

Janita Vidén

”SE YMPÄRISTÖ ON NIIN RIKAS”
Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä
tekstiympäristöstä metsäesiopetuksessa

TIIVISTELMÄ

Janita Vidén: "Se ympäristö on niin rikas": Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tekstiympäristöstä metsäesiopetuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, Varhaiskasvatuksen opettaja
Joulukuu 2022

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä metsäesiopetuksen tekstiympäristöstä sekä tekstin tuottamisesta. Esiopetuksen toimintaa ohjaavat valtakunnalliset asiakirjat, joissa korostuu monilukutaito osana laaja-alaista osaamista. Monilukutaidon nähdään koostuvan kyvyistä arvioida, tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä. Lisäksi monilukutaito yhdistetään laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan teksti voidaan ymmärtää kirjoitettuna, puhuttuna, kuvallisena, digitaalisena tai multimodaalisena, jolloin tekstissä yhdistyy monenlaisia tapoja ilmaista merkitystä. Tässä tutkimuksessa tekstin tuottamisella tarkoitetaan kirjoittamisen lisäksi esimerkiksi kuvallista tai kerronnallista ilmaisua. Luonto oppimisympäristönä sen sijaan luo uudenlaisen näkökulman tekstiympäristön tarkasteluun. Metsäesiopetuksen toiminta perustuukin vahvasti lapsilähteisyyteen sekä toiminnan eheyttämiseen, mikä puolestaan näkyy myös tekstiympäristössä sekä tekstin tuottamisessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2022 teemahaastattelulla, joihin osallistui viisi metsäesiopetuksessa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa, kolmesta suomalaisesta kaupungista. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, jonka mukaisesti tutkittavien metsäesiopetuksen tekstiympäristöön liittyvistä käsityksistä muodostui viisi pääluokkaa. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät metsäesiopetuksen tekstiympäristön koostuvan kirjoitetuista, kuvallisista, auditiivisista, ja digitaalisista teksteistä sekä kertovista teksteistä, jotka syntyvät sosiaalisessa tilanteessa.

Tutkimuksen tulokset viittaavat laajaan tekstikäsitteeseen, joka puolestaan nähdään suomalaisen monilukutaitojattelun lähtökohtana. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan metsäesiopetuksen tekstiympäristö koostuu moninaisista teksteistä, jotka voivat olla lasten, henkilöstön, muiden organisaatioiden tai jopa ympäristön tuottamia. Kirjojen, kalentereiden sekä lasten tuottamien kirjeiden lisäksi tekstiympäristöön käsitettiin kuuluvan myös esimerkiksi liikennemerkkejä, musiikkia, digitaalisia tekstejä sekä kertovia tekstejä, jotka syntyivät sosiaalisessa tilanteessa esimerkiksi luonnon välittämistä viesteistä. Tekstien tuottamisen kerrottiin esiopetuksessa liittyvän usein esimerkiksi leikkiin, jota erilaisten tekstien avulla voitiin rikastuttaa. Tutkimus osoittaa teksten tuottamisen olevan yhteydessä muuhun metsäesiopetuksen eheyttävään toimintaan.

Avainsanat: monilukutaito, laaja tekstikäsite, tekstiympäristö, tekstin tuottaminen, metsäesiopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MONILUKUTAITO	6
2.1	Monilukutaidon määrittelyä	6
2.2	Tekstiympäristö	8
2.3	Tekstin tuottaminen	9
3	LUONNOSSA OPPIMINEN	11
3.1	Luonto oppimisympäristönä	11
3.2	Metsäesiopetus	13
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	16
5.1	Haastateltavat	16
5.2	Teemahaastattelu	17
5.3	Haastattelun toteutus	18
5.4	Aineiston analyysi	18
6	TULOKSET	21
6.1	Kirjoitettu teksti	21
6.2	Kuvallinen teksti	23
6.3	Auditiivinen teksti	24
6.4	Digitaalinen teksti	25
6.5	Kertova teksti sosiaalisessa tilanteessa	26
7	TULOSTEN TARKASTELU	28
8	POHDINTA	31
	LÄHTEET	34
	LIITTEET	38
	Liite 1: Teemahaastattelurunko	38

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI ILMAUSTEN PELKISTÄMISESTÄ	20
TAULUKKO 2.	ESIMERKKI KLUSTEROINNISTA JA ABSTRAHOINNISTA	20

1 JOHDANTO

Esiopetuksen tavoitteena on kehittää lasten oppimisedellytyksiä osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen muodostamaa johdonmukaista kokonaisuutta (Perusopetuslaki, 628/1998, 2§). Oppimisedellytyksiä edistävät tiedot, taidot, arvot sekä asenteet sen sijaan muodostavat laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden (Opetushallitus, 2016). Tässä tutkielmassa tarkastellaan metsäesiopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä monilukutaidosta, joka puolestaan nähdään osana laaja-alaista osaamista yhdessä muiden osaamiskokonaisuuksien kanssa. Metsäesiopeetus tarjoaa kiinnostavan oppimisympäristön laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta, minkä vuoksi monilukutaidon käsitteen tarkastelu kohdentuu tekstiympäristöön ja tekstin tuottamiseen. Esiopeetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristön sekä työskentelytapojen nähdäänkin vaikuttavan lapsen laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen (Opetushallitus, 2016).

Monilukutaito käsitetään erilaisten viestien tulkinna ja tuottamisen taitojen muodostavana kokonaisuutena (Opetushallitus, 2016). Monilukutaitoajattelu puolestaan perustuu laajan tekstikäsitkseen, jonka mukaan teksti voidaan ymmärtää muun muassa kirjoitettuna, puhuttuna, kuvallisena, äänellisenä ja graafisena (Kupiainen ym., 2015). Siitä huolimatta, että monilukutaidon merkitystä korostetaan esiopeetusta ohjaavissa asiakirjoissa, voi siihen liittyvät käsitykset olla varsin erilaisia. Kumpulaisen ja Sefton-Greenin (2020) mukaan nämä vaihtelevat käsitykset monilukutaidosta nähdään sen systemaattisen edistämisen haasteina. Tämä empiirinen tutkimus perustuukin tarpeeseen selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tekstiympäristöstä. Monilukutaidon näkökulma on ollut jonkin verran esillä varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. esim. Kumpulainen & Sefton-Green, 2020), mutta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ei ole juuri tutkittu. Sen sijaan monilukutaitokäsityksiä on tutkittu aiemmin luokanopettajien näkökulmasta (ks. Kulju ym., 2020).

Monilukutaito liitetään siis kykyyn tulkita ja tuottaa erilaisia tekstejä sekä suhtautua niiden merkityksiin kriittisesti (Kupiainen ym., 2015; Mustola & Koivula, 2022). Koska monilukutaitoon liittyvät tutkimukset kohdistuvat kuitenkin useimmiten tekstin tulkintaan, on sitä syytä tarkastella myös tuottamisen näkökulmasta. Kuten edellä mainittiin, monilukutaitoa tulisi tutkia oppimisympäristön sekä toimintatapojen näkökulmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille rikkaan tekstiympäristön merkitys, esimerkiksi tekstin tuottamisen kehittymiselle (Opetushallitus, 2016). Jää kuitenkin lukijan tulkittavaksi, mitä tekstiympäristön rikkauksella tarkoitetaan. Koska luonto oppimisympäristönä tarjoaa oletettavasti erilaista rikkautta monilukutaidon pedagogiikalle kuin esimerkiksi fyysinen päiväkotitai koulurakennus, on aihetta syytä tutkia. Suomessa ulkona oppimista on tutkittu aiemmin esimerkiksi kielellisten taitojen sekä lukutaidon näkökulmasta (ks. Aerila, Keskitalo & Urmson, 2016). Lisäksi kansainväliset tutkimukset ulkona oppimisesta ovat usein keskittyneet oppimistuloksiin, kun taas opettajien käytäntöjä on tarkasteltu vähemmän (Barfod & Daugbjerg, 2018).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu monilukutaitoon sekä luonnossa oppimiseen liittyvien olennaisten käsitteiden, teorioiden sekä aiempien tutkimusten kuvailusta. Tässä tutkimuksessa monilukutaitoa tarkastellaan tekstiympäristön sekä tekstin tuottamisen näkökulmasta. Luonnossa oppimisen näkökulma sen sijaan rajautuu metsäesiopekukseen sekä sen eheyttävään toimintaan. Tutkimuksessa perehdytään metsäesiopekukseen monilukutaidon näkökulmasta, joten muuta toimintaa tarkastellaan vain vähän. Teorian kuvailun jälkeen esitetään tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset, minkä jälkeen puolestaan avataan tarkemmin tutkimuksen toteutusta. Tutkimuksen osallistujien taustatietojen kartoituksen, aineistonkeruun sekä analyysimenetelmän esittelyn jälkeen käydään läpi tutkimuksen tulokset sekä tarkastellaan niiden yhteyttä aiempaan teoriaan. Pohdinnassa arvioidaan vielä tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä, eettisyyttä sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

2 MONILUKUTAITO

2.1 Monilukutaidon määrittelyä

Perinteisempien lukutaidon mallien ja pedagogiikan rinnalle esiteltiin näkemys monilukutaidosta (*multiliteracies*) 1990-luvulla Cazdenin ym. (1996) toimesta artikkelissa *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. New London Group -tutkijaryhmän mukaan globaalistumisen myötä ymmärrystä lukutaidosta tuli laajentaa, sillä vuorovaikutuksen nähtiin sisältävän yhä enemmän kulttuurista sekä kielellistä moninaisuutta. Näiden muutosten myötä myös luku- ja kirjoitustaidon opetuksen ja oppimisen tuli muuttua (Cope & Kalantzis, 2009). Yhteiskunnan aktiivisena ja täysipainoisena jäsenenä toimimisessa korostuvat kyvyt tulkita ja tuottaa tekstejä sekä suhtautua niiden välittämään viestiin kriittisesti (Kupiainen ym., 2015; Mustola & Koivula, 2022). Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa monilukutaito onkin nostettu osaksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta, mikä korostaa monilukutaidon merkitystä muun oppimisen perustana (Opetushallitus, 2022; 2016; 2014).

Suomalaisessa monilukutaidon käsitteessä nähdään kuitenkin eroja New London Group -tutkijaryhmän *multiliteracies* käsitteeseen, sillä esimerkiksi Kuljun ja Kupiaisen (2022) mukaan pedagogiikan kehittämisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden turvaamisen sijaan suomalaisessa käsitteessä korostuvat yksilön taidot. Tästä huolimatta suomalaisissa opetussuunnitelmissa on taustalla laaja käsitys monilukutaidosta, jossa lukutaito liittyy mihin tahansa merkityksen välittämisen keinoihin (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020). Toisaalta monilukutaito käsitteenä korostaa sekä tekstien lukemista että tulkintaa (Luukka, 2013), ja tekstien tuottaminen jää tarkastelussa vähemmälle. Suomalaisessa koulutuksessa vaihtelevasti ymmärrettävät määritelmät sekä lähestymistavat näkyvätkin monilukutaidon systemaattisen sekä tietoisin edistämisen haasteina (Kumpulai-

nen & Sefton-Green, 2020). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tutkittaessa voidaan siis saada arvokasta tietoa myös siitä, miten esimerkiksi esiopetusta ohjaavia asiakirjoja ymmärretään.

Monilukutaito yhdistetään laajaan tekstikäsitteeseen, jonka mukaan teksti voidaan nähdä esimerkiksi kirjoitettuna, puhuttuna, kuvallisena, äänellisenä sekä graafisena (Kupiainen ym., 2015). Koska tekstin tärkeimpänä ominaisuutena pidetään merkityksen rakentamista, voidaan esimerkiksi liikennemerkkiä ymmärtää teksteinä (Luukka, 2013). Laajassa tekstikäsitteessä korostuu lisäksi tekstien multimodaalisuus, jossa merkityksiä välitetään yhdistämällä erilaisia ilmaisumuotoja (Cope & Kalantzis, 2009). Peruslukutaidon lisäksi merkitysten ymmärtämiseksi tarvitaan muun muassa numeerista lukutaitoa sekä kuva- ja medialukutaitoa (Opetushallitus, 2016). Lukutaitojen moninaisuuden myötä monilukutaitojattelu- ja pedagogiikka sopivat Mustolan ja Koivulan (2022) mukaan erinomaisesti varhaiskasvatukseen. Pienet lapset nähdään usein osaamattomina perinteisen luku- ja kirjoitustaidon kontekstissa, mutta laajemman tekstikäsitteksen myötä myös käsitys lasten kyvyistä voi varhaiskasvatuksessa muuttua. Tästä huolimatta esimerkiksi tekstin tuottamista on tutkittu varsin vähän suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa.

Monilukutaitotutkimukset sijoittuvat usein perusopetuksen kontekstiin ja monilukutaito voi painottua tutkimuksissa eri tavoin. Esimerkiksi vuonna 2018 kansainvälisessä monilukutaidon tutkimuksessa (ICILS, *International Computer and Information Literacy Study*) tarkasteltiin 8. luokkalaisten nuorten monilukutaitoa ja ohjelmoinnillista ajattelua sekä koulujen henkilöstön valmiuksia näiden hyödyntämiseen opetuksessa (Koulutuksen tutkimuslaitos, 2022). Vaikka ICILS-tutkimuksessa monilukutaidon tarkastelu kohdistuikin lähinnä lasten digitaitoihin, tutkimuksen tuloksia voidaan sivuuttaa myös tässä tutkielmassa. Leinon ym. (2019) mukaan kansainvälisessä vertailussa suomalaisilla nuorilla oli hyvä osaamistaso, mutta tulokset kuitenkin huolestuttivat tutkijoita. Noin neljännes suomalaista oppilaista sijoittui monilukutaidon heikolle tasolle, mikä tarkoittaa oppilaiden puutteellisia taitoja esimerkiksi tekstin tuottamisessa. Koska lähtökohdat monilukutaidon kehittymiselle luodaan jo varhaislapsuudessa, aiheesta on syytä tutkia myös esiopetuksen näkökulmasta.

Kuljun ym. (2020) mukaan monilukutaidon tutkimus on Suomessa vasta aluillaan. He kertovat julkaisujen jakautuvan karkeasti käsitteen teoreettiseen

pohdintaan sekä empiirisiin tutkimuksiin, joissa tarkastelun kohteena ovat oppilaiden monilukutaito tai opetuksen toteutuminen sekä pedagogiikka. Sen sijaan heidän tutkimuksensa monilukutaidosta oli oletettavasti Suomessa ensimmäinen, jossa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä aiheesta. Tämän vuoksi käsityksiä monilukutaidosta tulisi tutkia lisää sekä laajentaa tarkastelu erityisesti esiopetuksessa työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin.

2.2 Tekstiympäristö

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan monilukutaitoon liittyvien valmiuksien kehittämiseksi lapset tarvitsevat aikuisen mallia, monipuolista kulttuurin hyödyntämistä toiminnassa sekä rikasta tekstiympäristöä (Opetushallitus, 2016). Myös Luukka (2013) korostaa monimuotoisen tekstiympäristön merkitystä tekstien tulkinnan ja tuottamisen käytänteiden oppimisessa. Pienten lasten monilukutaidon edistämiseksi Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistikin valtakunnallisen *Monilukutaitoa Opitaan Ilolla (MOI)* -tutkimus- ja kehittämisohjelman (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020). Ohjelman tavoitteena nähtiin varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen henkilöstön osaamisen vahvistaminen ja toimintamallien kehittäminen lasten monilukutaidon kehittämisen tukemiseksi (Kumpulainen ym., 2018).

MOI-ohjelman kautta kehitetty pedagogiikka korostaa lasten kasvuympäristöjen sekä elämismaailman merkitystä monilukutaidon oppimisessa (Sintonen & Kumpulainen, 2017). Oppimisympäristöjä pyritään kehittämään moninaisiksi tekstiympäristöiksi, joissa lasten itse tuottamalla ja heille tuotetulla kulttuurilla eli esimerkiksi saduilla, musiikilla ja elokuvilla on tärkeä asema (Kumpulainen ym., 2018). Tämä rikas, multimodaalinen tekstiympäristö kannustaa lapsia tutkimaan, tulkitsemaan, käyttämään sekä tuottamaan tekstejä moniin eri tarkoituksiin ja monille eri yleisöille (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020). Merkitysten lisääntyvä multimodaalisuus nähdään yhtenä merkittävimpänä haasteena perinteiselle lukutaidon pedagogiikalle (Cope & Kalantzis, 2009), sillä erilaisista moodeista muodostuvat merkitykset eivät ole yhtä yksitulkintaisia kuin esimerkiksi painettu kirjoitus (Cazden ym, 1996). Moninaisen tekstiympäristön lisäksi monilukutaidon pedagogiikka korostaa lasten mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun sekä arviointiin, minkä puolestaan kerrotaan vahvistavan heidän toimijuuttaan eli

kykyään ja mahdollisuuksiaan vaikuttaa heidän omaa toimintaansa koskeviin valintoihin (Sintonen & Kumpulainen, 2017).

Monilukutaitoajattelun kehittymisen taustalla olevat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset vaikuttavat myös toimintaympäristöjen ymmärtämiseen (Mustola & Koivula, 2022). Luukan (2013) mukaan tekstien tulkintaan sekä tuottamiseen vaikuttaa muun muassa se, minkä välineen eli median avulla tekstiä tuotetaan. Tämän monimediaistumisen myötä on syntynyt uudenlaisia kielenkäytön muotoja, digitaalisista tekstilajeista videoiden kautta kommunikointiin (Mustola & Koivula, 2022). Digitaalisen tekstin tuottaminen sekä esimerkiksi tiedonhaku kuu-luvat oppimisympäristön tekniseen ulottuvuuteen (Manninen ym., 2007), joka puolestaan nähdään olennaisena osana monilukutaitoajattelua. Tässä tutkiel-massa tekniseen ympäristöön perehdytään ainoastaan tekstien ja tekstin tuotta-misen näkökulmasta. Monilukutaidon valmiuksien kehittyessä lapsi oppii käyttä-mään eri medioita, ymmärtää niiden toimintatapoja ja huomioi nämä tekstin tul-kinnassa ja tuottamisessa (Luukka, 2013).

2.3 *Tekstin tuottaminen*

Tekstin tuottaminen nähdään varsin havainnollistavana tapana kehittää ymmär-rystä teksteistä ja tekstilajeista (Mustola & Koivula, 2022). Esiopetuksessa tekstiä tuotetaan leikillisesti kirjoittamalla, kuvittamalla, suullisesti sekä erilaisia viestin-tävälineitä käyttäen (Opetushallitus, 2016). Esimerkiksi saduttaminen, jossa lap-sen kertoma tarina kirjoitetaan ylös sanasta sanaan ilman aikuisen korjauksia, on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tuttu tekstien tuottamisen keino (Mustola & Koivula, 2022). Karlssonin (2013) mukaan sadutus-menetelmässä lapsi voi il-maista itseään valitsemillaan sanoilla ja kertoa aiheesta, joka häntä kiinnostaa tai vaivaa. Sen lisäksi, että tarina kirjoitetaan juuri niin kuin lapsi on sen kertonut, luetaan se lapselle ääneen ja annetaan hänen tehdä tarinaan korjauksia.

Monilukutaidon käsitteen myötä myös näkemys tekstin tuottamisesta ope-tuksessa on muuttunut. Perinteisen kirjoittamisen lisäksi tekstiä voidaan tuottaa kuvallisten, numeeristen sekä muiden symbolijärjestelmien avulla (Opetushalli-tus, 2016). Kallionpää (2014) esitteleeikin artikkelissaan käsitteen *uusi kirjoittami-nen*, joka perustuu muun muassa tekstien multimodaalisuuteen eli edellä mainit-

tujen tekstin tuottamisen keinojen yhdistämiseen. Tämä puolestaan vaatii perinteistä kirjoittamista monipuolisempia sekä laaja-alaisempia valmiuksia. Kulju ym. (2020) tutkivat luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta vuonna 2019 ja tulosten mukaan 91 % kyselyyn vastanneista käsitti multimodaalisten tekstien tuottamisen liittyvän monilukutaitoon. Toisaalta opetuksessaan 43 % vastaajista hyödynsi tätä vain jonkin verran. Toisin sanoen multimodaalisuus tekstin tuottamisessa koetaan opettajien keskuudessa tärkeänä, mutta sen hyödyntäminen opetuksessa nähdään haastavana.

Multimodaalisten tekstien tuottaminen vaatii esimerkiksi kykyä hallita jatkuvasti kehittyviä laitteistoja, muuttuvia sovelluksia sekä erilaisia verkkoympäristöjä (Kallionpää, 2014). Sadutus voidaankin nähdä multimodaalisena tekstinä, mikäli siihen yhdistetään perinteisen menetelmän lisäksi kuvitusta vaikkapa digitaalisten laitteiden avulla (Mustola & Koivula, 2022). Saduttamalla ja digitarinoita tekemällä lapset voivat harjoitella kerrontaa (Opetushallitus, 2016) ja samalla ymmärtävät puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Kervinin ja Comberin (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat ovat kuitenkin toisinaan haluttomia hyödyntämään uutta teknologiaa. Teknologian käyttö saatetaan nähdä ristiriitaisena varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä, joissa teknologian sijaan korostetaan esimerkiksi ulkoilua tai mielikuvitusleikkejä. Toisaalta tekstin tuottaminen teknologian ja moninaisten ympäristöjen yhteistyössä kehittää luovuutta (Kallionpää, 2014).

Lasten luovuus korostui *The spirits of the Forest* -hankkeessa, jossa esiopetusikäiset lapset tutustuivat metsään, erilaisiin materiaaleihin sekä myyttisten olentojen käsitteellistämiseen monilukutaitopedagogiikan avulla (Nordström, 2020). Luovuustaitojen kehittymisen nähdään vaativan muuttuvien tekstilajien luovan tuottamisen ja yhdistelyn lisäksi sisäistä motivoituneisuutta sekä leikkivää ja uteliasta asennetta (Kallionpää, 2014). Sosiaaliset tilanteet, joissa lapset sitoutuvat luomaan sekä jakamaan erilaisia tekstejä ja kiinnostuksen kohteita multimodaalisen, moniaistisen ja leikkimielisen toiminnan aikana, puolestaan rakentavat positiivista affektia (Nordström, 2020). Kervinin ja Comberin (2020) kansainvälisen *Learning to write in early years: A socio-material analysis of text production* -hankkeen mukaan monipuolisten välineiden ja materiaalien hyödyntäminen tekstin tuottamisessa voi myös antaa opettajille ja oppilaille mahdollisuuden rikkoa perinteisiä kouludiskursseja, rooleja sekä odotuksia.

3 LUONNOSSA OPPIMINEN

3.1 Luonto oppimisympäristönä

Monipuoliset oppimisympäristöt nähdään lapsen luontaisen uteliaisuuden sekä oppimisen halun yhtenä lähtökohtana (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Tilojen, paikkojen sekä välineiden lisäksi oppimisympäristöllä tarkoitetaan yhteisöjä sekä käytäntöjä, joiden tulisi tukea lapsen kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2016). Mannisen ym. (2007) jaottelun mukaisesti tässä tutkielmassa keskitytään ympäristön paikalliseen sekä didaktiseen ulottuvuuteen. Paikalliseen ulottuvuuteen liitetään näkemys oppimisen toteutumisesta mahdollisimman aidoissa tilanteissa, joiden puolestaan nähdään kehittävän tiedon soveltamista. Didaktinen ulottuvuus sen sijaan liitetään käytänteiseen, jotka tekevät ympäristöstä oppimista kehittävän. Käsitys monipuolisten oppimisympäristöjen merkityksestä lapsen oppimisen tukena kulkee mukana aina varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetuksessa oppimisympäristöjen suunnittelua ohjaavat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joiden mukaan oppimisympäristöjen tulisi tarjota mahdollisuuksia leikkiin, luoviin ratkaisuihin ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun erilaisia työtapoja soveltaen (Opetushallitus, 2016).

Oppimisen ympäristönä voidaan hyödyntää myös luontoa, joka tarjoaakin lapselle entistä luontevamman paikan tiedon omaksumiselle, yhdessäololle sekä leikille (Nikkinen, 2000). Luontoympäristön on tutkittu edistävän oppimista kehittämällä lasten havainnointikykyä, laskemalla stressitasoja sekä lisäämällä nautintoa oppimista kohtaan (Kuo ym., 2019). Parikka-Nihti ja Suomela (2017) korostavatkin teoksessaan oppimisen mielekkyyden ja ilon merkitystä. Heidän mukaansa oppimisympäristön tulisi tukea uuden oppimista lapsen omien havaintojen, kokemusten ja ihmettelyn kautta. Lapsilähtöisyyden lisäksi oppimista edistää luontoympäristön lisäämä fyysinen aktiivisuus (Kuo ym., 2019), joka puolestaan tukee lapsen motoristen taitojen kehittymistä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017).

Fyysiseen aktiivisuuteen ei tässä tutkielmassa perehdytä tarkemmin, mutta aiheetta on kuitenkin syytä sivuuttaa, sillä esimerkiksi metsässä majojen rakentamisen on huomattu kehittävän motoristen taitojen lisäksi matemaattisia ja sosiaalisia taitoja, luovuutta sekä ongelmanratkaisutaitoja (Parikka-Nihti & Suomela, 2017).

Brodyn (2005) esittämän teorian mukaan luonnossa oppimista ohjaavat välitön kokemus, henkilökohtainen ja sosiaalinen oppiminen, kognitio, affektiivinen kehitys sekä aika. Tutkimusten mukaan henkilökohtaisen toiminnan tasolla oppimiseen vaikuttaa ulkona työskentelyn moniaistisuus (Aerila ym., 2017), joka toisaalta vaatii työskentelyä fyysisessä ympäristössä ja ymmärrystä sen monista ulottuvuuksista, kuten sääolosuhteista (Brody, 2005). Kielen, käsitteellisen ymmärryksen sekä arvojen muodostumisen nähdään olevan yhteydessä lapsen omiin kokemuksiin, havaintoihin sekä pohdintoihin (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Sosiaalisen toiminnan tasolla henkilökohtaisia kokemuksia vertaillaan ja käsitteellistetään yhdessä muiden kanssa (Brody, 2005), mikä puolestaan tukee lapsen kognitiivista kehitystä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Päätöksenteko- ja ongelmanratkaisukyky ovatkin välttämättömiä ajan toiminnan tasolla, sillä lapsen on oltava tietoinen kokemukseen johtavista tapahtumista, tiedostettava kokemus sen tapahtuessa sekä sen jälkeen (Brody, 2005).

Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitojen lisäksi luontokokemukset edistävät yksilön sisäisten ja ihmisten välisten voimavarojen, kuten sinnikkyuden, kriittisen ajattelun, johtajuuden sekä vuorovaikutustaitojen hankkimista (Kuo ym., 2019). Näiden taitojen voidaan nähdä kehittyvän non-formaalissa ympäristössä, joka Eshachin (2007) mukaan korostaa vapaamuotoisempaa oppimista kuin formaali koulu- tai päiväkotiympäristö. Toisaalta non-formaali oppiminen on kuitenkin strukturoidumpaa kuin formaali oppiminen, joka puolestaan korostaa spontaaneja arjessa tapahtuvia oppimistilanteita. Tässä tutkielmassa tarkastellaankin esiopetuksen oppimisympäristöä non-formaalin ulottuvuuden kautta, sillä luonnossa oppimisen katsotaan lähtevän lapsen omista mielenkiinnonkohteista sekä havainnoista, kuitenkin huomioiden oppimisen tavoitteet, joita valtakunnalliset opetussuunnitelmat velvoittavat johdonmukaisen oppimisen turvaamiseksi hyödyntämään.

3.2 Metsäesiopetus

Opetussuunnitelmiin perustuva ulkona oppiminen on herättänyt viime vuosikymmeninä kiinnostusta erilaisten toimijoiden, päättäjien sekä tutkijoiden keskuudessa (Bentsen & Jensen, 2012). Luonnossa oppiminen sekä metsäkoulu (*Forest School*) juontavat juurensa 1950-luvun skandinaaviseen käsitykseen, joka korosti luonnon merkitystä lasten kehityksen ja hyvinvoinnin lähtökohtana (Nair, 2019). Samaan aikaan Ruotsissa oltiin kuitenkin huolestuneita siitä, kuinka kaupungistuminen vaikuttaisi lasten luontosuhteeseen (Nikkinen, 2000). Luonnossa liikkumisen lisäämiseksi ruotsalainen Gösta Frohm kehitti *I ur och skur*-pedagogiikan, jonka nähdään vaikuttaneen myös suomalaisten metsäpäiväkotien sekä *Metsämörri*-ideologian syntyyn (Parikka-Nihti & Suomela, 2017).

Suomalaisessa metsäesiopetuksessa voidaan nähdä viitteitä Frohmin *I ur och skur*-pedagogiikasta. Vuonna 1999 päiväkotitoiminta Sotkankoto Helsingissä aloitti toimintansa ensimmäisenä suomenkielisenä kyseiseen pedagogiikkaan sitoutuneena toimijana (Nikkinen, 2000). Pilottipäiväkodin toiminta vahvisti käsitystä siitä, että luonnossa toimiville päiväkoti- sekä esiopetusryhmille on kysyntää myös Suomessa (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Tällä hetkellä verkostoon kuuluu yhteensä 40 toimipaikkaa, jotka ovat sitoutuneet ulkoilemaan ympäri vuoden useita kertoja viikossa, hyödyntämään toiminnassaan ensisijaisesti luonnon tarjoamia leikki- ja liikuntavälineitä, kunnioittamaan lapsen ainutlaatuisuutta sekä vaalimaan kestävän elämäntavan arvoja (Suomen Latu ry, 2022). Lupauksissa on nähtävissä yhteys esiopetuksen valtakunnalliseen arvoperustaan, jonka mukaan esiopetuksen tulisi perustua käsitykseen lapsuuden itseisarvosta, henkilöstön ja huoltajien läsnäolosta, terveellisistä elämäntavoista sekä kestävän elämäntavan periaatteista (Opetushallitus, 2016).

Luonnossa kotonaan -päiväkotien lisäksi Suomessa toimii itsenäisiä metsäesiopetusryhmiä, joiden toiminta perustuu ulkona oppimiseen. Parikka-Nihtin ja Suomelan (2017) mukaan osalla metsäryhmistä voi olla käytössään esimerkiksi kota, joka mahdollistaa metsässä olemisen koko esiopetuspäivän ajan. Osa ryhmistä sen sijaan voi hyödyntää metsää aamupäivän ajan, minkä jälkeen siirrytään päiväkodille tai koululle syömään. Oppimisympäristöstä huolimatta kaikkien esiopetusryhmien toimintaa ohjaavat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet

(Opetushallitus, 2016), mikä puolestaan varmistaa laadukkaan esiopetuksen ympäri Suomen. Tässä tutkielmassa metsäesiopetuksen toimintaa tarkastellaan tekstiympäristön ja tekstin tuottamisen näkökulmasta, minkä vuoksi muihin toimintatapoihin ei ole tarpeellista perehtyä tämän enempää.

Metsäpedagogiikan lisäksi esiopetuksessa hyödynnetään eheyttävää oppimista, jonka voidaan nähdä perustuvan vastaavanlaiseseen pedagogiikkaan kuin tanskalainen *udeskole*-toiminta, jolla pyrittiin vaikuttamaan peruskouluikäisten lasten luontosuhteen vahvistamiseen sekä toisaalta myös oppimistulosten parantamiseen 2000-luvulta alkaen (Bentsen ym., 2010). Kuten lapsilähtöisessä toiminnassa yleensä, ovat myös eheyttävän oppimisen ja opetuksen lähtökohtana lapsen omat kokemukset, tiedot sekä käsitykset (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Tämän lisäksi opetusta ohjaavat esiopetuksen yleiset tavoitteet sekä toimintakulttuurille ja lasten laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi asetetut tavoitteet (Opetushallitus, 2021). Oppimisen ajatellaankin olevan sarja kokemuksia ja käsityksiä sekä niiden muodostamia kokonaisuuksia (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Myös *udeskole*-toiminnalle on ominaista eräänlainen opetuksen eheyttäminen tiettyjä opetussuunnitelman sisältöjä opettaessa. Opettajat hyödyntävät paikallista ympäristöä esimerkiksi havainnollistaakseen matemaattisia käsitteitä tai kirjoittaakseen runoja luonnosta (Bentsen & Jensen, 2012).

Sekä eheyttävä opetus että *udeskole*-toiminta perustuvat tutkivaan ja ongelmalähtöiseen oppimiseen. Monipuolisten menetelmien sekä oppimisympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa tukevat mahdollisuutta tarkastella ilmiötä tai tutkittavaa aihealuetta useiden sisältöalueiden näkökulmasta (Parikka-Nihti & Suomela, 2017). Bentsen ja Jensen (2012) korostavat artikkelissaan oppimisen kontekstin merkitystä ymmärryksen saavuttamiseksi. Heidän kyselytutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan ulkona oppiminen sisältää eräänlaista hiljaista tietoa, jota luokahuoneessa on haastavampi saavuttaa. Esimerkiksi käsitys syksyn tuoksusta kosteassa ruohikossa syntyy ympäristön moniaistisuudesta, jonka kokeminen puolestaan Brodyn (2005) teorian mukaan vaatii fyysisesti luonnossa toimimista. Hyvin suunniteltuna tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely esiopetuksessa eheyttävät ja yhdistävät erilaisia opetussuunnitelman sisältöjä (Parikka-Nihti & Suomela, 2017).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tekstiympäristöstä metsäesiopetuksessa. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaisia tekstejä metsäesiopetuksessa tuotetaan ja millälaisia toimintatapoja tuottamiseen varhaiskasvatuksen opettajien mukaan hyödynnetään. Tutkimustehtävään pyritään saamaan vastaus seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on metsäesiopetuksen tarjoamasta tekstiympäristöstä?
2. Millaisia tekstejä ja miten niitä varhaiskasvatuksen opettajien mukaan tuotetaan metsäesiopetuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuskysymyksiin pyrittiin saamaan vastaus toteuttamalla tutkimus laadullisin eli kvalitatiivisin menetelmin. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998) tutkimuksen laadulliset piirteet ilmenevät muun muassa harkinnanvaraisesta otannasta, aineistonkeruumenetelmästä sekä aineistolähtöisestä analyysistä. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä metsäesiopetuksen tekstiympäristöstä, koostui tutkimuksen kohdejoukko henkilöistä, joilla oletettiin olevan tietoa aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tyypillistä keskittyä pienempään määrään aineistoa ja analysoida sitä perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998). Myös tutkimuksen aineistonkeruu teemahaastatteluina sekä sen analysointi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä viittaavat laadulliseen tutkimusotteeseen. Seuraavana kuvailaan tutkimuksen toteutusta tarkemmin.

5.1 Haastateltavat

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui metsäesiopetuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla kohderyhmä muodostui harkinnanvaraisesta näytteestä, jonka tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimukseen osallistui viisi metsäesiopetuksessa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa, kolmesta suomalaisesta kaupungista. Tutkimusluvut haettiin kyseisistä kaupungeista ennen varsinaista aineistonkeruuta. Suomessa metsäesiopetusryhmiä on vielä varsin vähän, joten osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi kaupungeja ei tässä tutkimuksessa mainita. Lisäksi haastateltaviin viitataan aineistossa koodeilla H1–H5.

Tutkimusaineiston kattavuuteen voi kaupungin lisäksi vaikuttaa haastateltavien työkokemus. Kohderyhmällä oli varhaiskasvatuksen alalta työkokemusta 10-

–30 vuotta ja metsäesiopetuksesta 0,2–10 vuotta. Varhaiskasvatuksen alalla työkokemuksessa on huomioitu myös lastenhoitajana toimiminen. Tutkimuksen aineisto kerättiin kuitenkin aikana, jolloin haastateltavat toimivat metsäesiopetusryhmässä varhaiskasvatuksen opettajina.

5.2 Teemahaastattelu

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka nähdään strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimuotona (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, teemahaastattelu voidaan toteuttaa vaihtelevasti avoimesta haastattelusta strukturoidummin etenevään haastatteluun. Avoimuudesta huolimatta teemahaastattelussa ei kysytä mitä tahansa, vaan sen avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu etenee tutkimuskysymysten mukaisesti etukäteen määriteltyjen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun runko (Liite 1) muodostuikin luontaisesti tutkimuskysymysten ympärille. Menetelmä Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ei kuitenkaan perustu strukturoidulle haastattelulle tyypillisiin tarkoin määriteltyihin ja järjesteltyihin kysymyksiin. Kysymysten järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelujen mukaan, joten haastattelijan tehtävänä on varmistaa kaikkien teemojen läpikäyminen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina, sillä haastateltavilla oletettiin olevan jonkinlaisia käsityksiä monilukutaidosta metsäesiopetuksessa. Näkemys perustuu siihen, että oppimisympäristöstä huolimatta kaikkia suomalaisia esiopetusryhmiä ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2016). Haastattelun etuna nähdäänkin se, että siihen voidaan valita henkilöitä, joilla voisi olla tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuten edellä mainittiin, tutkimuksen kohderyhmällä oli kuitenkin varsin eripituinen työkokemus alalta. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun joustavuus mahdollistaa sen, että haastattelijä pystyy tarvittaessa toistamaan kysymyksen, oikaisemaan väärinkäsityksiä sekä selventämään ilmausten sanamuotoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelun vähäinen strukturointi mahdollistaakin tulkintojen ja merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

5.3 Haastattelun toteutus

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin syksyllä 2022 loka- ja marraskuun aikana etäyhteyksin Microsoft Teams-palvelun avulla. Haastattelujen ajankohdan sopimisen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajille välitettiin tiedote tutkimuksesta sekä tietosuojalomake. Haastattelun ajankohtaa sopiessa on luontevaa keskustella myös haastattelun nauhoittamisesta (Eskola & Suoranta, 1998), joten sen mahdollisuutta tiedusteltiin sähköpostitse tai puhelimitse ennen haastattelupäivää sekä tiedon varmistamiseksi vielä juuri ennen varsinaisen haastattelun alkamista. Haastattelun tallentaminen nähdään välttämättömänä teemahaastattelun sujuvuuden kannalta (Hirsjärvi & Hurme, 2008), joten sen käyttö oli myös tässä tutkimuksessa perusteltua.

Haastattelut etenivät pääosin teemahaastattelurungon (Liite 1) mukaisesti kartoittaen taustatietojen jälkeen haastateltavien käsityksiä monilukutaidosta, metsäesiopetuksen tekstiympäristöstä sekä tekstin tuottamisesta. Monilukutaitoon liittyvällä alustavalla kysymyksellä pyrittiin saamaan yleinen käsitys haastateltavien tiedoista aiheeseen liittyen. Kysymyksellä ikään kuin alustettiin tulevia kysymyksiä, joilla sen sijaan keskityttiin tarkemmin tutkimuksen aiheeseen. Vaikka haastattelun teemat olivat kaikille haastateltaville samat, saattoi kysymysten esittämisen järjestys vaihdella edellisen vastauksen mukaan. Lisäksi vastauksista syntyi myös uusia kysymyksiä, huomioiden kuitenkin haastattelun teemat. Jokainen haastateltava osallistui yhteen yksilöhaastatteluun, joka kesti noin 20–35 minuuttia.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin peruseriaatteena nähdään yksittäisten havaintojen pohjalta muotoillut säännöt, joiden tulee soveltua poikkeuksetta koko aineistoon (Alasuutari, 2011). Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin systemaattisesti sisälönanalyysilla. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan menetelmällä on mahdollista saada tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, ja sitä voidaan käyttää jopa täysin strukturoimattoman aineiston analysointiin. Kuten edellä mainittiin, teemahaastattelussa esitetyt kysymykset ja niiden järjestykset ovat voineet vaihdella

haastatteluiden mukaan. Tämän vuoksi juuri sisällönanalyysin avulla on mahdollista saada kattava kuvaus aineistosta. Hirsjärvi ja Hurme (2008) esittävät myös, että aineiston analyysin katsotaan alkavan jo haastatteluja toteuttaessa. Haastattellessaan tutkija voi nimittäin tehdä havaintoja ilmiöstä esimerkiksi sen toistuvuuden perusteella. Myös tässä tutkimuksessa nähdään viitteitä analyysin alkamisesta jo muutaman haastattelun jälkeen.

Aineistonkeruun jälkeen haastattelut kirjoitettiin auki. Litteroinnin tarkkuuteen ei ole olemassa yleispätevää ohjetta (Hirsjärvi & Hurme, 2008), joten tutkijalla on eräänlainen autonomia aineiston ulkopuolelle jätettävistä asioista. Alasuutari (2011) korostaakin litteroinnin tarkkuuden riippuvan siitä, mihin tutkija analyysissaan aikoo keskittyä. Tämän tutkimuksen aineiston analyysissa oli perusteltua esimerkiksi muuntaa murrekieliset ilmaisut yleiskielisiksi, sillä haastattelut voivat olla tunnistettavissa murteen perusteella, eikä puhetapa ole tässä tutkimuksessa merkittävässä asemassa. Litteroitaessa aineistoa anonymisoitiin siten, että ilmauksista poistettiin esimerkiksi maininnat päiväkodin tai ryhmien nimistä. Aineistossa ei myöskään ole kyse tarkasta keskusteluanalyttisestä litteroinnista, joten esimerkiksi huokauksia tai taukojen pituuksia ei ole merkitty litteroinnissa näkyviin. Tämän vuoksi aineistoista jätettiin myös pois tutkimuksen kannalta turhat yksittäisten sanojen toistot.

Laadullisessa analyysissa puhutaan usein sisällönanalyysin jakautuvan induktiiviseen, abduktiiviseen ja deduktiiviseen tapaan tehdä päättelyä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytettiin induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kyseisessä analyysimenetelmässä pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus valitsemalla analyysiyksiköt aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toisin sanoen aineistosta nostetaan esiin havaintoja, joilla voidaan saada vastaus tutkimuskysymyksiin. Pääluokkien määrittämisessä oli kuitenkin tukena käsitykset tekstien modaliteeteista (ks. esim. Cope & Kalantzis, 2009), minkä osalta analyysissa oli myös abduktiivisen eli teoriaohjaavan analyysin piirteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineistosta analyysiyksiköiksi etsittiin ilmaisuja, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tekstiympäristöstä sekä tekstin tuottamisesta, ja nämä ilmaukset pelkistettiin yleistettävämpään muotoon (Taulukko 1). Aineiston pelkistämisen eli redusoinnin tarkoituksena on

karsia tutkimuksen kannalta epäolennaiset havainnot pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Ja erilaisia tauluja mitä tuolla liikutaan niin et, mitä siin lukee."	Opastaulujen välittämä viesti
"No periaatteessa sitäkin me käydään näin syksyllä paljon läpi, liikennemerkit ja tämmöset, et mitä ne viestii meille sitten."	Liikennemerkkien välittämä viesti

TAULUKKO 1. Esimerkki ilmausten pelkistämisestä

Pelkistämisen jälkeen aineistosta etsittiin ryhmittelyn avulla yhteyksiä ilmaisujen välillä. Ryhmittely eli klusterointi perustuu samaa ilmiötä kuvaavien käsitteiden luokitteluun esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuden, piirteen tai käsityksen perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Perinteisesti laadullisella analyysillä aineistosta on pyritty etsimään yhtäläisyyksiä, mutta sittemmin on keskitytty enemmän aineiston moninaiseen sisältöön (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen analyysissä pyrittiinkin etsimään sekä yhtäläisyyksiä että eroja pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyllä. Alasuutarin (2011, s. 183) mukaan tämänkaltaisen *raakahavaintojen yhdistäminen metahavainnoiksi* voi mahdollistaa aiheen tarkastelun yleisemmällä tasolla. Tämä kuitenkin vaatii lisäksi aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia, jonka tarkoituksena on rakentaa kuvaus tutkimuskohteesta aineistosta muodostettujen käsitteiden avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Taulukossa 2 on havainnoitu tämän tutkimuksen sisällönanalyysin etenemistä alaluokkien ryhmittelystä pääluokan muodostumiseen.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opastaulujen välittämä viesti	Kulkemista ohjaavat merkit ympäristössä	Toimintaa ohjaavat kuvalliset symbolit	Kuvallinen teksti
Liikennemerkkien välittämä viesti			
Kuvat toiminnan ohjauksessa	Kuvat ympäristössä		
Kuvat toiminnan tukena			
Taideteokset viestin välittäjänä	Kuvataide	Kuvallinen ilmaisu	
Piirtäminen	Piirtäminen		
Piirtäminen toiminnan tukena			

TAULUKKO 2. Esimerkki klusteroinnista ja abstrahoinnista

6 TULOKSET

Analyysin mukaisesti tutkittavien käsityksistä muodostui viisi pääluokkaan. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät metsäesiopetuksen tekstiympäristön koostuvan 1) kirjoitetuista teksteistä, 2) kuvallisista teksteistä, 3) auditiivista teksteistä, 4) digitaalisista teksteistä sekä 5) kertovista teksteistä, jotka syntyvät sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi aineistossa tekstin tuottaminen nivoutui osaksi tekstiympäristöä, minkä vuoksi tutkimuskysymysten laadinnasta poiketen tulokset tekstiympäristöstä sekä tekstin tuottamisesta esitetään yhdessä.

6.1 Kirjoitettu teksti

Käsitykset metsäesiopetuksen kirjoitetusta tekstiympäristöstä vaihtelivat hieman varhaiskasvatuksen opettajien välillä. Ympäristöön ei välttämättä nähty kuuluvan kovin paljon kirjoitettua tekstiä, ellei sitä luoda itse. Käsityksissä metsäesiopetuksen kirjoitetusta tekstiympäristöstä korostuivat kuitenkin kirjaimet, jotka voivat olla ympäristön, henkilöstön tai lasten tuottamia. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kirjaimia on nähtävillä kodassa sekä runsaasti luontoympäristössä esimerkiksi puissa, joista lapset oppivatkin havainnoimaan kirjaimia toimintavuoden aikana:

Ja metsässähän on näkyvillä kirjaimet, kun alkaa seuraamaan niitä puita esimerkiksi tai pensaita niin sieltä muodostuu jo heti kirjaimia. Meillä on paljon Y-kirjainta meidän metsässä, meillä on kaksihaaraisia noita koivuja niin lapset heti bongaa sieltä Y-kirjaimia tai I. (H4)

Havainnoinnin lisäksi lasten kerrottiin muodostavan kirjaimia myös itse hyödyntämällä erilaisia luonnonmateriaaleja, kuten keppejä ja havunneulasia. Kirjainharjoittelussa korostuukin esiopetukselle luontainen tapa opettaa lapsia toiminnallisella tavalla leikin ja liikunnan kautta. Toisaalta perinteisempänä keinona opetella kirjaimia nähtiin oman nimen kirjoittamisen harjoittelu, minkä kerrottiin olevan ensimmäisiä tekstin tuottamisen keinoja toimintakauden alussa. Myös tämän

opetteluun hyödynnetään varhaiskasvatuksen opettajien mukaan luonnosta löytyviä materiaaleja sekä muita toiminnallisia tapoja oppia:

No tota, mehän käytännössä opetetaan siis tuottamaan tekstiä sillä tavalla, että oma nimi useinhan se on tottakai alkusyksystä niin harjoitellaan sitä. Ja sehän on usein sitten jostain luonnonmateriaalijutuista että mitä milloinkin, mutta tavallaan se, että siitä lähdetään liikkeelle. (H2)

Metsäesiopetuksen tekstiympäristöön nähtiin kuuluvan myös kirjat, kalenterit, erilaiset ohjeet sekä esimerkiksi satuhahmon lähettämät kirjeet. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kirjat ja kalenterit ovat aina lasten saatavilla ja niitä käytetäänkin aktiivisesti tekstin tuottamisen apuna tai esimerkiksi lukemiseen ja tiedonhakuun. Aineistosta nousi esiin lapsen yksilöllisen osaamisen huomiointi kirjoja valitessa, sillä haastateltavien mukaan kaikille tulisi löytyä sopivia kirjoja lukemiseen ja selailuun. Lisäksi tekstiympäristöön nähtiin kuuluvan erilaisia pelien ohjeita sekä lasten itse kirjoittamia ohjeita esimerkiksi rakennetun kulkuneuvon käyttämiseen. Kirjeet satuhahmolta sen sijaan koskevat lapsille ajankohtaisia aiheita ja niitä voi löytää ajoittain metsästä. Lasten kerrottiin kirjoittavan myös itse kirjeitä satuhahmolle tai kavereille monipuolisia menetelmiä hyödyntäen. Kirjoitetun tekstiympäristön sekä lasten itse tuottamien tekstien nähtiinkin rikastavan metsäesiopetuksen toimintaa erityisesti leikeissä:

Ja lapsethan rakensivat, että me nikkaroidaan paljon metsäeskarissa tietenkin ja käytetään vasaraa, nauloja ja sahoja päivittäin. Ja sitten ne rakensi ja maalasi sen ja lapset itse kirjoitti siihen [satuhahmon nimi] postilaatikko. Me mietittiin tosi paljon, että mitä kirjaimia siihen tarvitaan ja otetaan aina ryhmä mukaan kaikkeen tekemiseen ja tuottamiseen. (H4)

Peruskoulussa tarvittavaa kirjoitustaitoa ajatellen nostettiin esiin myös kynällä kirjoittamisen harjoittelu, jota varhaiskasvatuksen opettajien mukaan opetellaan eskarikirjoja sekä monistetehtäviä hyödyntämällä. Toisaalta systemaattiseen kynällä kirjoittamisen harjoitteluun nähtiin liittyvän myös haasteita, joita olivat esimerkiksi ajoittainen valonpuute, kylmät sääolosuhteet sekä lasten motivoiminen työskentelyyn. Toiminnallista kirjainharjoittelua sen sijaan luonnehdittiin huomattavasti lapsilähtoisempänä sekä yksilölliset osaamisen tasot huomioivampana tapana opettaa.

6.2 Kuvallinen teksti

Metsäesiopeituksen kuvallisen tekstiympäristön nähtiin koostuvan erilaisista toimintaa ohjaavista symboleista ja kuvista. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan metsäesiopeituksen päivät sisältävät paljon liikkumista erilaisissa ympäristöissä, joten esimerkiksi suojatien, liikennemerkkien sekä erilaisten opasteiden välittämä viesti tulee lapsille tutuksi:

Ja liikennemerkit, kun liikutaan tuolla kylällä. Niin kaikki sellainen, että mitä liikennemerkit kertoo meille. Että missä pitää jalankulkijan kulkea ja missä menee pyöräilijä, ja semmoisia, niin nekin on kuitenkin sitä semmoista meidän arkipäivää kun me liikutaan tässä kylällä myös yhtäläillä. (H1)

Liikenteestä löytyvien symbolien tulkitsemisen lisäksi metsäesiopeituksessa kerrotaan hyödynnettävien kuvia toiminnanohjauksessa ja eräänlaisena kirjoituksen korvikkeena. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kuvia käytetään ryhmässä tukemaan esimerkiksi lasten keskittymistä tai monikielisten lasten vuorovaikutusta. Lisäksi lasten kerrottiin tuottavan itse kuvallisen ilmaisun keinoin erilaisia viestejä esimerkiksi muille lapsille tai edellä mainitulle satuhahmolle. Aineistosta korostui erityisesti piirtäminen kuvallisen ilmaisun keinona ja sitä käytettiin varhaiskasvatuksen opettajien mukaan monipuolisesti kirjeiden tuottamisen lisäksi muistiinpanojen tekemiseen sekä lasten omatoimiseen toiminnan suunnitteluun.

Että kun ne halusivat rakentaa majan, ne piirsivät ensin sen majan paperille sisällä ja sitten sen jälkeen ruvettiin miettimään, että miten me se rakennetaan ja sitten ne toteutti sen ihan itse ja minkä värinen se voisi nyt olla ja kaikki tällaiset. (H5)

Myös muille ryhmille jätettävät taideteokset voivat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sisältää erilaisia viestejä. Yhteiskäytössä olevan kodan läheisyyteen lapset ovat esimerkiksi muodostaneet luonnonmateriaaleista arvoituksia, jotka toinen ryhmä on saanut selvittää. Arvoitusten kehittämiseen kerrottiin liittyvän myös arviointia siitä, ymmärtääkö toinen ryhmä varmasti, mitä teoksella viestitään. Erilaisten kuvataiteen keinojen hyödyntämisen nähtiinkin rikastavan leikkiä ja oppimista yhtä lailla kuin kirjalliset tekstit ympäristössä. Lisäksi haastatteluissa kuvattiin, että lapset voivat oppia esimerkiksi tuottamaan tekstiä kohderyhmän tarpeiden mukaisesti:

Mutta sitten oli se, että kun kaikki ei osaa lukea niin, miten me osataan viestiä että nämä on oikeasti palomiehen kypärät. Niin sittenhän lapset piirsi semmoisia liekkejä, tällaisia oranssi-punaisia liekkejä, mitkä sitten taas leikattiin ja liimattiin siihen kypärään niin sitten kaikki tietää että ne on niitä palomiehen kypäriä. (H2)

Kuvataiteen keinoja kerrottiin käytettävän myös kirjainharjoittelun apuna. Lapset saavat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan askarrella esimerkiksi tietyllä kirjaimella alkavia eläimiä ja yhdistää nämä vastaaviin kirjaimiin. Kuvallisten tekstien tuottamisen nähtiinkin tukevan kirjallista ilmaisua.

6.3 *Auditiivinen teksti*

Metsäesiopetuksessa luettavat sadut ja lorut nähtiin myös osana tekstiympäristöä. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan satuja pyritään lukemaan päivittäin esimerkiksi ruokailun yhteydessä sekä toisinaan metsässä kuusen alla. Kielen kehityksen kannalta olennaisessa osassa olevien lorujen kerrotaan ajoittain syntyvän ympäristöstä nousevista havainnoista. Toisaalta auditiivisten tekstien avulla voidaan myös tietoisesti rikastaa ympäristöä rakentamalla erilaisia satu- tai lorupolkuja:

Ja sitten yleensä myöskin siellä metsässä on kaikennäköisiä, sitä aina välillä rakennetaankin myös kaikkia tällaisia luontopolkuja ja satupolkuja, että sinne rikastutetaan vielä sitä maastoa sillä, et tehdään omia lisäyksiä sinne luontoon. (H5)

Puhuttujen tekstien lisäksi auditiiviseen tekstiympäristöön nähtiin kuuluvan myös musiikki. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan musiikkia käytetään oppimisen tukemiseen esimerkiksi aakkoslauluja kuuntelemalla kirjainharjoittelun ohella. Tämän lisäksi lasten kerrotaan keksineen jopa omia lauluja, joita he ovat laulaneet liikkueensa paikasta toiseen:

Viimevuotiset esimerkiksi tuli silleen, että sitten ne teki ihan oman eskarilaulun, jota ne sitten lauloi aina kun ne marssi tuolla noin. Ja siinä oli tosi hyvät sanat, siinä oli kerrottu, mitä sen vuoden aikana oli tapahtunut ja se oli täysin lasten omaa tekstiä. (H5)

Aineiston analyysissä perinteisenä tekstin tuottamisen tapana tunnettu sadutus luokiteltiin tässä tutkimuksessa auditiivisiin teksteihin. Vaikka esiopetuksen henkilöstön avustuksella tarinasta syntyy kirjoitettua tekstiä, luokitellaan lasten suul-

lisesti kerrotut tarinat tähän luokkaan. Toisaalta sadutusta ei voida myöskään luokitella sosiaalisissa tilanteissa syntyviksi kertoviksi teksteiksi, sillä sen ei katsota sisältävän vastavuoroista vuorovaikutusta tarinan kertojan ja ylös kirjoittajan välillä. Haastateltavien mukaan sadutusta hyödynnetään esimerkiksi tarinoiden tuottamisessa, kirjeen kirjoittamisessa metsän peikolle sekä osana kirjainharjoittelua niin, että lapset seuraavat kirjoittamista vieressä. Metsäesiopetuksen ympäristön merkitys koettiin sadutuksessa positiivisena, sillä ympäristön kerrotaan kehittävän lasten mielikuvitusta sekä yleisesti rauhoittavan tilannetta:

No ainakin itse huomaa just esimerkiksi, että kun sadutukset ja sellaiset, niin ehkä se tunnelman luoja on aika iso siinä ja sitten se ympäristö itsessään jo tuo aika paljon johonkin sadutukseen esimerkiksi, että se, tulee lapsille ihan eri tavalla mielikuvituksellisia juttuja ja erilaisia juttuja ja jotenkin myöskin rauhoittaa se ympäristö ihan hirveästi. (H3)

6.4 Digitaalinen teksti

Digitaalinen tekstiympäristö ja tekstin tuottaminen teknologisten laitteiden avulla koettiin haastavina metsäesiopetuksen kontekstissa, sillä laitteita ei voida esimerkiksi ladata metsässä. Tästä huolimatta kaikki haastateltavat ilmaisivat hyödyntävänsä teknologisia laitteita jollakin tapaa metsäesiopetuksen toiminnassa. Esimerkiksi tabletit ja puhelimet nähtiin toimivina lasten havaintojen valokuvaukseen, mikä toisaalta sitoo käsityksiä kuvallisista ja digitaalisista teksteistä yhteen. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapset kuvaavat mielellään myös videoita havainnoistaan sekä kehittämistään esityksistä. Toisinaan videoita esitellään muille ja katsellaan yhdessä koko ryhmän kesken:

Mutta sitten me voidaan tehdä myös videoita, mitkä me näytetään omassa ryhmässä ja ollaankin sitä tehty. (H4)

Valokuvien ja videoiden kuvaamisen lisäksi metsäesiopetuksessa lasten kerrottiin ilmaisevan itseään myös tietokoneella tai tabletilla kirjoittamalla. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapset muun muassa tietoa hakiessaan harjoittavat samalla näppäintaitoja. Vaikka tietokoneella tekstin tuottaminen koettiin työlääksi ja vaikeana, lasten kerrottiin silti osallistuvan siihen innokkaasti. Teknologisilla laitteilla tekstin tuottamista harjoitellaan haastateltavien mukaan niin, että lapset

pystyisivät mahdollisesti myöhemmin toimintakauden aikana tuottamaan jo pidempiä tekstejä. Kirjoitetun tekstin tuottamisen lisäksi esiin nousi erilaisten puheohjelmien käyttäminen esiopetuksessa:

Ja sitten toki pädejä on käytetty just siihen, että siellä on kaikennäköisiä hyviä sellaisia ohjelmia, ettei tarvitsekaan osata kirjottaa ja kaikkia puheohjelmia, että voi puhua ja se muuntuu tekstiksi ja kaikenlaisia. (H3)

Teknologian hyödyntäminen myös kirjainharjoittelussa toistui varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuissa. Erilaisten pelien nähtiin kehittävän kirjainharjoittelua esimerkiksi niin, että lapset oppivat alusta alkaen kirjoittamaan kirjaimia oikeaan suuntaan:

(--) ja sitten on just Ekapeliä ja tämmöisiä mitä käytetään sit. Ja joku Molla ABC, mitä sitten niin kun harjoitellaan noita kirjaimia ihan, niin on tavallaan sitten ne iPadit (--). (H1)

6.5 Kertova teksti sosiaalisessa tilanteessa

Metsäesiopetuksen tekstiympäristön koettiin koostuvan kaikkien edellä mainittujen tekstien lisäksi myös erilaisista sosiaalisista tilanteista. Haastattelussa korostuikin erityisesti luonnon moninaisuudesta syntyvät havainnot, joiden puolestaan kerrottiin ohjaavan myös tekstien tuottamista. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan metsäesiopetuksessa voidaan tulkita vuodenaikoja, sääolosuhteita, eläinten käyttäytymistä ja ääntelyä sekä muita luonnonilmiöitä:

Sitten siellä on tota, miten eläimet esimerkiksi viestii eli, koska se on kanssa sellainen niin, et mitä ne sillä äänellään viestii ja minkälaisia tilanteita siellä on, että onko vaaratilanne vai onko kaikki ihan ok vai etsitäänkö puolisoa vai niin, näitä lapset kanssa seuraa jos siellä on naakkoja, jotka yrittää pelotella pikkulintuja, et minkälaista ääntä ne pitää. (H5)

Lisäksi eri ympäristöissä liikkumisen kerrottiin puolestaan kannustavan lapsia havainnoimaan ympäristöä entistä enemmän. Ympäristön vaihtelevuuden kerrottiin tuottavan enemmän keskustelua sekä uusia monipuolisia leikkejä kuin esimerkiksi päiväkodin rakennetun pihan, jonka arveltiin tulevan lapsille tutuksi hyvinkin pian toimintakauden aikana. Metsäesiopetuksen ympäristön rikkaus koettiin myös keinona eheyttää oppimiseen erilaisia teemoja. Toisaalta myös esiopetuksen henkilöstöllä nähtiin tärkeä rooli lasten aloitteiden eteenpäin viemisessä:

Et jos oikeasti kiinnostuu siitä, että miksi toi orava oli nyt harmaa mikä oli vielä viime viikolla ruskea tai jotain tämmöistä, niin sitten täytyy tosi äkkiä tarttua siihen ja sitten linkittää just vaikka joku O-kirjain siihen. Ja "hei nähtiinkö me kolme oravaa yhtä aikaa" ja just tämmöistä sitten siihen. (H2)

Luonnonilmiöistä syntyvistä havainnoista keskustelu nähtiin eräänlaisena kertovana tekstinä. Metsäesiopetuksessa korostuu varhaiskasvatuksen opettajien mukaan tekstien tuottaminen puheena, sillä kaikki esiopetusikäiset lapset eivät osaa lukea ja kirjoittaa. Esimerkiksi tarinaan osallistuminen kerronnan avulla nähtiin yhtä tärkeänä keinona osallistua tekstin tuottamiseen kuin kirjoittaminen. Haastatteluista nousikin esille, että tarinaa voidaan tuottaa yhtä aikaa kirjoittamalla sekä kertomalla ja näin pystytään huomioimaan erilaisia osaamisen tasoja:

Ja siinäkin on sitten ketkä osaa jo kirjoittaa, on sitten saanut just kirjoittaa ja sitten muut on tulleet mukaan siihen kertomaa, että saduttamaan sitä tarinaa, omalla yksilöllisellä tavallaan miten pystyy. (H4)

Haastateltavat toivat myös esiin, että kertovaa tekstin tuottamista voidaan tukea esimerkiksi pienryhmien avulla. Lapsia on jaettu pienempiin työskentelyryhmiin, jotta jokaisella olisi mahdollisuus kertoa kokemastaan ja näkemästään. Lasten koettiin innostuvan helposti kertomaan havaitsemistaan asioista, joten on tärkeää antaa heille mahdollisuus ilmaista itseään. Toisaalta pienryhmät nähtiin myös keinona rohkaista hiljaisempia lapsia kerronnalliseen ilmaisuun:

No pienryhmät on meillä ainakin hirveen iso, että on sellainen rauhallinen tilanne, että rohkaistaan ja kannustetaan. Ja itsevarmuutta ja tunnetaitoja ylipäätään minun mielestä tarvitsee hirveästi siihen, että uskaltaa kertoa itse niitä juttuja. (H3)

Tekstin tuottamisena kuvattiin myös erilaiset draaman keinoja hyödyntävät harjoitukset. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lapset pääsevät esittämään muun muassa omia mielipiteitään draaman kautta. Työskentelyssä on voitu hyödyntää esimerkiksi kehyksiä, joiden taakse lapsi on voinut mennä kertomaan ajatuksiaan jostain tietystä teemasta tai ihan muuten vain. Näin lasten kerrotaan oppivan sanottamaan sekä kertomaan itsestään pienryhmän tai koko esiopetusryhmän edessä. Haastatteluissa nousi esiin, että draamaan liittyvät harjoitukset voivat toisinaan olla myös aikuislähtöisempiä. Esiopetuksessa on esimerkiksi hyödynnetty käsinukkeja tietyn aiheen käsittelyyn niin, että aikuiset ovat aloittaneet esityksen ja lasten tehtävänä on ollut päättää se. Lisäksi kerrotaan, että esityksistä on voitu keskustella sen päätyttyä.

7 TULOSTEN TARKASTELU

Suomalaisessa monilukutaitoajattelussa korostuu laaja tekstikäsitys (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020), joka puolestaan voi vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiin siitä, mikä esiopetuksen oppimisympäristössä ymmärretään tekstinä. Cope ja Kalantzis (2009) määrittelivät merkityksen välittämiseen kuuluvien modaliteettien jakautuvan muun muassa kirjoitettuun ja puhuttuun kieleen sekä visuaaliseen, auditiiviseen ja keholliseen ilmaisuun. Käsitteisiin vaikuttaa lisäksi tekstien multimodaalisuus, jossa merkkejä puolestaan tarkastellaan moninaisissa yhteyksissä (Kupiainen ym., 2015). Tämän tutkimuksen tuloksissa voidaan nähdä viitteitä laajasta tekstikäsituksesta, sillä varhaiskasvatuksen opettajien mukaan metsäesiopetuksen tekstiympäristö koostuu kirjoitetuista, kuvallisista, auditiivisista ja digitaalisista teksteistä sekä kertovista teksteistä, jotka syntyvät sosiaalisessa tilanteessa.

Metsäesiopetuksen tekstiympäristöön käsitettiin kuuluvan esimerkiksi kirjoja, kalentereita, nimiä sekä lasten tuottamia viestejä ja kirjeitä, jotka kaikki voidaan luokitella kirjoitetuiksi teksteiksi. Kupiainen ym. (2015) korostavat kuitenkin, että kirjoitettu teksti esiintyy harvoin enää itsenäisenä tekstin modaliteettina. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan kirjeet ystävälle tai metsässä asuvalle satuhahmolle saattoivatkin kirjoituksen lisäksi tai sen sijasta rakentua myös kuvista. Tekstin tuottaminen kuvailtiinkin varsin monipuolisena käsitteenä, sillä sen ymmärrettiin sisältävän jokaiselle lapselle sopivia keinoja tuottaa tekstiä, esimerkiksi kirjoittamalla, kuvittamalla ja kertomalla. Tämä puolestaan kytkeytyy käsitykseen esiopetuksen toimintakulttuurista, joka perustuu muun muassa siihen, että lapsia kannustetaan harjoittelemaan ja opettelemaan erilaisia taitoja, tietoja sekä työtapoja yksilölliseen tahtiin (ks. Opetushallitus, 2016). Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä voidaan nähdä viitteitä myös *multiliteracies*-käsitteestä, joka taitojen sijaan korostaa monilukutaidon pedagogiikkaa sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta (ks. Kupiainen, 2015).

Sen lisäksi, että kuvalliset tekstit käsitetään osana multimodaalisia tekstejä, voivat ne myös välittää merkityksiä itsenäisesti (ks. Luukka, 2013). Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan metsäesiopeuksen tekstiympäristö sisältääkin kuvallisia tekstejä, jotka ohjaavat esiopeuksen toimintaa. Tällaisina merkityksiä välittävinä kuvina käsitettiin esimerkiksi liikennemerkkit, suojatiet sekä erilaiset toiminnanohjauksessa käytettävät kuvat. Lisäksi lasten kerrottiin esimerkiksi piirtävän tai kuvaavan havaintojaan teknologisilla laitteilla, mikä puolestaan sitoo käsityksiä kuvallisista ja teknologisista teksteistä yhteen. Monipuoliseen tekstiympäristöön tulisi kuulua myös audiitiivisia tekstejä, kuten musiikkia ja loruja (Kumpulainen ym., 2018). Tulosten mukaan metsäesiopeuksen tekstiympäristöön nähtiinkin kuuluvan lorujen lisäksi esimerkiksi aakkoslauluja kirjainharjoittelun tukena. Metsäesiopeuksen toiminnassa korostuukin toiminnan eheyttäminen esimerkiksi tekstin tuottamisen harjoittelussa.

Lasten tuottamien tekstien käsitettiin liittyvän usein leikkiin tai muuhun esiopeuksen toimintaan. Esiopeuksen opetussuunnitelman perusteet korostavatkin tekstin tuottamisen taitojen kehittämistä toiminnallisten harjoitusten avulla (Opetushallitus, 2016). Kuten varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä kävi ilmi, myöskään lapsia ei aina innosta kynällä kirjoittamisen harjoittelu paperille. Tutkimuksen tulokset vahvistavat käsityksiä eheytetyn opetuksen merkityksestä laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle (vrt. Opetushallitus, 2016). Sen sijaan, että lapset harjoittelisivat systemaattisesti tekstin tuottamista eri keinoin, on esiopeuksessa mielekkäämpää kehittää näitä taitoja muun toiminnan ohella. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittivät luonnon merkityksellisenä oppimisympäristönä monilukutaidon kehittymisessä sekä tekstin tuottamisessa. Suomalaisessa metsäesiopeuksessa voidaankin nähdä yhteys tanskalaiseen *udeskole*-toimintaan, jossa opettajat hyödyntävät luontoa esimerkiksi osana tekstin tuottamista (ks. Bentsen & Jensen, 2012).

Lasten mielenkiinnon kohteiden, aiempien kokemusten, tietojen ja käsitysten kerrottiin ohjaavan metsäesiopeuksen eheytettyä opetusta. Esiopeuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan lapsilähtöinen toiminnan suunnittelu lapsen myönteisen minäkuvan ja oppijäkäsityksen vahvistamiseksi onkin yksi esiopeuksen yleisistä tavoitteista (Opetushallitus, 2016). Tutkimuksen tuloksissa korostui lasten yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen lisäksi lasten havain-

toihin tarttuminen ja sitä kautta oppimisen eheyttäminen. Toisin sanoen lapsilähtöisen toiminnan suunnittelun lisäksi tarvitaan varhaiskasvatuksen opettajien mukaan herkkyyttä havaita lasten spontaanit huomiot ympäristöstä ja lähteä viemään niitä eteenpäin. Brodyn (2005) teoriassa korostuu lasten henkilökohtaisten huomioiden lisäksi sosiaalinen oppiminen, jossa kokemuksia vertaillaan ja käsitteellistetään yhdessä muiden kanssa. Teoriaa vahvistavatkin varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset siitä, että lasten havaintoihin tarttuminen ja niistä keskustelu kehittää lasten kognitiivisia taitoja.

Luontoympäristön kuvailtiin varhaiskasvatuksen opettajien mukaan lisäävän esiopetuksen toiminnan lapsilähtöisyyttä. Lasten mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun ja arviointiin puolestaan vahvistaa heidän toimijuuttaan (Sintonen & Kumpulainen, 2017), johon myös monilukutaidon kehittymisellä pyritään (Kupiaisen ym., 2015). Yhteiskunnallisen kehityksen myötä varhaiskasvatuksessa onkin alettu korostaa yhä enemmän lapsen kuulemisen, toimijuuden sekä osallisuuden merkitystä (Turja & Vuorisalo, 2022). Kupiaisen ym. (2015) mukaan monilukutaidon pedagogiikassa korostuu pyrkimys tuntea oppilaiden taustat paremmin sekä huomioida nämä opetuksessa ja oppimisessa. Tästä voidaan nähdä viitteitä myös varhaiskasvatuksen opettajien ilmaisuissa, joissa he kuvailivat yksilöllisiä tapoja tuottaa tekstiä.

Kumpulaisen ja Sefton-Greenin (2020) mukaan rikkaalla multimodaalisella tekstiympäristöllä nähdään yhteys monipuoliseen tekstin tutkimiseen, tulkitsemiseen, käyttämiseen sekä tuottamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittävätkin metsäesiopetuksen tekstiympäristön koostuvan lasten, esiopetuksen henkilöstön, muiden organisaatioiden sekä luontoympäristön tuottamista teksteistä. Tulokset tukivat Kumpulaisen ym. (2018) näkemystä siitä, että monilukutaidon edistämiseksi esiopetuksen oppimisympäristön tulisi koostua monipuolisista teksteistä kuten kirjoista, loruista, musiikista ja elokuvista. Käsityksissä metsäesiopetuksen tekstiympäristön rikkaudesta oli kuitenkin hieman eroa varhaiskasvatuksen opettajien välillä, sillä he eivät välttämättä nähneet tekstiympäristöä niin laajana kuin heidän haastattelussa kerrotut toiminnan esimerkit toisaalta osoittivat. Pääosin heidän käsityksensä nähtiin kuitenkin viittaavan laajaan tekstikäsitkseen.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä metsäesiopetuksen tarjoamasta tekstiympäristöstä sekä tekstin tuottamisesta. Aiemmat tutkimukset perusopetuksen kontekstissa ovat osoittaneet nuorilla olevan puutteellisia taitoja esimerkiksi tekstin tuottamisessa (Leino ym., 2019). Tutkimusta varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä voidaan pitää yhteiskunnallisesti merkittävänä, sillä multimodaalisen tekstiympäristön on nähty kannustavan lapsia tutkimaan, tulkitsemaan, käyttämään sekä tuottamaan tekstejä, mutta tutkimusta metsäesiopetuksen ympäristössä ei ole kuitenkaan aiemmin tehty. Tutkimuksella ei voida selittää lasten tai nuorten monilukutaitoon liittyvää puutteellista osaamista. Tulokset kuitenkin osoittavat varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten nivoutuvan laajaan tekstikäsitteeseen, jota puolestaan pidetään suomalaisen monilukutaitoajattelun sekä opetussuunnitelmien lähtökohtana (Kumpulainen & Sefton-Green, 2020). Tämän vuoksi monilukutaitoon liittyvät käsitykset voivat kuitenkin olla yhteydessä esimerkiksi esiopetuksen toimintaan.

Tutkimuksen kohdejoukon sekä aineistonkeruun nähdään vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseen osallistui viisi metsäesiopetuksessa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka käsittivät metsäesiopetuksen tekstiympäristön koostuvan kirjoitetuista, kuvallisista, auditiivisista ja digitaalisista teksteistä sekä kertovista teksteistä sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimustehtävän kannalta luotettavuuteen vaikutti se, että tutkimuksen kohdejoukko muodostui metsäesiopetuksessa työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista, joilla oletettavasti oli käsityksiä monilukutaidosta. Toisaalta teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä puolestaan herättää kysymyksiä siitä, kuinka tilanne ja tutkija ovat vaikuttaneet haastateltavaan sekä tiedon luotettavuuteen (ks. Alasuutari, 2011). Kuten aiemmin kerrottiin, haastattelukysymykset muotoutuivat keskustelun mukaan, mikä puolestaan saattoi vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten moninaisuuteen.

Käsitysten moninaisuus voi kuitenkin selittyä myös sillä, ettei tutkimuksen kysymyksiä lähetetty haastateltaville etukäteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opettajien käsityksistä mahdollisimman paljon, minkä vuoksi haastattelukysymysten lähettäminen tutkittaville etukäteen olisi ollut perusteltua (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa haastateltaville välitettiin ainoastaan tiedote tutkimuksesta, mikä on voinut vaikuttaa luotettavuuden lisäksi aineiston kylläntymiseen. Kylläntymisellä eli saturaatiolla pystytään arvioimaan aineiston riittävyttä sen mukaan, tuottavatko haastateltavat tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998). Haastateltavien saaminen tutkimukseen mukaan oli kuitenkin varsin haastavaa, joten kylläntymiseen olisi tässä tutkimuksessa oletettavasti voinut vaikuttaa tiedottamalla haastateltaville selkeämmin haastattelun kulusta ja kysymyksistä.

Tutkimuksen yleistettävyyteen puolestaan pyrittiin vaikuttamaan käsitteellistämällä aineisto tarkasti sekä osoittamalla yhteyksiä aiempaan teoriaan (ks. Alasuutari, 2011). Aineiston analyysissä pääluokat määritettiin laajan tekstikäsitelmän mukaisesti, mutta tekstien multimodaalisuus näkyi kuitenkin yhtenä luokittelun haasteena. Tästä huolimatta aineisto on analysoitu niin, että tulkintoja ei ole perustettu aineistosta poimittuihin satunnaisiin ilmaisuihin (ks. Eskola & Suoranta, 1998), mikä vaikuttaa edelleen tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen yleistettävyyteen pyrittiin vaikuttamaan lisäksi sillä, että haastateltavat työskentelivät kolmessa eri kaupungissa. Tarkoituksena ei ollut vertailla käsityksiä eri kaupunkien metsäesiopetusryhmien välillä vaan saada mahdollisimman kattava kuvaus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä.

Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä noudatettiin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita, joista tässä tutkimuksessa korostuivat tutkittavan kohtelu ja oikeudet, henkilötietojen käsittely sekä yksityisyyden suoja (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Koska aineiston kerääminen haastatteluilla sisältää lähes poikkeuksetta henkilötietojen käsittelyä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017), tässäkin tutkimuksessa jokaiselle osallistujalle välitettiin tietosuojalomake, josta ilmeni tutkimuksen tarkoituksen lisäksi osallistumisen vapaaehtoisuus, haastattelun käsittelyn luottamuksellisuus sekä henkilökisterin tietosisältö. Tutkimuksessa muodostui tietosisältöön liittyviä tunnistetietoja, jotka anonymisoitiin litteroinnin yhteydessä. Tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi vaadittiin erityistä huolellisuutta, sillä metsäesiopetusryhmiä on

Suomessa varsin vähän. Tämän vuoksi tutkimuksessa on perusteltua jättää mainitsematta kaupunkeja, joissa varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät. Huolellisen litteroinnin jälkeen haastatteluiden tallenteet hävitettiin asianmukaisella tavalla.

Jatkossa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tekstin tuottamisesta sekä monilukutaidosta olisi mielenkiintoista tutkia suuremmalla tutkimusjoukolla. Tutkittavien määrän lisääntyessä saadaan luotettavampi sekä yleistettävämpi kuva tutkimuksen aiheesta ja lisäksi voidaan kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi kaupunkien tai paikallisten opetussuunnitelmien välisiin eroihin. Toisaalta aihetta tulisi tarkastella myös koulutuksen näkökulmasta ja tutkia esimerkiksi opettajaopiskelijoiden valmiuksia edistää lasten monilukutaitoa. Metsäesiopetuksen toimintaa voisi puolestaan tarkastella muiden laaja-alaiseen osaamisen osa-alueiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa nousi vahvasti esille metsäesiopetuksen lapsilähtöisyys, joten esimerkiksi lasten osallisuutta ja vaikuttamista metsäesiopetuksessa olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Toisaalta kaikki jatkotutkimusehdotukset kytkeytyvät jollakin tapaa monilukutaitoon, ja sen merkitystä muun oppimisen perustana onkin syytä korostaa.

LÄHTEET

- Aerila, J.-A., Keskitalo, A. & Urmson, K. (2016). A-B-C – Shaping Alphabets with Methods of Outdoor Multisensory Learning. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 19–43.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Vastapaino. E-kirja
- Barfod, K.S. & Djaugberg, P. (2018). Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside The Classroom. *Frontiers in Education*, 3(34).
<https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00034>
- Bentsen, P. & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199–219.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Bentsen, P., Jensen, F. S., Mygind, E. & Randrup, T. B. (2010). The extend and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, 9(3), 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001>
- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental Education Research*, 11(5), 603–621. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/13504620500169809>
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. ym. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, Pedagogies. *An International Journal*, 4(3), 164–195.
<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Eshach, H. (2017). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. E-kirja.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus. E-kirja.
- Kallionpää, O. (2014). Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä*, 37(4), 60–78.
<https://doi.org/10.23983/mv.62840>
- Karlsson, L. (2013). Storycrafting method-to share, participate, tell and listen in practice and research. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences*, 6(3), 1109–1117.
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fscholarly-journals%2Fstorycrafting-method-share-participate-tell%2Fdocview%2F1530871228%2Fse-2>
- Kervin, L. & Comber, B. (2020). Early years teachers' work and play with multiliteracies. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond*. Routledge Research in Early Childhood Education (s. 21–41).
- Koulutuksen tutkimuslaitos. (2022). Kansainvälinen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus ICILS. <https://ktl.jyu.fi/fi/icils> Viitattu 8.11.2022
- Kulju, P. & Kupiainen, R. (2022). Tekstien tuottaminen monilukutaidon pedagogiikassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus. E-kirja.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. (2020). Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2020.
- Kumpulainen, K. & Sefton-Green, J. (2020). Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond*. Routledge Research in Early Childhood Education (s. 1–20).
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J. & Renlund, J. (2018). *Kurittomat palaset: Monilukutaitoa Opitaan Ilolla*.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/264091/Kurittomat_palaset_www.pdf

Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10(305).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu (s. 13–24).

Leino, K., Rikala, J., Puhakka, E., Niilo-Rämä, M., Sirén, M. & Fagerlund, J. (2019). *Digiloikasta digitaitoihin. Kansainvälisen monilukutaidon ja ohjelmoinnillisen ajattelun tutkimus (ICILS 2018)*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66250/978-951-39-7937-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Luukka, M-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 4(5). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun* (2. painos). Opetushallitus.

Mustola, M. & Koivula, M. (2022). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. painos, s. 325–332). Vastapaino.

Nair, S. (2019). Informal and formal learning and the pursuit of environmental education in young children: the role of Forest School. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10078702/>

Nikkinen, I. (2000). *Metsämörri*. Rakennusalan Kustantajat RAK.

Nordström, A., Kumpulainen, K. & Potter, J. (2020). Positive affect in young children´s multiliteracies learning endeavors. Teoksessa K. Kumpulainen & J. Sefton-Green (toim.), *Multiliteracies and Early Years Innovation: Perspectives from Finland and Beyond*. Routledge Research in Early Childhood Education (s. 166–182).

- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.
Määräykset ja ohjeet 2022:2a.
- Opetushallitus (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun
opetussuunnitelman perusteet 2021. Määräykset ja ohjeet 2021:2a.
- Opetushallitus (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
Määräykset ja ohjeet 2016:1. (3. painos).
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
Määräykset ja ohjeet 2014:96. (4. painos).
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2017). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus
varhaislapsuudessa*. PS-kustannus. E-kirja.
- Perusopetuslaki, 628 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC.
Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.),
Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. E-kirja.
- Sintonen, S. & Kumpulainen, K. (2017). Monilukutaito moninaisuutena,
toimintana ja osallisuutena.
<https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarkoittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristiina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/>
- Suomen Latu ry. (2022). Luonnossa kotonaan.
<https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html>
Viitattu 23.11.2022
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Tammi. E-kirja.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus
oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen
(toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*
(3. painos, s. 37–56). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen
eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa:
Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. (2. painos).

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

1. Ammattinimike
2. Työkokemus

Teema-alueet:

- I. Alustavat kysymykset monilukutaidosta
 1. Kuvaile, mitä monilukutaito mielestäsi on esiopetuksessa. Mitä taitoja siihen kuuluu? Mitä monilukutaidon opettamisella tavoitellaan?
- II. Käsitukset metsäesiopetuksen tarjoamasta tekstiympäristöstä
 1. Miten kuvailisit metsäesiopetuksen tekstiympäristöä? Millaisia tekstejä siihen kuuluu?
 2. Millainen merkitys tekstiympäristöllä on mielestäsi lapsen monilukutaidon tukemisessa?
 3. Mitkä metsäesiopetuksen tekstiympäristön tekijät tukevat lapsen monilukutaidon kehittymistä? Mitkä tekijät ovat mielestäsi merkityksellisimpiä?
 4. Millaisia haasteita mielestäsi oppimisympäristössä on monilukutaidon näkökulmasta?
- III. Käsitukset tekstin tuottamisesta metsäesiopetuksessa
 1. Mitä tekstin tuottamisen taitoja metsäesiopetuksessa opetetaan?
 2. Miten koet metsäesiopetuksen ympäristön tukevan tekstin tuottamisen taitoja?
 3. Millaisia tekstejä metsäesiopetuksessa tuotetaan? Millaisia työtapoja sekä välineitä työskentelyssä hyödynnetään?
 4. Miten kuvailisit keinoja, joilla lapsia rohkaistaan tekstin tuottamiseen?
- IV. Tuleeko mieleesi vielä jotain aiheeseen liittyvää? Mitä?