja häiriöherkkyys (Taylor ym., 2001). Taylorin ym. (2001) tutkimuksen analyysit viittasivat siihen, että kosketus luontoon oli systemaattisesti yhteydessä ADD:n oireiden vähenemiseen. Lapsilla, jotka leikkivät ikkunattomissa sisätiloissa, oli huomattavasti vakavampia oireita kuin lapsilla, jotka leikkivät luontoympäristössä (Taylor ym., 2001).

Bakir-Demir ja kollegat (2019) tutkivat kodin lähialueiden vehreyden ja itsesäätelyn välistä yhteyttä luontoon kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 299 8–11-vuotiasta lasta. Tutkimus osoitti, että vehreys sinänsä ei ennustanut suoraan lasten tunteiden säätelykykyä, mutta vehreys ja tunteiden säätelykyky olivat epäsuorasti yhteydessä toisiinsa luontoon kiinnittymisen kautta (Bakir-Demir ym., 2019). Bakir-Demir ja kumppanit (2019) esittivät, että kun vehreys ja havaintoherkkyys lisääntyivät, esiin nousi vahvempi kytkeytyminen luontoon ja tämä taas oli yhteydessä parempaan tunteiden säätelykykyyn.

4.3 Metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien oppimisympäristöjen tarkastelua

Seuraavaksi pohditaan lyhyesti metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien oppimisympäristöjen eroja Mannisen ym. (2007) oppimisympäristön ulottuvuuksia mukaillen. Sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan psykologista ympäristöä ja miten se tukee oppimista (Manninen ym., 2007). Luonnolla sanotaan olevan rauhoittava vaikutus mieleen, mikä voisi olla metsäympäristössä toimimisen etu. Psykologiseen ympäristöön vaikuttaa myös se, miten laajalla alueella ryhmä on, koska aikuinen ei välttämättä aina näe kaikkia tilanteita eikä voi olla välittömänä tukena. Toisaalta sisätiloissakin lapset voivat olla hetkittäin poissa näkyvistä. Sosiaalinen ulottuvuus liittyy vahvasti ryhmäprosesseihin ja vuorovaikutukseen, jotka esiopetuksessa rakentuvat kuitenkin pääasiassa muutoin kuin fyysisen tilan mukaan.

Mannisen ym. (2007) mukaan didaktinen ulottuvuus koskee sitä, miten opetustilanne rakennetaan kaikkien oppimista tukeväksi. Didaktiseen ulottuvuuteen kuuluvat myös toiminnan suunnitteluun liittyvät tekijät kuten toiminnallinen työtapo ja toiminnan sopiva kesto. Metsässä pedagoginen toiminta on usein lähtökohtaisesti toiminnallista ja oppimisessa on helppo hyödyntää eri aisteja. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2017) mukaan oppiminen luontoympäristössä on lapsilähtöisempää. Toisaalta fyysistä opetusvälineistöä ja didaktisia materiaaleja voi olla metsässä vähemmän.

Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristön fyysisellä ulottuvuudella tarkoitetaan sitä, miten tilat ja tilaratkaisut vaikuttavat oppimiseen sitä estäen tai edistäen. Monissa esiopetusryhmissä on lasten nähtävillä kuvitettu päiväjärjestys, mikä on mahdollista erityisesti sisällä, mutta myös metsässä, mikäli käytössä on jokin tukikohta. Metsä on tilana laaja ja fyysisiä rajoja ei usein ole, eikä se näin ollen rajoita esimerkiksi leikkiä samalla tavalla kuin sisätilat. Fyysisten ja näkyvien rajojen puute edellyttää kuitenkin tarkasti sovittua toiminta-alueita, jonka noudattaminen ja noudattamiseen luottaminen kuuluvat sosiaaliseen ulottuvuuteen.

Fyysisiä tiloja pyritään myös rauhoittamaan esimerkiksi kuulo- ja näköärsykykeitä tarkastelemalla. Opettajat kiinnittävät huomiota istumajärjestykseen ja siihen, miten se vaikuttaa fyysisen oppimisympäristön

toimivuuteen. Tänä päivänä tieto- ja viestintäteknologisten ratkaisujen nähdään myös sisältyvän fyysiseen ulottuvuuteen, koska niiden käyttö on arkipäiväistynyt opetustyön arjessa. Manninen ym. (2007) ovat kuitenkin määrittäneet sen yhdeksi oppimisympäristön näkökulmaksi. Sillä tarkoitetaan tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä opetuksessa, esimerkiksi tabletin ja muiden välineiden käyttöä kuvatuena apuvälineenä, tiedonhakuun tai videoiden ja kuvien katseluun. Siirtymä- ja leikkitalanteissa voidaan hyödyntää esimerkiksi ajastinsovelluksia määrittämään jäljellä olevaa aikaa. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö on mahdollista ulkonakin, mutta painottunee sisätiloihin.

Paikallisella ulottuvuudella tarkoitetaan oppilaitoksen ulkopuolisten sijaintien hyödyntämistä opetuksessa (Manninen ym., 2007). Esiopetusryhmät hyödyntävät esimerkiksi lähiluontoa, liikunta- ja kulttuuripalveluita sekä muita lähiympäristönsä sijainteja (OPH, 2014). Tämä koskee niin tavallista esiopetusta kuin metsäryhmiäkin. Pääasiassa sisällä toimivilla esiopetusryhmillä lähimetsän hyödyntäminen kuuluu paikalliseen ulottuvuuteen. Metsäryhmissä vastaavasti paikallisesta ulottuvuudesta voidaan puhua, kun metsän lisäksi hyödynnetään päiväkodin tai koulun sisätiloja.

5 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten itsesäätelytaitoja tuetaan keskenään erilaisissa esiopetusympäristöissä eli tämän tutkielman tapauksessa metsäesiopetuksessa sekä tavallisessa esiopetuksessa. Näkökulmia itsesäätelytaitojen tukemiseen valittiin kaksi: itsesäätelytaitojen tukeminen esiopetuksen arjessa sekä itsesäätelytaitojen tukeminen aikuisen ohjaamassa toiminnassa. Näistä muodostettiin kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä. Kolmas tutkimuskysymys koskee luontoympäristön koettua vaikutusta itsesäätelytaitojen kehittymiseen.

- 1) Miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy esiopetuksen arjen suunnittelemattomissa tilanteissa metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa?
- 2) Miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa?
- 3) Miten esiopetuksen opettajat kokevat luontoympäristössä toimimisen tukevan lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena eli laadullisena. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun “väline” on tutkija itse, ja näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa (Kiviniemi, 2018). Tutkimus suoritetaan poikittaistutkimuksena, eli tiettyä ilmiötä tarkastellaan tietyssä ajankohtana yhden kerran (Koppa, 2015a). Tässä osiossa avataan tutkimuksen metodologisia valintoja ja toteutusta.

6.1 *Tieteenfilosofia*

Tieteenfilosofista paradigmoista tutkimus noudattaa konstruktivismia, sillä tutkimuksen ontologia on sosiaalinen ja subjektiivinen ja epistemologia tulkinnallisuus. Sirénin ja Pekkarisen (2017) mukaan konstruktivismi on käyttökelpoinen laadullisissa tutkimuksissa. Tutkittavat tuottavat tällöin itse toiminnassaan erilaista tietoa ja erilaisia totuuksia (Koppa, 2015b).

Tutkimuksen tieteenfilosofinen orientaatio on induktiivinen päättely. Tämä tarkoittaa sitä, että näiden esiopetuksen opettajien menetelmät ovat tietynlaisia, ja ne voivat päteä muussakin yhteydessä, mutta eivät välttämättä. Täten näkökulma on sosiaalisen ontologian mukaan subjektiivinen, mikä tarkoittaa, että sosiaaliset ilmiöt ovat ihmisen luomia kokonaisuuksia, joihin ihmisten näkemykset ja kokemukset vaikuttavat, ja samanaikaisia todellisuuskäsityksiä voi olla useita (Sirén & Pekkarinen, 2017). Tässä tutkimuksessa tutkitaan esiopetuksen opettajien ajatuksia ja menetelmiä vain tietyn esiopetusvuoden aikana, mutta jo seuraavana vuonna tarkastellessa menetelmät voivat erota.

Epistemologisista vaihtoehdoista tutkimukseemme parhaiten sopii tulkinnallisuus. Tällöin oletetaan, että sosiaaliset ilmiöt koostuvat omakohtaisista käsityksistä. Näitä ilmiöitä lähestytään kysymällä kohdejoukolta,

tutkimuksessamme opettajilta, miten he kokevat ilmiön (Sirén ja Pekkarinen, 2017).

6.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jossa voidaan hyödyntää vaihtelevia aineistonkeruu- ja analyysitapoja (Laine ym. 2015). Se ei siis ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä. Tyypillistä tapaustutkimukselle on sen monipuolisuus ja joustavuus. Tapaustutkimus tavoittelee ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä kokonaisuudessaan, ja tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista ja kokonaisvaltaista tietoa tietystä ilmiöstä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010). Laineen, Bambergin ja Jokisen (2015) mukaan tapaustutkimus soveltuu erinomaisesti tilanteeseen, jossa pyritään vastaamaan kysymyksiin miksi ja miten. Tutkimuksessa tavoitteena on tavallisesti kasvattaa ymmärrystä ilmiöstä ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Laine ja kumppanit (2015, s. 10) kirjoittavat tapaustutkimusprosessista näin: "Tapaustutkijaa ajaa usein eteenpäin tunne tai alustava tieto siitä, että tapaus on jollain lailla tärkeä – sen lopullinen merkitys paljastuu kuitenkin vasta tutkimuksen kuluessa."

Tämän tapaustutkimuksen tutkittavana kohteena on itsesääätelytaitojen tukeminen. Tämän kohteen tutkimista varten kerätään aineistoa syväluotaavan kyselyn avulla metsäesiopetusryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien opettajilta. Tarkoituksena on tuottaa tapaustutkimukselle luonteenomaisesti yksityiskohtaista ja kokonaisvaltaista tietoa, jonka avulla vähitellen muodostetaan kokonaiskuvaa itsesääätelytaitojen tukemisen keinoista esiopetuksessa.

6.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin kyselylomakkeella. Vallin (2018) mukaan sitä voidaan pitää yhtenä vakiintuneimmista aineistonhankintamenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Vaikka kyselylomakkeen suosio on ollut laskussa viime vuosina, sille on kuitenkin oma paikkansa aineistonkeruun kentällä ja sen käyttö on perusteltua (Valli, 2018). Toisin kuin usein oletetaan, laadullisessa tutkimuksessa ei ole välttämätöntä, että tutkija ja tutkittava ovat läheisessä kontaktissa (Hirsjärvi ym., 2009).

Hirsjärven ja kumppaneiden (2009) mukaan kyselylomakkeen hyötyjä on mahdollisuus kerätä tehokkaasti laaja tutkimusaineisto suurelta vastaajajoukolta. Kyselylomake säästää tutkijan aikaa (Hirsjärvi ym. 2009), mutta myös vastaajan on helppo vastata juuri silloin, kun hänelle sopii. Tutkijan ja tutkittavan keskinäisiä aikatauluja ei tarvitse sovittaa, kuten esimerkiksi haastattelussa. Perinteisen paperisen kyselyn rinnalle on viime vuosien aikana syntynyt sähköinen kyselylomake, johon vastaajia voidaan etsiä esimerkiksi sosiaalisen median ryhmistä (Valli, 2018). Tätä tutkielmaa varten tarvittavalla vastaajajoukolla on aktiivisia, kohderyhmille suunnattuja ryhmiä Facebookissa, joten kyselylomakkeen jakamisen näihin ryhmiin koettiin palvelevan tutkimusta hyvin.

Kyselylomakkeen haittapuolena voidaan pitää epävarmuutta siitä, miten vastaajat asennoituvat tutkimukseen, ja ottavatko he vastaamisen vakavasti (Hirsjärvi ym., 2009). Toisaalta muutkaan aineistonkeruumenetelmät eivät anna täyttä varmuutta vastaajien suhtautumisesta. Lähikontaktin puutteen vuoksi ei voida olla varmoja siitä, kuinka paljon vastaaja tietää kyselyn aihepiiristä ennakkoon (Hirsjärvi ym., 2009). Tätä aukkoa pyrittiin tutkimuksen kyselylomakkeessa paikkaamaan kiteyttämällä keskeiset käsitteet kysymysten lomassa.

Kyselylomakkeen laadinnassa kysymysten harkittu muotoilu on ehdottoman tärkeää. Lomakkeen laatijan tulee olla erityisen tarkka sanavalinnoissa, sillä kyselyn laatijan ja vastaajan tulee ymmärtää ne samalla tavalla (Valli, 2018). Epämääräiset sanamuodot ja väärinymmärrykset voivat aiheuttaa tulosten vääristymistä (Valli, 2018). On myös hyvä muuttaa kysymykset vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon, sillä se tarjoaa vastaajalle kokemuksen siitä, että tutkija on kiinnostunut juuri hänestä (Valli, 2018).

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa päädyttiin käyttämään avoimia kysymyksiä. Avoimiin kysymyksiin vastaaminen mahdollistaa vastaajien oman itseilmaisun, kun kysely ei ehdota valmiita vastauksia (Hirsjärvi ym., 2009). Tutkija saa syvällisempää tietoa taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tällöin vastauksista käy myös ilmi, mikä vastaajan mielestä on ollut keskeistä kysyttävässä aiheessa (Hirsjärvi ym., 2009).

Vallin (2018) mukaan varsinaiset kysymykset kannattaa aloittaa niistä, joihin ei liity mitään henkilökohtaista tai arkaluontoista, vaan joihin vastaajan on mukava vastata. Haastavammat kysymykset sijoitetaan näiden jälkeen, kun taas

loppupuolelle kannattaa laatia muutama nopea jäähdyttelykysymys (Valli, 2018). Hirsjärven ja kumppanit (2009) määrittävät kysymysten järjestämisen samaan tapaan – yleisemmät kysymykset sijoitetaan kyselylomakkeen alkuun ja tarkempaa pohdintaa vaativat kysymykset loppuun. Tyypillisesti kysely aloitetaan taustakysymyksillä, joissa voidaan kysyä esimerkiksi vastaajan koulutusta, sukupuolta tai ikää (Valli, 2018). Näihin vastaajan on helppo ja nopea vastata, mikä auttaa häntä sitoutumaan vastaamiseen. Alkupään taustakysymyksiä kutsutaan myös lämmittelykysymyksiksi (Valli, 2018). Tässä tutkimuksessa ensimmäiset taustakysymykset olivat vastaajan koulutustausta ja ammattinimike. Niiden perusteella pystyttiin rajaamaan tulosten analyysia varten tutkimuksen oikea kohderyhmä. Seuraavaksi kysyttiin työkokemuksen määrää vuosina. Sille asetettiin vastausvaihtoehdoiksi ”alle 5 vuotta”, ”5–10 vuotta” sekä ”11 vuotta tai enemmän”, sillä ne koettiin tarkkuudeltaan riittäviksi, mikäli kokemusvuosien ja itsesäätelytaitojen tukemisen keinojen yhteyttä olisi haluttu erikseen tarkastella. Lisäksi kysyttiin, millaisen osan esiopetusajasta vastaajan esiopetusryhmä on viikoittain metsässä. Tämän kysymyksen vastausten perusteella tehtiin jaottelu metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien välille.

Ennen kyselylomakkeen lähettämistä tulee vielä tarkastella kyselyä kokonaisuutena ja kiinnittää huomiota esimerkiksi sen pituuteen. Vallin (2018) mukaan työlään näköinen kysely voi saada vastaajan keskeyttämään vastaamisen ennen kuin on edes lukenut kysymyksiä tarkemmin. Vastaamismotivaatioon vaikuttaa myös se, miten merkitykselliseksi vastaaja kokee aihealueen itselleen (Valli, 2018). Aiheen merkitystä kuvailtiin kyselylomakkeen alussa lyhyellä esittelytekstillä.

Kaikki tämän tutkimuksen kyselylomakkeen avoimet kysymykset perustuvat itsesäätelyn teoriaan ja ne luokiteltiin sen mukaan, mihin itsesäätelyn osa-alueeseen ne liittyivät. Avoimet kysymykset olivat seuraavat:

Tunteiden säätelyn taitojen tukeminen

1. Millä keinoin ryhmässäsi harjoitellaan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä?
2. Millä keinoin ryhmässäsi harjoitellaan tunteiden ilmaisua ja niiden hallintaa?

Kognitiivisen toiminnan ja käyttäytymisen säätelyn taitojen tukeminen

1. Millä keinoin ryhmässäsi tuetaan lapsen itsenäistä toimintaa?
2. Millä keinoin ryhmässäsi tuetaan lapsen taitoa säädellä tarkkaavaisuuttaan?
3. Millä keinoin ryhmässäsi tuetaan lapsen käyttäytymisen säätelykyvyn kehittymistä?
4. Minkälaisia ympäristön jäsennyksiä ryhmässänne on käytössä lapsen toiminnanohjauksen tueksi?

Lopuksi

1. Koetko luontoympäristössä toimimisen vaikuttavan lasten itsesäätelykykyyn? Miten?

6.4 Metsäryhmiä ja tavallisia esiopetusryhmiä

Vastauksia kyselylomakkeeseen tuli yhteensä 25. Yksi vastaajista kertoi työskentelevänsä esiopetuksessa lastenhoitajana ja toinen vastaaja työskenteli pienempien lasten parissa. Koska tutkimukseen haluttiin nimenomaan esiopetuksessa työskentelevien opettajien vastauksia, jäi käyttökelpoisia vastauksia tutkimuksen tulosten analyysia varten 23.

Koska metsäesiopetusryhmälle ei ole virallista määritelmää, tehtiin tätä tutkimusta varten jaottelu metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien välille metsässä käytetyn esiopetusajan mukaan. Viisi opettajaa ilmoitti esiopetusryhmänsä toimivan metsässä neljänä tai viitenä päivänä viikossa. Nämä viisi vastaajaa muodostavat metsäesiopetusta edustavan joukon, joihin viitataan tulososion siteerauksissa koodilla "VM". Heidän ryhmänsä ovat metsässä pääasiassa koko esiopetusajan eli noin neljä tuntia kerrallaan. Yksi opettajista tarkensi, että ryhmä saa vuoroviikoin käyttää päiväkodin sisätiloja, mutta silloinkin ulkoilee ja retkeilee lähialueilla usean tunnin päivässä. Metsäryhmien opettajat ovat kaikki työskennelleet alalla 11 vuotta tai kauemmin ja heidän ryhmänsä ovat 6-vuotiaiden esiopetusryhmiä. Koulutuksen osalta joukossa oli yksi kasvatustieteen kandidaatti, kolme entisen lastentarhanopettajakoulutuksen käynnyttä sekä yksi sosionomitaustainen opettaja.

Yhdenkään kyselyyn vastanneen opettajan esiopetusryhmä ei toimi metsässä kolmena päivänä viikossa. Muiden 18 vastaajan ryhmät toimivat metsässä korkeintaan kahtena päivänä viikossa, joten heidät määritetään tavallisen esiopetuksen edustajiksi. Heihin viitataan tulososiossa siteerauksissa koodilla "V". Näistä ryhmistä kahdeksan käy metsässä harvemmin kuin kerran viikossa, seitsemän ryhmää kerran viikossa ja kolme ryhmää kahdesti viikossa. Metsäretken kesto on kaikissa ryhmissä 1–2 tunnin välillä. Yksi ryhmä käy viikoittaisen metsäretken lisäksi kerran viikossa metsäkävelyllä motoriikan harjaannuttamiseksi. Toinen vastaaja (V3) kertoo ryhmänsä metsäretkistä tarkemmin:

Joinakin kertoina enemmän tunteja, joinakin vähemmän. Tavoitteena hyödyntää metsää enemmän osana toimintaa ja monipuolistaa, sekä ainakin yksi kokonainen metsäeskaripäivä on ajatuksissa. Lähtökohtaisesti aina kävellen menemme metsään! Metsässä usein toistuu sama rakenne, hetki vapaata tutkiskelua/leikkiä, sitten yhteinen toiminta ja eväiden syönti, jonka jälkeen vapaata leikkiä lähtöön asti. (V3)

Tavallisten esiopetusryhmien opettajista kymmenen on työskennellyt alalla alle viisi vuotta, kaksi vastaajaa 5–10 vuotta ja kuusi vastaajaa 11 vuotta tai kauemmin. Koulutukseltaan vastaajista kymmenen oli kasvatustieteen kandidaatteja, neljä kasvatustieteen maistereita ja neljä sosionomitaustaisia opettajia. Tavallisista esiopetusryhmistä 14 ryhmää oli 6-vuotiaiden esiopetusryhmiä. Yksi ryhmä oli kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuva 5-vuotiaiden ryhmä ja lopuissa kolmessa ryhmässä on sekä 5- että 6-vuotiaita.

6.5 Aineiston analysointi sisällönanalyysin keinoin

Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teorialähtöinen tai teoriaohjaava. Teoriaohjaavassa analyysissa aineisto- ja teorialähtöisyys yhdistyvät ja tätä analyysia käytettiin myös tässä tutkimuksessa. Ensimmäinen karkea jaottelu aineistoon tehtiin tutkimuskysymyksittäin, minkä jälkeen analysointi eteni aineistolähtöisesti. Tutkimusaiheen ytimen todettiin tulevan parhaiten esille aineiston kautta, vastaajien vastauksia tulkiten. Myöhemmissä vaiheissa myös teoria ja aiempi tutkimus tulivat mukaan sisällönanalyysiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 78) painottavat sisällönanalyysissä aineiston rajaamisen merkitystä. Laadullista tutkimusta varten kerätystä aineistosta voi löytyä seikkoja, joita tutkija ei ole osannut ennakoida, ja joita kaikkia olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Tämä voi kuitenkin johtaa tarpeettoman laajaan tutkielmaan. Siksi on rajattava aineistosta tarkempi ilmiö tutkittavaksi ja raportoitava se mahdollisimman tarkasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita itsesääätelytaitojen tukemisesta aikuisen ohjaamassa toiminnassa sekä esiopetuksen arjessa metsäryhmissä ja tavallisissa esiopetusryhmissä, joten aineistoa rajattiin nämä näkökulmat huomioiden. Osa aineistosta oli kiinnostavaa, mutta ei vastannut tutkimuskysymyksiin, joten se jätettiin pois.

Aineiston rajaamisen jälkeen sisällönanalyysissä siirrytään luokitteluun, teemoitteluun ja tyypittelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Luokittelussa aineistoa järjestellään ja lopputulos voidaan esittää taulukkona (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Teemoittelussa tarkastellaan, mitä aineisto sanoo eri teemoista – aineistoa siis pilkotaan ja ryhmitellään aihepiireittäin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 79). Tyypittely tarkoittaa yhteisten ominaisuuksien etsimistä teemojen sisältä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 80). Näin voidaan yleistää ja muodostaa tyypiesimerkkejä.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 91) mukaan erityisesti kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92) mukaan pelkistämällä tarkoitetaan osuvien ilmausten etsimistä kirjallisessa muodossa olevasta aineistosta. Heidän mukaansa esimerkiksi eri värein merkitseminen auttaa erottelamaan eri ilmiöitä. Alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista koottu lista toimii pohjana analysoinnin seuraavalle vaiheelle eli ryhmittelylle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 91) mukaan ryhmittelyssä eli klusteroinnissa alkuperäisilmauksista etsitään eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Heidän mukaansa näin muodostuu alaluokkia, joille annetaan nimi kuvaamaan luokan sisältöä. Ryhmittelyn edetessä alaluokat yhdistyvät yläluokiksi ja edelleen pääluokiksi, kunnes lopulta muodostuu tutkimustehtävään yhteydessä oleva yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91).

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin värikoodauksella, jossa vastaukset jaoteltiin karkeasti tutkimuskysymysten mukaan joko arkisiin ja suunnittelemattomiin tai pedagogiseen suunniteltuun toimintaan perustuviin itsesääätelytaitojen tukikeinoihin sekä luontoympäristön koettuun vaikutukseen. Tämän jälkeen vastauksia alettiin analysoida tarkemmin erillisissä taulukoissa, joissa ne pelkistettiin ja luokiteltiin alaluokkiin, yläluokkiin ja lopulta pääluokkiin. Aineistolähtöisen ensimmäisen jaottelun jälkeen yläluokat muodostuivat luontevasti teoriataustaan peilaten, itsesäätelyn kolmen osa-alueen ympärille. Tästä syystä tutkimuksen sisällönanalyysia voikin pitää teoriaohjaavana.

Metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien opettajien alkuperäiset vastaukset ja pelkistetyt ilmaukset pidettiin erillään analyysia tehdessä, jotta eri ryhmistä saatujen vastausten vertailu pohdintaosiossa olisi mahdollista. Luokittelussa kaikkien esiopetuksen opettajien vastaukset on kuitenkin käsitelty yhdessä, joten luokittelu ei ota kantaa siihen, mitä itsesäätelyn tukikeinoja eri ryhmissä on tai ei ole käytössä. Ryhmäkohtaisesti tuloksia tarkastellaan luvussa 7.

Arjen tilanteissa pelkistykseen jälkeen luodut alaluokat olivat seuraavat: keskusteleminen, sanoittaminen ja nimeäminen, aikuisen sensitiivinen läsnäolo, aikuisen apu säätelytilanteessa sekä vuorovaikutus. Yläluokiksi näistä syntyivät teoriaohjaavasti tunteiden säätelyn tukikeinot sekä käyttäytymisen säätelyn tukikeinot. Pääluokka perustuu ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: itsesäätelyn tukikeinot arjen tilanteissa. Luokittelu on näkyvässä kappaleessa 7.1.

Myös toiseen tutkimuskysymykseen perustuvan pääluokan alle muodostuneet yläluokat mukailevat itsesäätelyn määritelmää ja kolmeen osa-alueeseen jakautumista: tunteiden säätelyn tukikeinot, käyttäytymisen säätelyn tukikeinot sekä kognitiivisen toiminnan säätelyn tukikeinot. Yläluokkien alle muodostuneet alaluokat olivat seuraavat: ilmaisun muodot tunteiden harjoittelun tukena, tunnetaitomateriaalit; kirjat, sadut, kuvat, videot; tunnetuokiot, -kerhot ja -työpajat; tunteiden ilmaisun keinojen harjoittelu, keskusteleminen, rauhoittumiskeinot, säännöt ja sopimukset, havainnointi ja ennakointi, palaute, erilaiset ryhmämuodot, visuaaliset jäsennykset, arjen rutiinit, visuaalinen tuki, sanallinen ohjaus, fyysisen oppimisympäristön rauhoittaminen, ilmapiiri, tarkkaavaisuuden tukeminen ja itsenäisen toiminnan tukeminen. Luokittelu näkyy myös luvussa 7.2.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavaa aineistoa oli vähemmän kuin kahteen edelliseen, mutta myös tämä aineisto oli mahdollista luokitella. Alaluokiksi muodostettiin keskittymisen ja tarkkaavaisuuden tehostuminen, ympäristön rauhoittava vaikutus, luonnossa toimimisen yhteys kaveritaitoihin sekä luonnon ja sisätilojen eroavaisuudet. Niistä muodostettiin kaksi yläluokkaa: luonto fyysisenä oppimisympäristönä sekä luonnon hyvinvointivaikutukset. Pääluokka on tutkimuskysymykseen perustuva Luontoympäristön vaikutus itsesäätelylle.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Tulokset etenevät järjestyksessä tutkimuskysymyksittäin ja kunkin kysymyksen käsittely etenee edellisessä luvussa esitellyn luokittelun mukaisesti.

7.1 Itsesäätelytaitojen tukeminen esiopetuksen päivittäisessä arjessa

Tässä kappaleessa esitellään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset eli miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy esiopetuksen päivittäisessä toiminnassa ja ennalta suunnittelemissa tilanteissa metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa. Spontaanit, suunnittelemissa tilanteiden tukikeinot jäivät vähemmälle huomiolle kyselyn vastauksissa verrattuna suunniteltuihin pedagogisiin keinoihin, mutta näitäkin vastauksista nousi esiin kiitettävästi. Arjen tilanteissa painottuivat tukikeinot liittyen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Edellisessä luvussa esitelty sisällönanalyysi koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä on esitetty alla taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston luokittelu tutkimuskysymykseen 1.

Pääluokka	Itsesäätelyn tukikeinot arjen tilanteissa	
Yläluokat <i>Teorialähtöinen luokittelu</i>	Tunteiden säätelyn tukikeinot	Käyttäytymisen säätelyn tukikeinot
Alaluokat <i>Aineistolähtöinen luokittelu</i>	Keskusteleminen Sanoittaminen ja nimeäminen Aikuisen sensitiivinen läsnäolo Vuorovaikutus	Aikuisen apu säätelytilanteessa Vuorovaikutus

Teoriaohjaavan luokittelun pohjalta voi todeta, että kognitiivisen toiminnan säätelyn tukikeinoja ei ilmene spontaaneissa tilanteissa eli ne painottuvat esiopetuksessa pedagogiseen suunniteltuun toimintaan, jonka tuloksia käsitellään kappaleessa 7.2. Tiivistetysti voidaan myös sanoa, että puhuminen on lähes kaikissa esiopetusryhmissä keskeinen keino itsesäätelytaitojen tukemisessa arjen tilanteissa. Tähän kuuluvat tunteista ja tilanteista keskusteleminen, tunteiden ja käyttäytymisen sanoittaminen sekä tunteiden nimeäminen. Arjessa myös aikuisen aito ja sensitiivinen läsnäolo tukee itsesäätelytaitojen kehittymistä.

7.1.1 Tunteiden säätelyn tukeminen

Tärkeimpänä itsesäätelytaitojen tukemisen keinona sekä metsäesiopetuksen että tavallisen esiopetuksen arjessa nähtiin keskustelut. Lähes jokaisessa esiopetusryhmässä, sekä metsäryhmissä että tavallisissa esiopetusryhmissä, oli tietoisesti tehty valinta, että arjessa tunteisiin kiinnitetään huomiota ja niistä keskustellaan. Yhdessä tunteista ääneen puhuminen voi auttaa lasta ymmärtämään, miksi minusta tuntuu tältä ja miten voi auttaa kaveria, josta tuntuu tietynlaiselta. Arjessa tunteista puhumista eräässä tavallisen esiopetuksen ryhmässä kuvattiin seuraavasti:

Tunteista puhutaan arjen tilanteissa ja niistä keskustellaan ja niihin kiinnitetään huomiota. Pohditaan mitä saa ja voi tehdä, kun tuntuu tältä... Entä mitä kaverina voi tehdä, kun toisesta tuntuu tältä tai tuolta. (VM1)

Aikuisen täytyy olla valppaana arjen tilanteissa, jotta pystyy tukemaan lasta esimerkiksi tunteenpurkauksen tullessa. Tunteiden sanoittaminen ja nimeäminen nähtiin oleellisena itsesäätelytaitojen tukemisen keinona sekä metsäesiopetusryhmissä että tavallisissa esiopetusryhmissä. Useiden esiopetusryhmien opettajat mainitsivat vastauksissaan, että kun lapselle tulee jossain hetkessä voimakas tunne, se sanoitetaan yhdessä ääneen. Tähän liittyy myös osaltaan erään vastaajan (V7) vastauksesta esiin noussut positiivinen pedagogiikka. Kasvattajat ovat ryhmässä sensitiivisiä, he kuuntelevat lasta ja pysähtyvät arjessa lapsen kanssa hetkeen. Kasvattajat vastaavat lasten tarpeisiin tilanteiden vaatimalla tavalla, esimerkiksi auttamalla lasta tunnistamaan ja nimeämään lapsen tunteita.

Tunteiden ilmaisun ja hallinnan tukeminen nähtiin tavallisissa esiopetusryhmissä vaativan ryhmän aikuisilta rauhallista ja aitoa läsnäoloa.

[Tunteiden ilmaisu ja niiden hallinta] aikuisen tukemana jokapäiväisessä arjessa. Aikuisen oma rauhallinen läsnäolo ja näin lasten tunnetilaa rauhoittava vaikutus tärkeää. (V2)

Aikuisen rauhallinen läsnäolo koettiin oleelliseksi erityisesti tietynlaisen tunnerikkaan tilanteen ollessa päällä. Eräs tavallisen esiopetuksen opettaja mainitsi tärkeäksi aikuisen oman halun selvittää lapselle hänen tunteensa (V9). Oleelliseksi koettiin siis se, että aikuinen tekee näkyväksi lapselle halunsa auttaa häntä ja olla hänen tukena tunteiden keskellä. Lapsen on tärkeää kokea tulleensa nähdyksi ja kuulluksi esiopetuksen arjessa. Aikuisen aitoon läsnäoloon voidaan nähdä kuuluvan myös fyysinen kosketus, joka mainittiin tärkeänä tunteiden säätelyn tukemisen keinona fyysisestä oppimisympäristöstä riippumatta. Eräs tavallisen esiopetuksen opettaja mainitsi, että lapsi voidaan esimerkiksi ottaa syliin rauhoittumaan tunteenpurkauksen tullessa.

7.1.2 Käyttäytymisen säätelyn tukeminen

Käyttäytymisen säätelyyn löytyi arkeen liittyviä tukemisen tapoja sekä metsäesiopetuksen että tavallisen esiopetuksen oppimisympäristöistä. Tiivistetysti voidaan sanoa, että kanssasäätely, fyysinen kosketus esimerkiksi syliin kautta, lapsen kuunteleminen ja muutenkin läsnä oleminen nähtiin tärkeimpinä käyttäytymisen säätelyn tukemisen keinoina molempien esiopetuksen oppimisympäristöjen spontaanissa arjessa.

Useassa metsäesiopetusryhmässä käyttäytymisen säätelyn tukemiseen arjessa liitettiin aikuisen fyysinen kosketus, joka mainittiin myös edellisessä kappaleessa liittyen tunteiden säätelyn tukemiseen. Usein käyttäytymisen haasteet näkyvät juuri yllättävissä tilanteissa ja tällöin lapseen otettiin monessa tapauksessa fyysinen kontakti ottamalla hänet esimerkiksi syliin rauhoittumaan. Eräs tavallisen esiopetuksen opettaja mainitsi, että joidenkin lasten kohdalla käyttäytymisen säätelyyn auttaa jo se, että aikuinen on läsnä. Jotkut lapset kuitenkin tarvitsevat aikuista muistuttamaan fyysisellä kosketuksella, esimerkiksi käden laskulla olkapäälle, että käytös alkaa mennä epätoivottuun suuntaan.

Myös tilanteiden läpikäyminen, niiden sanoittaminen ja niistä keskusteleminen jälkikäteen sai useampia mainintoja molemmista oppimisympäristöistä:

– – jos pieniä [käyttäytymisen] haasteita esiintyy, puhumme asiasta selvästi ja niin, että lapsi ymmärtää mikä meni tilanteessa väärin. (V9)

Sekä metsäesiopetuksen että tavallisen esiopetuksen oppimisympäristöissä pysäytetään arjen tilanteet, joissa käyttäytymisen haasteita esiintyy, ja käyttäytymistä sanoitetaan aikuisen avulla. Lapsen kuunteleminen ja hänelle tilan antaminen ovat myös tällaisessa tilanteessa tärkeitä seikkoja huomioida, ja ne saivatkin useampia mainintoja tavallisen esiopetuksen ryhmien opettajilta. Tähän liittyen eräs tavallisen esiopetusryhmän opettaja mainitsi tärkeäksi ajan antamisen rauhoittumiselle. Toinen opettaja mainitsi aikuisen kanssasäätelyn, eli aikuinen toimii ja puhuu haastavassa käyttäytymistilanteessa lapselle rauhallisesti. Myös yksi metsäesiopetuksen opettaja totesi käyttäytymisen säätelykykyä tuettavan ryhmän arjessa rauhoittumisen ja hengitykseen keskittymisen avulla. Lisäksi opettajan äänensävy ja ilmeet koettiin erään metsäesiopetuksen opettajan mukaan merkittäviksi asioiksi, kun tuetaan lapsen käyttäytymisen säätelykykyä.

Näiden tukemisen keinojen lisäksi mainittiin vielä positiivisen palautteen antamisen merkitys spontaaneissa tilanteissa.

Nopea palkitseminen onnistumistilanteessa on mielestäni paras: peukku, hymy, ääneen sanominen kaikkien kuullen! (VM3)

Välitön palaute koettiin hyvänä keinona tukea käyttäytymisen säätelykyvyn kehittymistä, sillä lapsen käyttäytyminen huomioidaan usein vain silloin, kun siinä on jotakin negatiivista mainittavaa. Lapsen on vastaajan mielestä tärkeää tietää myös se, milloin käyttäytyminen on onnistunutta ja hyvää.

7.2 Itsesäätelytaitojen tukeminen pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa

Seuraavaksi käsitellään tutkimustulokset koskien toista tutkimuskysymystä eli miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa. Vastaajien

esiopetusryhmissä käytettävät keinot esitellään itsesäätelyn kolmeen osa-alueeseen jakautuen: ensin tunteiden säätelyn tukemisen keinot, seuraavaksi käyttäytymisen säätely ja lopuksi kognitiivisen toiminnan säätely. Edellisessä luvussa kuvattu sisällönanalyysi esitetään alla taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineiston luokittelu tutkimuskysymykseen 2.

Pääluokka	Itsesäätelyn tukikeinot pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa		
Yläluokat <i>Teorialähtöinen luokittelu</i>	Tunteiden säätelyn tukikeinot	Käyttäytymisen säätelyn tukikeinot	Kognitiivisen toiminnan säätelyn tukikeinot
Alaluokat <i>Aineistolähtöinen luokittelu</i>	Ilmaisun muodot tunteiden harjoittelun tukena Tunnetaitomateriaalit Kirjat, sadut, kuvat, videot Tunnetuokiot, -kerhot ja -työpajat Tunteiden ilmaisun keinojen harjoittelu Keskusteleminen	Rauhoittumiskeinot Säännöt ja sopimukset Havainnointi ja ennakointi Palaute Tunteiden ilmaisun keinojen harjoittelu Keskusteleminen	Erilaiset ryhmämuodot Visuaaliset jäsennykset Arjen rutiinit Visuaalinen tuki Sanallinen ohjaus Fyysisen oppimisympäristön rauhoittaminen Ilmapiiri Tarkkaavaisuuden tukeminen Itsenäisen toiminnan tukeminen

7.2.1 Tunteiden säätelyn tukeminen

Tunteiden säätelyn harjoittelu eri keinoin kuului esiopetusryhmien toimintaan. Moni tavallisen esiopetuksen opettaja kertoi ryhmässään pidettävän säännöllisesti tunteisiin liittyviä tuokioita tai tunnetaitotyöpajoja.

Toteutamme monessa eri toiminnassa tunteiden tunnistamista ja nimeämistä, isommissa sekä pienissä ryhmissä. Harjoittelua voidaan liittää aamuhetkiin, eskarihetkiin, kädentaitoihin tai oikeastaan mihin vain. (V3)

Pyritään siihen, että jokainen lapsi löytää oman keinonsa hallita tunteitaan. (V7)

Vastaajat kertoivat, että tunteista ja niiden ilmaisusta keskustellaan. Lapsille kerrotaan, että kaikki tunteet ovat tarpeellisia ja sallittuja. Yhdessä voidaan pohtia, miten eri tunteet ilmenevät, missä ne tuntuvat ja miltä eri tunteet näyttävät kasvoilla. Toisaalta lapsi saa miettiä, mikä hänet saa iloiseksi tai vihaiseksi, ja millä keinoilla ikäviä tunteita voi ilmaista rakentavasti.

Tavallisten esiopetusryhmien opettajista moni mainitsi tunnemittarin tai muun vastaavan välineen, jolla lapsi voi ilmaista sen hetkisen tunteensa. Eräässä ryhmässä tunnemittaria kerrottiin käytettävän aamulla ja myöhemmin päivällä uudelleen, jotta voidaan havaita myös päivän aikana tapahtuvat tunnetilojen muutokset. Valmiiden mittareiden lisäksi jotkut vastaajat kertoivat, että tunnemittareita voidaan askarrella lasten kanssa itse.

Kirjat, sadut ja kuvat ja videot toimivat monessa tavallisessa esiopetusryhmässä pohjana tunnekeskusteluille. Luettavaksi valittiin erityisesti tunnetaitoihin liittyviä kirjoja, tai voidaan keskustella minkä vain tarinan hahmojen tunteista ja nimetä niitä esimerkiksi kuvitusta tutkimalla. Lisäksi tunteiden nimeämiseen ja tarkasteluun käytetään kuvakortteja tai tunnekortteja. Eräässä ryhmässä lapset kertovat tarinaa kirjan hahmojen tunteista vain kuvia tulkitsemalla:

Luemme myös lasten kanssa *kertomatonta tarinaa*, jossa lapset saavat kuvien avulla kertoa kirjan tarinaa mukaan lukien kertoen henkilöiden ilmeet, mitä ne tarkoittavat ja mitä ihminen siinä tilanteessa tuntee. (V9)

Erilaiset ilmaisumuodot ovat yleinen menetelmä tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoittelussa. Moni vastaaja tavallisista esiopetusryhmistä mainitsi tunnetaitojen harjoittelun yhteydessä musiikin ja tunteista kertovat laulut. Lisäksi yli puolet tavallisten esiopetusryhmien opettajista kertoi käyttävänsä draamaa tai jotakin draamakasvatuksen muotoa tunteiden tunnistamisen tai ilmaisemisen harjoittelun tukena. Tunnetaitoja kerrottiin harjoiteltavan erilaisissa rooli- ja ilmaisuleikeissä sekä pienten esitysten avulla. Aikuinen voi leikkiä tukiessaan luoda roolileikkeihin erilaisia tilanteita, joissa lapset saavat harjoitella tunnetaitoja tuetusti. Yksi vastaaja kertoi, että hänen ryhmässään tehdään ilmaisuharjoituksia sisätilojen lisäksi metsässä. Pöytäteatteri ja nukketeatteri draamamuotoina saivat myös useampia mainintoja tavallisten esiopetusryhmien opettajilta.

Nukketeatteri, jossa lapset saavat esittää vaihtoehtoisia ratkaisuja tilanteisiin. (V11)

Myös metsäryhmien opettajat mainitsivat kirjat ja lukemisen tunnetaitojen harjoittelun apuna. Eräässä ryhmässä tarinan tunteista keskusteleminen sisältyy aina kulloinkin luettavan kirjan käsittelyyn. Ryhmässä pohditaan ja kokeillaan, miten eri tunteet näyttävät kasvoilla tai tuntuvat kehossa ja nimetään näitä kehonosia. Lisäksi keskustellaan, mitä voi tehdä ikävän tunteen kanssa ja mikä siihen auttaa tai miten kaveria voisi auttaa tunteen kanssa. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi, että ryhmässä käytetään sovittuja merkkejä ilmaisemaan esimerkiksi mielipide edellisestä toiminnasta: pitkö lapsi siitä vai ei, ja miltä se tuntui. Toinen vastaaja kertoi ryhmänsä konkreettisia keinoja kiukun ja ikävän hallintaan sekä tunteiden ilmaisuun: näitä olivat esimerkiksi kiukuttaessa ”nyrkkien pakopaikka” taskussa tai jokin pieni ”lohtukaveri” taskun piilossa. Lisäksi tärkeäksi koettiin salliva ilmapiiri:

Rakennetaan lasten kanssa yhdessä turvallinen tila tuntea. Tehdään ryhmässä kaikille mahdolliseksi hänen oma suhteensa tunteisiin ja opetellaan ymmärtämään tilanteita myös toisten lasten kannalta sanoittamalla tilanteita uudelleen. (VM1)

Draamaa ja pöytäteatteria käytetään myös metsäryhmissä. Musiikin mahdollisuuksista tunnetaitojen harjoittelussa eräs metsäryhmän opettaja kertoi, että esimerkiksi lauluja voidaan laulaa eri tunnetiloihin eläytyen iloisella tai surullisella äänellä, liikutaan musiikin mukaan eri tunnetiloja käyttäen tai tehdään kasvoilla musiikin loppuessa johonkin tunteeseen liittyvä ilme.

Esiopetusryhmissä, niin tavallisissa kuin metsässä toimivissakin, käytetään vastausten perusteella monia erilaisia tunnetaitojen harjoitteluun laadittuja valmismateriaaleja. Yli puolet vastaajista mainitsi tiettyjä ryhmässä käytettyjä materiaaleja nimeltä. Useampia mainintoja niin metsä- kuin tavallisissa esiopetusryhmissä saivat Piki-toimintamalli, Molli-sarja, Askeleittain-opetusohjelma sekä Vahvuusvaris- ja Huomaa hyvä! -materiaalit. Lisäksi erilaiset tunnekortit ja tunteiden käsittelyyn liittyvät lautapelit saivat useita mainintoja. Tavallisen esiopetuksen opettajista kaksi mainitsi varhaiskasvatuksen erityisopettajan pitämän *Malti ja Sinni* -kerhon. Yksi metsäryhmän opettaja kertoi metsäretkellä pienryhmissä pidettävästä *Tunteet hukassa* -kerhosta, jossa lasten kanssa käsitellään tunteita eri tavoin.

7.2.2 Käyttäytymisen säätelyn tukeminen

Käyttäytymisen onnistunut säätely edellyttää, että lapsi tietää, millainen käyttäytyminen eri tilanteissa on sopivaa. Tätä tukevat ryhmien säännöt ja sopimukset. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi, että heillä ryhmä laatii säännöt yhdessä. Tämä opettaja tosin kertoi myös välttävänsä sääntö-sanaa sen ”negatiivisen kaiun” takia, joten heillä puhutaan sopimuksista sääntöjen sijaan.

Positiivisella palautteella lapselle ilmaistaan tämän toimineen oikein. Eri metsäryhmissä kerrottiin olevan käytössä nopean palautteen antamisen keinoja. Näitä olivat esimerkiksi hymiökortit, hymynaamojen kerääminen omaan vihkoon, peukun näyttäminen, hymy tai ääneen kehuminen muiden kuullen.

Lapsen havainnointi ja ennakointi tukevat käyttäytymisen säätelyä. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi kehottavansa lasta hengittämään syvään, kun havaitaan ärsyyntymisen merkkejä. Erilaisia vuorovaikutustilanteita käydään läpi keskustellen ja aiheeseen sopivien kirjojen kautta ja niistä opitaan eri tilanteisiin sopivaa käyttäytymistä. Käyttäytymisen säätelyn harjoitteluun sopii myös käyttäytymisen seurausten pohtiminen. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi ryhmässä pohdittavan esimerkiksi sitä, millainen käyttäytyminen aiheuttaa toisessa pahaa mieltä.

Puhumme myös tunteista, millainen on esimerkiksi ilkeää, ikävää naurua (jos leikimme vaikka Vettä kengässä -leikkiä ja toinen joutuu konkkaamaan pois tilasta). (VM5)

Myös tavallisten esiopetusryhmien opettajien vastauksissa käyttäytymisen säätelyä koskien korostui sääntöjen merkitys. Niiden avulla lapset tietävät, mitä heiltä odotetaan. Rajoista ja toiveista keskustellaan yhdessä ja yksittäisen lapsen kanssa. Säännöt voidaan laatia esiopetusvuoden alussa yhdessä ryhmän kanssa tai aikuisen laatimat säännöt käydään yhdessä läpi.

Sääntöjen ohella ennakointi auttaa lasta sovittamaan käyttäytymisensä seuraavaan toimintaan. Erilaiset ajastinsovellukset sopivat havainnollistamaan lapselle, paljonko esimerkiksi leikkiaikaa on jäljellä. Käyttäytymisen sanoittaminen sekä oman toiminnan syiden ja seurausten pohtiminen koettiin vastaajajoukossa tärkeiksi. Eräs tavallisen esiopetusryhmän opettaja kertoi ryhmässään käytettävän erilaisia käsimerkkejä tunteiden ilmaisuun, jotta tunne ei purkaudu epäsovivana käyttäytymisenä.

Palautteen antaminen oli tavallisissa esiopetusryhmissä keskeinen menetelmä vahvistaa toivottavaa käyttäytymistä ja vähentää tilanteisiin sopimatonta käyttäytymistä. Hyvää käyttäytymistä kerrottiin vahvistettavan kannustamalla, kehuilla ja palkkioilla. Onnistumisia sanoitetaan lapselle. Välittömästi hetkessä käytettävä tyypillinen menetelmä esiopetusryhmissä on niin kutsutut liikennevalokortit, joista lapselle voidaan näyttää keltaista tai punaista, kun käyttäytyminen alkaa mennä huonoon suuntaan, ja vihreää, kun käyttäytyminen on taas hyvää – esimerkiksi ohjeiden mukaista tai muutoin tilanteeseen sopivaa.

Positiivisen palautteen ohella käytös, jonka ei toivota jatkuvan, jätetään erään tavallisen esiopetuksen opettajan mukaan huomiotta, jos mahdollista. Tarvittaessa lapsen kanssa jutellaan selkeästi ja lapsentasoisesti, mikä tilanteessa meni pieleen. Keskustelussa lasta kuunnellaan ja hänelle annetaan aikaa rauhoittua. Eräs opettaja kertoi, että ”viimeisenä keinona” lapsi voidaan siirtää ryhmätilanteesta aikuisen kanssa tekemään muuta.

Sekä metsäryhmien että tavallisten esiopetusryhmien opettajien vastauksissa nousi esille erilaisten rauhoittumiskeinojen harjoittelu käyttäytymisen säätelyn tukena. Metsäryhmissä mainittiin esimerkiksi jooga- ja hengitysharjoitukset sekä syvähengitys. Tavallisissa ryhmissä mainittiin niinkin ikään hengitysharjoitukset, eri rauhoittumistapojen kuvat sekä *mindfulness*. Rauhoittumista kerrottiin harjoiteltavan esimerkiksi draamaleikeissä, ja myöhemmin harjoiteltua sovelletaan arjessa. Eräessä ryhmässä käytössä on erityinen *mökönturkinpaikkausnurkka*, jossa lapsi voi rauhoittua itselleen sopivalla tavalla.

7.2.3 Kognitiivisen toiminnan säätelyn tukeminen

Pienryhmätoiminta mainittiin monessa esiopetusryhmässä käytettävänä tukikeinona lapsen itsesäätelyn tukemiseksi riippumatta siitä, onko kyseessä metsäryhmä vai tavallinen esiopetusryhmä. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi, että ryhmän kahden kiinteän pienryhmän lisäksi voidaan tehtävä- ja tilannekohtaisesti muodostaa ryhmät eri tavalla, ja lisäksi harjoitellaan parityöskentelyä ja itsenäistä työskentelyä. Pelkästään pienryhmän pienempi koko ei välttämättä riitä, vaan eräs tavallisen esiopetuksen opettaja mainitsi

lisäksi, että toisilleen sopivat lapset valitaan samaan ryhmään – riippuen siitä, millaista yhteistoimintaa tavoitellaan.

Metsäryhmien opettajista kaikki kertoivat käyttävänsä ohjatussa visuaalisia apuvälineitä lasten tarkkaavaisuuden tukemiseksi. Kaikissa metsäryhmissä on käytössä kuvatuki, ja laminoituja kuvia ja ohjeita käytetään sekä sisällä että ulkona. Lisäksi tabletilla voidaan etsiä kuvia tilanteisiin, joihin ei ole vielä valmista kuvaa. Metsäryhmien opettajat mainitsivat erityisesti hyödyllisinä kuvina seuraavat: ”kuuntelen”, ”katson”, ”hiljaisuus” ja ”seis”. Kaksi metsäryhmien opettajista mainitsi visuaalisena ohjauksen tukena myös tukiviittomat.

Visuaalisen tuen lisäksi metsäryhmien opettajat mainitsivat tarkkaavaisuuden tukemisen keinoina yksittäisen lapsen sanallisen ohjauksen sekä siinä erityisesti rauhallisen puheään. Sanallista ja visuaalista ohjausta voi tehostaa myös kevyellä kosketuksella esimerkiksi lapsen olkapäähän.

Metsäryhmissä lapsen itsenäistä toimintaa tukevinä käytäntöinä mainittiin erityisesti kannustaminen sekä salliva ilmapiiri. Lapsia kannustetaan luottamaan omaan kykyihinkin sekä ohjataan sinnikkyteen ja uudelleen yrittämiseen. Tärkeänä koettiin, että lapsi saa toimia omaan tahtiinsa, eikä kaikilta edellytetä samaa. Eräs metsäryhmän opettaja painotti omatoimisuuteen kannustamisen ohessa ilmapiiriä, jossa apua saa aina tarvittaessa. Virheet ovat sallittuja:

Minä osaan, voin ja pystyn. Ja jos epäonnistun nyt, siitä opin.
Epäonnistuminen on sallittua... se on oppimista. (VM1)

Lapselle annetaan sopivasti vastuuta hänen kykyjensä mukaan. Eräissä metsäryhmissä on metsään mennessä päivittäinen käytäntö, jossa yksi lapsista toimii johtajana. Johtaja valitsee kulkutavan ja reitin kotimetsään sekä alkuleikin perille päästyä. Seuraavana päivänä edellinen johtaja siirtyy jonon viimeiseksi. Toinen opettaja mainitsi vertaisoppimisen merkityksen itsenäisen toiminnan harjoittelussa.

Eräs metsäryhmän opettaja selosti, että lapsia tuetaan päivittäin omista tavaroista huolehtimisessa, jälkien siivoamisessa ja itsenäisessä vessassa asioinnissa. Ruokaillessa lapsi saa syödä rauhassa sen verran kuin haluaa ja jaksaa. Lapsi saa vaikuttaa tekemisiinsä ja hakea valitsemaansa toimintaan

tavaroita tai leluja tarpeen mukaan. Välineistö erilaiseen toimintaan on lasten saatavilla, jolloin itsenäinen toiminta mahdollistuu.

Myös tavallisissa esiopetusryhmissä visuaalinen tuki nousi esille tärkeänä tarkkaavaisuuden tukemisen muotona. Suurin osa vastaajista kertoi niiden olevan osa ryhmän toimintaa esimerkiksi pukemis-, ruokailu- ja siirtymätilanteissa. Sanallisessa ohjauksessa monet tavallisten esiopetusryhmien vastaajat tuovat esille lyhyet ja selkeät ohjeet sekä tarvittaessa ohjeistuksen pilkkomisen. Huomion saamiseksi eräs vastaaja kertoi käyttävänsä hiljaisuuden kelloa, peukkaa, laulua tai taputusrytmiä, jonka lapset toistavat sen kuullessaan. Aikuisen sopiva äänenkäyttö on tärkeää.

Sen sijaan että korottaisin omaa ääntäni, puhunkin luokalle hiljempaa. (V16)

Fyysisen oppimisympäristön rauhoittaminen nousi esille monen tavallisen esiopetuksen opettajan vastauksissa. Tilan kuulo- ja näköärsykeitä tarkastellaan ja pyritään vähentämään tai poistamaan. Ympäristön häiriöttömyyttä edistetään esimerkiksi mietityillä istumajärjestyksillä sekä tilan valaistuksen hämärtämisellä. Ylimääräistä liikkumista vältetään esimerkiksi ruokailun aikana. Ääniärsykkeistä häiriintyville voidaan tarjota kuulosuojaimia.

Moni tavallisen esiopetusryhmän opettaja mainitsi tarkkaavaisuuden tukemisen keinona myös erilaiset pienet esineet, joita lapsi voi hypistellä käsissään toiminnan aikana: esimerkiksi muovailuvaha, stressilelut, popit-lelut ja papiljotit. Eräässä ryhmässä on erityinen ”stressilelukori”, josta lapsi voi valita itselleen mieluisen esineen silloin, kun tarvitsee sellaista.

Toiminnallisuus mainittiin tavallisissa esiopetusryhmissä käytettävänä keinona tarkkaavaisuuden tukemiseksi. Koko toiminta voi olla toiminnallista tai yksittäiselle liikkumista kaipaavalle lapselle voidaan antaa mahdollisuus liikkumiseen tehtävien aikana. Eräs opettaja mainitsi, että hänen ryhmänsä ulkoilee toisinaan juuri ennen pöytätyöskentelyä, jotta keskittyminen olisi helpompaa. Liikkumista kaipaavalle lapselle voidaan antaa toiminnan ajaksi liikkumisen mahdollistava istuin- tai nystyrätyyny. Eräs vastaaja kertoi sisällyttävänsä fyysistä aktiivisuutta eri tilanteisiin ja korosti lisäksi riittävää ravintoa ja lepoa. Näiden asioiden yhteydestä tarkkaavaisuuteen keskustellaan myös yhdessä lasten kanssa.

Edellä mainittujen keinojen lisäksi tavallisten esiopetusryhmien opettajien vastauksissa mainittiin toiminnan sopiva kesto, jonka aikana keskittyminen ei ehdi pahasti herpaantua, mutta keskittymiskyky saa jo harjoitusta. Lisäksi keskittymistä ja tarkkaavaisuuden suuntaamista voidaan harjoitella erityisesti keskittymistä vaativien tehtävien avulla. Tarvittaessa tehtäviä eriytetään lapselle ylös tai alas päin tarpeen mukaan. Eräs vastaaja piti tärkeänä aikuisen mallia: aikuinen kuuntelee myös itse lasta tarkkaavaisesti. Tarkkaavaisuuden taitoa voi myös sanallistaa lapselle ääneen.

Tavallisissa esiopetusryhmissä kannustaminen oli keskeinen menetelmä itsenäiseen toimintaan kannustamisessa. Yksi opettaja tarkensi, että lapsia kannustetaan keskittymään omaan suoritukseen muihin vertailemisen sijaan ja luottamaan myös omaan ajatteluun ja järkeen. Tärkeänä pidettiin myös ilmapiiriä, jossa virheitä ei tarvitse pelätä, vaan niihin suhtaudutaan mahdollisuuksina oppia. Aikuinen on saatavilla lapsen tarvitessa apua, mutta aikuinen ei tee lapsen puolesta, vaan on tukena. Samaan aikaan, kun lapselta edellytetään ikätasoista omatoimisuutta, häntä tuetaan ikätasoisesti. Hyvästä ja toivotun kaltaisesta toiminnasta annetaan myönteistä huomiota.

Itsenäistä toimintaa tuetaan myös arjen selkeillä rutiineilla. Säännöllinen päivärakenne, asioiden toistuvuus sekä selkeät säännöt auttavat lasta toimimaan itsenäisesti. Kuvitetun päiväjärjestyksen lisäksi itsenäistä toimintaa kerrottiin tuettavan pitämällä esillä lapsille suunnattuja ohjeita erilaisissa tilanteissa toimimiseen. Eräs opettaja kertoi, että hänen ryhmässään on esimerkiksi kuvitettu ohjeistus siihen, miten voi pyytää kaveria leikkimään. Arjessa itsenäistä toimintaa harjoitellaan esimerkiksi ruokailutilanteissa. Lapsi saa itse päättää, kuinka paljon tai vähän ruokaa haluaa. Lapsia kannustetaan huolehtimaan omista tavaroista, laittamaan tavarat omille paikoilleen ja asioimaan vessassa itsenäisesti.

Pieniä arjen asioita kohti vastuullisempia toimintoja. (V9)

Esiopetuksen opettajat mainitsivat erilaisia fyysisen oppimisympäristön jäsenyyksiä, joita ryhmissä on käytössä lasten toiminnanohjauksen tukena niin metsäryhmissä kuin tavallisissa esiopetusryhmissä. Esimerkiksi kuvitettu päiväjärjestys oli käytössä lähes jokaisessa ryhmässä. Eräs vastaajista kuvaili heidän oppimisympäristönsä visuaalisia jäsenyyksiä seuraavasti:

On kuvitettu päiväjärjestys, myös tavaroiden paikat nimetty ja kuvitettu. Toiminnan valitsemisessa apuna kuvia eri huoneista/materiaaleista. – –
Tarvittaessa lapsella omia kuvia esim. eteisessä tai ruokapöydässä. (V6)

7.3 Luontoympäristön koettu vaikutus itsesäätelytaitojen kehittymiselle

Seuraavaksi esitellään tulokset koskien kolmatta tutkimuskysymystä eli miten esiopetuksen opettajat kokevat luontoympäristön vaikuttavan lapsen itsesäätelykykyyn ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Lähes jokaisen opettajan vastauksissa oli näkemyksiä aiheeseen liittyen riippumatta siitä, työskenteleekö vastaaja metsäryhmässä vai tavallisessa esiopetusryhmässä.

Metsäryhmien opettajien vastauksista nousi esille luontoympäristön ja metsässä toimimisen rauhoittava vaikutus ja sen merkitys itsesäätelylle. Rauhoittavuus koskee niin lasta kuin aikuistakin. Eräs metsäryhmän opettaja kertoi metsässä olon rauhoittavan lasta, mikä tukee tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä.

Suuria kiukunpurkauksia ei metsässä tule. (VM2)

Metsässä on tilaa äänille, tilaa olla ja leikkiä, etsiä rauhallinen paikka, jos sitä tarvitsee. (VM5)

Eräs metsäryhmän opettaja kuvasi luonnon olevan oppimisympäristönä jatkuvasti muovautuva ja täten leikkiin ja tutkimiseen houkutteleva. Toinen opettaja pohti, että nimenomaan joustavuutta vaativa toiminnallinen oppimisympäristö tukee lapsen itsesäätelyn kehitystä.

Itsesäätelytaitojen kehittymisen lisäksi useampi metsäryhmän opettaja mainitsi luonnossa toimimisen vaikuttavan positiivisesti lasten ryhmäytymiseen ja kaveritaitojen kehittymiseen. Eräs opettaja pohti kaveritaitojen kehittymisen olevan yhteydessä myös itsesäätelytaidon kehittymiseen.

Kaverisuhteet vahvistuvat yhteisten puuhien äärellä metsässä. (VM2)

Tavallisissa esiopetusryhmissä korostui eniten luonnon rauhoittava vaikutus lapsiin ja aikuisiin. Metsässä toimimisen koettiin vaikuttavan hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. Eräs opettaja kertoi kokevasa, että luonnossa lapsi hallitsee itsensä paremmin ja toisen mukaan käyttäytymisen pulmat eivät juurikaan näy

metsässä. Myös keskittymisen ja tarkkaavaisuuden koetaan pysyvän paremmin yllä metsässä.

Tavallisten esiopetusryhmien opettajien vastauksissa nousi esille myös fyysisten rajojen puuttuminen verrattuna sisätiloihin. Oppimisympäristön rajattomuus koettiin positiivisena, koska lapsilla on enemmän tilaa ilmaista tunteitaan äänen ja liikkeen keinoin. Eräs opettaja mainitsi kokevansa, että lapset voivat säädellä itseään vapaammin metsässä.

Vaikka luontoympäristössä toimiminen koettiin suurimmilta osin positiivisena tekijänä, siihen liittyy tavallisten esiopetuksen opettajien mukaan myös haasteita. Yksi opettaja kertoi, että hänen ryhmänsä ei turvallisuuden vuoksi voi hyödyntää luontoa oppimisympäristönä, koska aikuiset eivät voi täysin luottaa ryhmän lasten kykyyn säädellä käyttäytymistään ja impulssejaan metsässä.

Vain yksi vastaaja kertoi kokevansa, että metsäympäristöllä ei ole juurikaan vaikutusta lapsen itsesäätelyyn tai itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Hän kuitenkin pohti luontoympäristön ja itsesäätelytaitojen kehittymisen suhteen mahdollisesti riippuvan luontoympäristössä toimimisen kestosta, säännöllisyydestä ja ryhmän muista arkirutiineista.

8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tässä kappaleessa arvioidaan tämän tutkimuksen luotettavuutta kuvaavia piirteitä sekä eettisyyttä. Tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen on tärkeää, koska tutkimusta tehtäessä ei haluta tehdä virheitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena, mikä tarkoittaa, että sisäistä koherenssia painotetaan.

Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat tutkimuksen luotettavuutta neljän kriteerin avulla. Ensimmäinen kriteeri on uskottavuus. Uskottavassa tutkimuksessa tutkija pitää huolen siitä, että hänen ja tutkittavan tulkinnat tutkittavasta aiheesta vastaavat toisiaan (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa tämä toteutuu siten, että asioita ei irrotettu asiayhteyksistään ja asiat pyrittiin pitämään yksinkertaisina. Tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet myös avattiin kyselylomakkeella vastaajille, jotta ne eivät aiheuttaisi sekaannuksia ja virheitä vastausten tulkinnassa.

Toinen Eskolan ja Suorannan (1998) luotettavuuden kriteeri on siirrettävyys, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta yleistää tutkimuksen tulokset. Heidän mukaansa tämä ei kuitenkaan ole täysin mahdollista, koska mikään tutkimus ei voi toistua sellaisenaan toisessa ajassa ja paikassa. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, joten myöskään tämän tutkimuksen tuloksia ei tule yleistää. Tämä tutkimus kuitenkin avaa esiopetuksen opettajien näkemyksiä itsesääätelytaitojen kehityksen tukemisesta tietyssä ajassa ja paikassa, jolloin luodaan yksi ikkuna kokonaisilmiöön. On tosiasia, että metsäesiopeusryhmien määrä verrattuna tavallisiin esiopetusryhmiin on vähäinen. Tästä syystä ei ole yllättävää, että metsäryhmien opettajia oli vastaajina vähemmän kuin tavallisten esiopetusryhmien opettajia.

Tutkimuksen aineistonhankinta tehtiin kyselylomakkeella. Kyselylomake oli jaossa sosiaalisessa mediassa, eikä voi olla varmuutta siitä, minkälaiset ihmiset hakeutuivat vastaamaan. Tällöin jo valmiiksi pieni vastaajajoukko ei ehkä kuvaa koko joukkoa todenmukaisesti. Vastaajien joukossa voi myös olla joku, joka ei

todellisuudessa kuulu tutkimuksen kohderyhmään, mutta on vastannut kuuluvansa. Toisaalta on vaikea nähdä, miksi joku alan ulkopuolinen kuuluisi ryhmiin ja vastaisi tutkimuskyselyyn vain vastauksia vääristääkseen. Joku on voinut avata kyselylomakkeen linkin mielenkiinnosta, mutta kaikki kysymykset olivat nähtävillä myös ilman vastaamista ja lomakkeen lähettämistä. Lisäksi tiettyyn aihepiiriin liittyviin sosiaalisen median ryhmiin liittyessä edellytetään usein taustakysymyksiin vastaamista ennen ryhmään hyväksymistä. Myös tämä karsii ryhmistä asiattomia ihmisiä ja auttaa osaltaan siinä, että ryhmissä, joihin tämän tutkimuksen kyselylomake jaettiin, on todella kohderyhmään kuuluvia ihmisiä. Lisäksi aineisto kerättiin avoimien kysymysten avulla, ja avoimista vastauksista todennäköisesti huomaisi, jos vastaaja ei kuulukaan kohderyhmään. Tämän tutkimuksen aineistossa tällaisia epäilyttäviä havaintoja ei tehty.

Varmuus tutkimuksen luotettavuudessa tarkoittaa sitä, että otetaan huomioon ne ennakkoehdot, jotka voivat vaikuttaa tutkimukseen ennustamattomasti (Eskola & Suoranta, 1998). Näitä voisivat olla esimerkiksi tutkijan ennakko-oletukset aiheesta tai tutkimuksen tuloksista. Tässä tutkimuksessa ennakko-oletus voisi liittyä esimerkiksi metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien eroavaisuuksiin ja niiden näkymiseen tuloksissa. Koko aineisto kuitenkin käsiteltiin ja analysoitiin samalla tavalla ja vastaajien ryhmien fyysisten oppimisympäristöjen piirteet huomioitiin vasta analysoinnin jälkeen tuloksia esiteltäessä. Neljäs kriteeri on vahvistuvuus, joka tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset saavat tukea muista samaa aihetta käsitelleistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998). Luontoympäristön vaikutus itsesääätelytaidoille on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, mikä lisää tämän tutkimuksen vahvistuvuutta.

Tutkimuksessa edettiin hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on määrittänyt tähän seitsemän periaatetta, ja tutkimus voi olla eettisesti moitteeton vain, jos nämä toteutuvat. Tutkijan on oltava rehellinen ja tarkka tutkimustyössään koko prosessin ajan. Tiedonhankinnan sekä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien tulee olla eettisiä. Tässä tutkimuksessa oltiin rehellisiä tutkittaville siitä, mihin heidän vastauksiaan käytetään ja heidän anonymiteettinsä säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan. Viittauskäytännöt ovat tämän päivän vaatimusten mukaiset, jotta toisten tutkijoiden työtä kunnioitetaan asianmukaisella tavalla. Tutkimuksen tiedot on

raportoitu avoimesti ja niitä säilytetään huolellisesti ja ne tuhotaan tutkimuksen valmistuttua.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen asianmukaisesti. Tässä tutkimuksessa niitä ei tarvittu, sillä aineisto hankittiin kyselylomakkeen avulla sosiaalisen median ryhmistä. Tutkimushankkeita ja -ryhmiä koskevat erityiset ohjeet ja viimeinen hyvän tieteellisen käytännön periaate liittyy rahoitukseen ja muihin sidonnaisuuksiin. Tätä tutkimusta koskevat periaatteet toteutuvat siis hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Eri vaiheissa on noudatettu huolellisuutta ja avoimuutta, ja ne on avattu tutkimukseen mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

9 POHDINTA

Tässä luvussa pohditaan tutkielman tuloksia ja johtopäätöksiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten esiopetuksen opettajat tukevat lasten itsesäätelytaitojen kehitystä esiopetuksessa. Metsäesiopetuksen ja tavallisen esiopetuksen opettajille esitettyjen avoimien kysymysten avulla selvitettiin, miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy esiopetuksen arjen suunnittelemattomissa tilanteissa, miten itsesäätelytaitojen kehittymistä tuetaan esiopetuksen pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa sekä miten esiopetuksen opettajat kokevat luontoympäristössä toimimisen vaikuttavan itsesäätelytaitoihin.

9.1 Tilaa ja aikaa tunteiden säätelylle

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille runsaasti jokaista itsesäätelyn osa-aluetta tukevia käytäntöjä niin metsäryhmissä kuin tavallisissa esiopetusryhmissä. Opettajien kuvailemat keinot tukevat jokaisen lapsen itsesäätelyn kehitystä, ja niillä voidaan vastata sekä ali- että ylisäätelyn pulmiin. Tunteiden säätely kuitenkin nousi opettajien vastauksissa keskiöön – sen tukeminen tuli vastauksissa esille niin tunteiden säätelyä kuin muitakin itsesäätelyn osa-alueita koskevissa kysymyksissä. Vastauksista kävi ilmi, että tiettyyn osa-alueeseen ajateltu tukikeino sopisi myös toisen tai jopa kaikkien kolmen osa-alueen tukemiseen tai vähintään vaikuttaa niihin välillisesti. Lisäksi opettajat sanoittivat, että tunteiden säätely on yksi tärkeimpiä ja tarpeellisimpia taitoja ja harjoittelun kohteita. Vastauksissa mainittiin myös, että lapset ilmaisevat entistä rohkeammin tunteitaan, mutta tunteiden säätelyssä on paljon pulmia.

Kuten todettu, tunteiden säätely nousi esille myös kysymyksissä, jotka alun perin koskivat käyttäytymisen tai kognitiivisen toiminnan säätelyn tukemista. Esimerkiksi käyttäytymisen säätelyn tukikeinot peilautuvat usein tunteiden säätelyyn. Voimakkaassa tunteenpurkauksessa käytettävä itsesäätelyn tukemisen keino vastaa paitsi lapsen tarpeeseen säädellä itse tunnetta, myös

siihen, millaista käyttäytymistä voimakas tunne aiheuttaa. Kun tunteita harjoitellaan ilmaisemaan eri tavoin, lapsen on mahdollista löytää eri tilanteisiin soveltuvat tavat, jolloin häiritsevä tunne ei välttämättä purkaudu epätoivottuna käyttäytymisenä. Toisaalta ryhmissä keskustellaan siitä, millaisia tunteita toisen lapsen käyttäytyminen voi herättää itsessä tai toisinpäin. Nämä esimerkit osoittavat, miten läheisesti eri osa-alueet ja niiden tukemisen keinot linkittyvät toisiinsa.

Tutkimuksen tulosten perusteella tunteista keskusteleminen ja niiden sanoittaminen tunteiden ilmenemishetkellä ovat keskeisiä keinoja tunteiden säätelyn tukemiseen arjen tilanteissa ja pedagogisessa suunnittelussa toiminnassa. Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan lapsen tunteiden sanoittaminen helpottaa niiden hallintaa. Tunteiden tunnistamisen harjoittelu kuuluu myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa tähän eriteltyjä keinoja ovat muun muassa juuri tunteista keskusteleminen, roolileikit, sadut ja media sekä erilaiset tunnetaitomateriaalit (OPH, 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitut keinot tunteiden säätelyn tukemiseen toistuivat myös opettajien vastauksissa, painottuen erityisesti pedagogisessa suunnittelussa toiminnassa käytettäviin keinoihin.

Arjen tilanteissa tunteiden säätelyn harjoittelun osalta nousivat esille aikuisen sensitiivinen läsnäolo ja vuorovaikutus. Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja itsesäätelytaitojen kehittymisen yhteys on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Lämpimät ja sensitiiviset vuorovaikutussuhteet sekä ryhmän ilmapiiri edistävät lapsen itsesäätelytaitoja ja ennustavat myöhemmin tilanteisiin sopivaa käyttäytymistä (Cadima ym., 2016; Aro ym., 2007; Pakarinen ym., 2020). Tärkeää on siis olla avoin lapsen tunteille ja kuunnella lasta herkällä korvalla sekä vastata lapsen aloitteisiin ja tarpeisiin. Tällöin tunteiden säätelyn kyky voi jopa jatkaa kehittymistään kuin itsestään, sillä onnistumisen hetket ruokkivat itsesäätelyn kehitystä, kuten Aro (2011b) kuvaa.

Itsesäätelyn kolme osa-aluetta eli tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätely liittyvät toisiinsa vahvasti, eikä niitä välttämättä ole tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan (Aro 2011c). Vaikka kokonaisuudessa kaikki osa-alueet ovat yhtä merkittäviä, kenties tunteiden säätely nousee keskiöön, koska ympäristön tapahtumat ja vuorovaikutus muiden kanssa synnyttävät jokaisessa vääjäämättä erilaisia tunteita. Taito käsitellä niitä auttaa

ihmistä toimimaan ympäristössään ja toisten ihmisten kanssa, ja tämä vuorovaikutus palaa taas tunteiden säätelyyn.

Tunteiden säätelyn keinot eivät aineiston perusteella eroa toisistaan metsäryhmissä ja tavallisissa esiopetusryhmissä. Esiopetuksen opettajat toivat esille runsaasti tunteiden säätelyn tukemisen keinoja, mistä voi päätellä, että opettajilla on jo paljon tietoa ja käyttökelpoisia menetelmiä lasten tunteiden säätelyn tukemiseen. Kuitenkin vastauksissa toistuvat myös toiveet ja tarpeet saada aiheesta lisää koulutusta. Opettajat toivovat, että tunteiden säätely olisi keskeinen teema varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, jo ihan pienimpien ryhmästä lähtien. Myös uusi tutkimus tunteiden säätelystä on tärkeää, jotta lisäkoulutus ja sen myötä arkeen juurtuvat toimintatavat olisivat ajantasaisia sekä lasten etujen mukaisia.

9.2 Luonnosta tukea itsesäätelylle

Tavallisissa esiopetusryhmissä nousi kiinnostavasti esille tarkkaavaisuuden tukemiseen liittyviä seikkoja. Näiden ryhmien opettajat mainitsivat usein toiminnallisuuden, jota metsäryhmissä ei mainittu kenties siksi, että metsässä toiminta on lähtökohtaisesti toiminnallisempaa. Lisäksi tavallisten esiopetusryhmien opettajat pohtivat fyysisen oppimisympäristön häiriöttömyyttä. Häiriötekijöitä pyritään minimoimaan tai lasta tuetaan esimerkiksi tarjoamalla stressileluja hipelöitäväksi tai kuulosuojaimia. Metsässä tämä ei välttämättä ole samalla tavalla haaste, sillä luonto on fyysisenä oppimisympäristönä rauhallisempi, ja esimerkiksi häly häviää metsään tehokkaasti. Tutkimuksen laadullisuuden vuoksi ei kuitenkaan voi yleistää, että ympäristön häiriötekijät olisivat vain tavallisten esiopetusryhmien pulma. Joku lapsi voi kokea myös metsäympäristön kuormittavana.

Eräs opettaja pohti vastauksessaan, että metsäympäristössä toimiminen kehittää kaveritaitoja ja sosiaalista kehitystä ja sitä kautta myös itsesäätelytaitoja. Toinen opettaja ikään kuin jatkoi edellistä kommenttia mainitsemalla, että metsässä kaverisuhteet vahvistuvat luontaisesti yhteisten puuhien äärellä. Tätä puoltaa myös aiempi tutkimus, jonka mukaan luontoympäristö on oiva paikka lapselle kehittää sosiaalisia taitoja ja rakentaa tärkeitä ihmissuhteita (Jørgensen, 2014; Moser & Martinsen 2010). Vertaisten kanssa toimiminen ja leikki ovat

keskeisiä keinoja harjoitella itsesäätelyä ja myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa leikki on keskeinen menetelmä. Tulosten perusteella aikuisen tuki itsesäätelyn harjoittamisessa koetaan tärkeäksi, ja se koskee myös esimerkiksi aikuisen osallistumista leikki-ilanteisiin, joissa lapsi toimii vertaistensa kanssa.

Yleinen näkökulma opettajien vastauksissa oli, että luonnolla on rauhoittava vaikutus niin lapseen kuin aikuiseenkin. Tämä helpottanee erityisesti lapsen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Aikuisen taas on helpompi tukea lapsen itsesäätelyä, kun on itse rauhallinen. Myös aiemman tutkimuksen perusteella luonnolla on paitsi hyvinvointivaikutuksia, myös vaikutusta lasten käyttäytymiselle (Bakir-Demir, Berument & Sahin-Acar, 2019; Ulset ym., 2017; Amoly ym., 2014), joten tulos oli odotettavissa. Toisaalta myös tarkkaavaisuuden koettiin pysyvän metsässä paremmin yllä. Yksi vastaaja kuitenkin totesi kokevansa, ettei luontoympäristöllä ole juurikaan vaikutusta itsesäätelytaidoille, mutta jatkoi sen riippuvan todennäköisesti toiminnan kestosta ja toistuvuudesta, ryhmän muista rutineista sekä asian tietoisesta tarkkailusta.

Luontoympäristön hyötyjä itsesäätelylle kuvastaa myös se, että luonnossa toiminta on tyypillisesti vähemmän aikuiskeskeistä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Ahosen (2015) mukaan aikuisjohtoiseen toimintaan usein liittyvä odottelu vaatii lapselta itsesäätelytaitoa. Täten erityisesti lapsi, jonka itsesäätelytaito vaatii vielä tällaista harjaantumista, voisi hyötyä metsässä toimimisesta.

Luontoympäristön eduksi itsesäätelytaitojen tukemiselle voidaan mainita fyysinen rajattomuus, ympäristön rauhallisuus esimerkiksi ärsykkeiden osalta sekä luonnon tarjoama hyvinvointi. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että itsesäätelytaitojen tukeminen on metsäesiopetuksessa mahdollista siinä, missä tavallisessakin esiopetuksessa, eli ulkona toimiminen ei ainakaan vähennä itsesäätelytaitojen harjoittelun mahdollisuuksia. Myös Largo-Wright ja kumppanit (2018) ovat todenneet tutkimuksessaan, ettei luontoympäristö häiritse opetussuunnitelman toteutumista.

9.3 Lopuksi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, miten itsesäätelytaitojen tukeminen näkyy esiopetuksen arjen suunnittelemattomissa

tilanteissa metsäesiopetuksessa ja tavallisessa esiopetuksessa. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että arjen tilanteissa opettajat tukevat lähinnä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Tunteet ja käyttäytyminen kulkevatkin arjessa käsi kädessä. Kognitiivisen toiminnan säätelyn keinot painottunevat siis pedagogiseen suunniteltuun toimintaan.

Esiopetuksen pedagogisen suunnitellun toiminnan keinoja itsesäätelytaitojen kehittämiseen tarkasteltiin toisena tutkimuskysymyksenä. Erilaisia keinoja itsesäätelyn eri osa-alueiden tukemiseksi mainittiin runsaasti. Vaikuttaa siltä, että opettajat pitävät itsesäätelytaitojen tukemista esiopetuksessa merkittävänä, mikä on linjassa myös aiempien tutkimusten kanssa. Mainittujen keinojen määrästä päätellen opettajilla on myös paljon tietoa itsesäätelystä ja sen tukemisen keinoista. Pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa opettajat tukevat kaikkia itsesäätelyn kolmea osa-aluetta. Valtaosa opettajien mainitsemista keinoista kuului selkeästi jonkin tietyn osa-alueen tukemiseen, mutta osa keinoista soveltuu useampaankin tai ainakin tukee muita osa-alueita.

Eklundin ja Heinosen (2011) mukaan itsesäätelytaitojen harjoittelu nivotaan toiminnan suunnitteluun niin yksittäisiin toimintasuunnitelmiin kuin yleiselläkin tasolla, ja opettajien vastausten perusteella näin näkyy olevan. Pedagogista toimintaa suunnitellessaan opettajan on mahdollista tietoisesti valita jokin osa-alue harjoittelun kohteeksi lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Opettajan pedagoginen osaaminen ja ymmärrys itsesäätelystä mahdollistavat itsesäätelyä tukevien keinojen käyttämisen myös arjen spontaaneissa tilanteissa, joihin itsesäätelytaitojen harjoittelua ei tietoisesti ollut suunniteltu.

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli, miten esiopetuksen opettajat kokevat luontoympäristössä toimimisen vaikuttavan itsesäätelytaitoihin. Vastausten perusteella luontoympäristössä toimimisen positiivinen vaikutus lasten itsesäätelylle oli yleisesti ottaen huomattu. Myös tämä tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Mikäli tarkastellaan tutkimuksessa esiin nostettuja ja esiopetuksessa käytettäviä keinoja itsesäätelytaitojen tukemiseen Mannisen ym. (2007) oppimisympäristöjen ulottuvuuksien kautta, voi huomata paljon yhteneväisyyksiä. Sosiaalinen ulottuvuus toteutuu esimerkiksi ilmapiirissä, lasten kanssa laadituissa säännöissä sekä palautteen antamisessa ja onnistumisten sanoittamisessa. Didaktista ulottuvuutta edustavat erityisesti visuaalinen tuki

sekä monet pedagogiset tunnetaitomateriaalit. Tähän ulottuvuuteen kuuluvat myös toiminnallisuus sekä toiminnan eriyttäminen lapsen tasolle sopivaksi. Fyysiseen ulottuvuuteen kuuluvat ympäristön näkö- ja kuuloärsykkeiden tarkastelu ja huomioiminen sekä luontoympäristön rajattomuus verrattuna kiinteärakenteisiin sisätiloihin. Tieto- ja viestintäteknologisten ratkaisujen voi nähdä sisältyvän fyysiseen ulottuvuuteen, koska niiden käyttö on arkipäiväistynyt opetustyön arjessa. Tutkimuksen tuloksista erityisesti tähän ulottuvuuteen voidaan liittää ajastinsovellukset sekä tabletin monipuolinen käyttö.

Mannisen ym. (2007) oppimisympäristöjaottelun paikallinen ulottuvuus korostuu jo tutkimuksen tutkimusasetelmassa, kun tarkastelun kohteina olivat metsäryhmät ja tavalliset esiopetusryhmät, joilla paikallinen ulottuvuus toteutuu eri tavalla. On kuitenkin huomioitava, että valtaosa esiopetusryhmistä hyödyntää joka tapauksessa lähiluontoa oppimisympäristönään, ja metsäryhmillä on tyypillisesti silloin tällöin mahdollisuus käyttää sisätiloja.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käytettiin Mannisen ym. (2007) jaottelua oppimisympäristöistä. Malli on vuosien takaa ja voidaankin pohtia, kuinka paljon teoria ja tutkimus oppimisympäristöistä on kehittynyt tässä ajassa. Esimerkiksi mallin teknisen ulottuvuuden ei enää nähdä eriytyvän fyysisestä ulottuvuudesta. Lisäksi Mannisen ja kumppaneiden (2007) malli on kehitetty perusopetukseen. Sen siirtäminen esiopetuksen kontekstiin ei ole mahdotonta, mutta oppimisympäristöt voivat erota näissä kahdessa instituutiossa paljonkin, joten sen sopivuus esiopetukseen voidaan osaltaan kyseenalaistaa. Voi siis olla, että jokin toinen, tuoreempi teoria olisi voinut sopia paremmin tämän tutkimuksen kontekstiin, mutta perusasioita oppimisympäristöissä, kuten didaktista ja sosiaalista ulottuvuutta, voidaan osaltaan pitää aikaa kestäväinä. Toki opetusmenetelmät ja sosiaaliset suhteetkin kehittyvät, mutta ei välttämättä esimerkiksi samaa tahtia kuin tekninen ulottuvuus. Toisaalta on huomioitava, että Mannisen ym. (2007) mallia käytettiin tutkimuksessa vain metsäryhmien ja tavallisten esiopetusryhmien oppimisympäristöjen piirteiden tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin itsesäätelytaitojen tukemisen keinoja kahdessa erilaisessa ympäristössä. Kuitenkin oppimisympäristön piirteitä suurempi vaikutus itsesäätelytaitojen tukemiseen on varmasti henkilöstön osaamisella, motivaatiolla ja sitoutuneisuudella. Opettajien vastausten ja tutkimuksen tulosten perusteella mainitsemisen arvoista on, että lisää osaamista

ja koulutusta näihin teemoihin liittyen todella kaivataan – ja niin myös tutkimusta. Olisi kiinnostavaa tutkia, missä määrin näitä teemoja käsitellään esimerkiksi osana opettajankoulutusta ja kuinka paljon tuoreella opettajalla todellisuudessa on tietoa itsesäätelyn tukemisen keinoista työelämään siirtyessään.

Voidaan siis pohtia sitä, että vaikka opettajat osasivat tutkimusaineiston perusteella nimetä useita erilaisia itsesäätelyn tukikeinoja, ei tämä kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että se johtaisi suoraan toimintaan. On mahdollista, että opettaja tunnistaa tukikeinoja ja on tietoinen niistä, mutta niiden käyttäminen arjessa ja suunnitellussa toiminnassa voikin olla vähäistä. Toisaalta, vaikka tukikeinot olisivat aktiivisesti mukana esiopetuksen opettajan työkalupakissa, ei se suoraan tarkoita, että itsesäätelytaidot lapsella kehittyisivät. Teeman laajempi käsittely varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa tai mahdollisissa täydennyskoulutuksissa olisi ehdottoman tärkeää. Kuten jo edellä mainittu, useat opettajat kertoivat vastauksissaan tunteiden säätelyn olevan osa-alue, josta sekä lapset että aikuiset lasten tukijoina tarvitsevat lisää oppia.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan kuitenkin sanoa, että itsesäätelytaitoja tuetaan vastausten perusteella esiopetuksen arjessa ja suunnitellussa toiminnassa monin eri tavoin. Arjessa korostuvat etenkin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn tukemisen keinot. Pedagogisessa suunnitellussa toiminnassa pystytään tukemaan kaikkia kolmea itsesäätelyn osa-aluetta, mikäli ne halutaan erottaa toisistaan. Monet keinot soveltuvat useammankin osa-alueen tukemiseen. Metsäryhmissä ja tavallisissa esiopetusryhmissä käytetyt itsesäätelytaitojen tukemisen keinot eivät merkittävästi eroa toisistaan, vaan itsesäätelytaidon tukeminen on mahdollista kaikkialla oppimisympäristöstä riippumatta.

Laadullista tutkimusta itsesäätelytaitojen tukemisesta tarvitaan lisää, jotta saadaan kartoitettua mahdollisesti lisää itsesäätelytaitojen tukemisen alaluokkia tässä tutkimuksessa muodostettujen lisäksi. Tämän jälkeen aihetta voisi tutkia määrällisin menetelmin, esimerkiksi tämän tutkimuksen alaluokittelua hyödyntäen – eli kuinka usein tai kuinka paljon näitä menetelmiä itsesäätelyn tukemiseksi käytetään ja millaiset vaikutukset niillä on lapsiin. Jatkossa olisi myös kiinnostavaa tutkia itsesäätelytaitojen kehittymistä esiopetusvuoden aikana metsäryhmässä ja tavallisessa esiopetusryhmässä esimerkiksi pitkittäistutkimuksena, jotta saataisiin lisää tietoa luontoympäristön vaikutuksista.

Toisaalta itsesäätelytaitojen tukemisen keinoja tarkasteltaessa voisi kaikkien osa-alueiden sijaan keskittyä myös esimerkiksi vain tunteiden säätelyyn, joka tuntuu nousevan keskiöön ja josta myös opettajat kaipaavat lisää koulutusta.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa (Acta Universitatis Tamperensis 2115). Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., Lopez-Vicente, M., Basagana, X., Julvez, J., Alvarez-Pedrerol, M., Nieuwenhuijsen, M. J., & Sunyer, J. (2014). Green and Blue Spaces and Behavioral Development in Barcelona Schoolchildren: The BREATHE project. *Environmental Health Perspectives*, 122(12). <https://doi.org/10.1289/ehp.1408215>
- Aro, T. (2011a). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011b). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011c). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T., Laakso, M-L. & Närhi, V. (2007). TOMERA – toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehityksen tukeminen päivähoidossa. *NMI-Bulletin* 17(2). s. 11–19.
- Bakir-Demir, T., Berument, S. K. & Sahin-Acar, B. (2019). The Relationship Between Greenery and Self-regulation of Children: The Mediation Role of Nature Connectedness. *Journal of Environmental Psychology*, Volume 65.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., Feder, M. A. (Eds.) (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places and Pursuits*. Washington, DC: National Academies Press. 4.

- Bentsen, & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 199–219.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20(3). s. 899–911.
- Brooks, D. C. (2010). Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*.
- Bohn-Gettler, C. M. & Pellegrini, A. D. (2014). Recess in Primary School: The Disjuncture Between Educational Policy and Scientific Research. In *Justice, Conflict and Wellbeing*. Springer New York.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. et al. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher–Child Relationships, and Self–Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 44. s. 7–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17:1. s. 57–89.
- Eklund, K. & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Niilo Mäki Instituutti.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. *Vastapaino*.
- Haager, Watson, C. & Willows, D. M. (1995). Parent, Teacher, Peer, and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205–215.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*. Volume 76, Number 5.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Kariston Kirjapaino Oy.
- Jørgensen, K.-A. (2014). What's going on out there? – What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday

activities into the nature – landscapes and its places. Doctoral thesis.
University of Gothenburg.

Kahn, P., Weiss, T. & Harrington, K. (2018). Modeling Child-Nature Interaction in a Nature Preschool: A Proof of Concept. *Frontiers in psychology*, Volume 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00835>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.

Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development* Vol. 72 (4). s. 1091–1111.

Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. (2015). Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa: Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) Meitä on moneksi. *Personallisuuden psykologiset perusteet*. PS-kustannus.

Koppa. (2015a). Poikittaistutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/poikittaistutkimus>. Viitattu 19.11.2020.

Koppa. (2015b). Tieteenfilosofiset suuntaukset: Konstruktivismi. Jyväskylän yliopisto.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>. Viitattu 19.11.2020.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. *Tapaustutkimuksen taito*. Gaudeamus.

Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P. S., Hall, K. W., Wight, J. T., & Merten, J. W. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental Health Research*, 28(6). s. 653–666.
<https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415>

Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. (2011). Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi*. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.

- Lei, S. A. (2010). Classroom Physical Design Influencing Student Learning and Evaluations of College Instructors: A Review of Literature. *Education*, 131(1). s. 128–134.
- Lin, H-L., Lawrence, F. R., Gorrell, J. (2003). Kindergarten Teachers' Views of Children's Readiness for School. *Early Childhood Research Quarterly* 18 (2003). s. 225–237.
- Linnove, T. & Kivijärvi, T. (2011). Osaamisen kasvattaminen – ongelmista onnistumisiin KasKas-ryhmässä. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Loomis, A. M. (2021). The Influence of Early Adversity on Self-regulation and Student-teacher Relationships in Preschool. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 54. s. 294–306.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.004>
- Lysklett, Olav, B. (2017). Nature Preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. Teoksessa: Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (toim.). (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. Sage. s. 242.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Moser, T. & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4). s. 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Childrens Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), s. 732–749.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic

achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5.

- Mikkonen, I., Vähähyyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa: Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:13.
- Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Nair, S. (2019). Informal and formal learning and the pursuit of environmental education in young children: the role of Forest School. UCL Institute of Education.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P. & Roebbers, C. M. (2012). How Do Different Aspects of Self-Regulation Predict Successful Adaptation to School? *Journal of Experimental Child Psychology* 113 (2012). s. 353–371.
- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Juvenes Print.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. <https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu>. Viitattu 3.11.2021.
- Opetushallitus (OPH). (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Juvenes Print.
- Opetushallitus (OPH). (2019). Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Raportit ja selvitykset 2019:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf
- Opetushallitus (OPH). (2020). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021.
- Opetushallitus (OPH). (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet julkaistu.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilun-opetussuunnitelman-perusteet-julkaistu>. Viitattu 3.11.2021.

Opetusministeriö. (2004). Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:38.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80411/tr38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 29.11.2021.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K. & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher Emotional Support in Relation to Social Competence in Preschool Classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43:4. s. 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>

Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2017). Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peitso, S. & Närhi, V. (2011). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.

Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.

Polvinen, K., Pihlajamaa, J., & Berg, P. (2012). Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto.

Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: the social context*. Routledge.

Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.

Rea, T. & Waite, S. (2009). Editorial. *International perspectives on outdoor and experiential learning*. *Education 3–13*, 37(2). s. 1–4.

Rämö, M. (2017). Onni on leikkiä metsän antimilla! – Vuoreksen päiväkodin metsäryhmä on koko ajan pihalla. *Tamperelainen* 26.11.2017. Päivitetty

22.4.2020. <https://www.tamperelainen.fi/paikalliset/1589381>. Viitattu 11.1.2022.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.
- Saintola, R. (2015). Fysiikan digitaalisen työkirjan käyttökokeilu Vaajakosken koululla. Kaisla, M., Kutvonen-Lappi, T. & Kankaanranta, M. (toim.) Digitaalinen oppimateriaali koulun arjessa. Jyväskylän yliopistopaino.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social Competence in Children. Springer. 2.
- Sirén, T. & Pekkarinen, O. (2017). Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu -tutkielman laadintaan. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2001). Coping with ADD. The Surprising Connection to Green Play Settings. Environment and Behavior. Vol. 33 No. 1. Sage Publications, Inc. s. 54-71.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Verkossa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 13.12.2021.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development, Journal of Environmental Psychology, Volume 52, Pages 69–80, ISSN 0272-4944. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.05.007>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. (2010). Prediction of Kindergartners' Academic Achievement from Their Effortful Control and Emotionality: Evidence for Direct and Moderated Relations. Journal of Educational Psychology, vol. 102, no. 3. s. 550–560.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.

Vuorela, A. (2016). Esikouluvuosi sujuu metsässäkin – uni, ruoka ja oppi maistuu paremmin. Yle Uutiset 13.5.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-8880029>. Viitattu 11.1.2022.

Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R. & Healey, D. M. (2017). Preschool self-regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The Clinical Neuropsychologist*. Vol. 31, No. 2. s. 404–422.