

# TAMPEREEN YLIOPISTO

”Sitä mitä lapsi oppii rakastamaan lapsena, hän ei  
aikuisenakaan halua tuhota”

Ympäristökasvatus Metsänhaltiat -esiopetusryhmässä

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Maija Hakala ja Sanna Heinonen  
Kevät 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Maija Hakala ja Sanna Heinonen: ” Sitä mitä lapsi oppii rakastamaan lapsena, hän ei aikuisenakaan halua tuhota”. Ympäristökasvatus Metsänhaltiat -esiopetusryhmässä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2007

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata Hämeenlinnan kaupungin Hirsimäen päiväkodin luonto- ja seikkailuesiopetusryhmä Metsänhaltioiden toimintaa. Metsänhaltioiden toimintaympäristönä on pääasiassa Impivaaran metsäsaareke Hirsimäen päiväkodin läheisyydessä. Ryhmä viettää suurimman osan esiopetusajasta Impivaarassa, jonne on rakennettu ryhmää varten kota ja kuivakäymälä. Edellä mainittuja rakennuksia lukuun ottamatta Impivaara on luonnontilassa.

Metsänhaltiat on ensisijaisesti esiopetusryhmä, mutta sen painotusalueena on ympäristökasvatus. Ryhmän fyysinen toimintaympäristö antaakin ympäristökasvatukselle oivat puitteet. Tästä syystä tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, kuinka esiopetus ja ympäristökasvatus painottuvat toisiinsa nähden ryhmän toiminnassa.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkasteltiin kasvatustieteellisen kirjallisuuden pohjalta esi- ja alkuopetusta sekä ympäristökasvatusta. Edellä mainitut muodostuivat tutkimuksen pääkäsitteiksi tutkimuskohteen luonteesta johtuen. Alkuopetuksen liittäminen pääkäsitteisiin selittyy esi- ja alkuopetuksen muodostamalla jatkumolla. Ympäristökasvatusta on teoriaosassa tarkasteltu perusteellisimmin, koska se oli tutkimuksen käsitteistä vakiintumattomin ja moniulotteisin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, koska se soveltuu parhaiten ainutlaatuisen tutkimuskohteen kuvaamiseen. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin haastattelua ja havainnointia. Haastatteluja tehtiin kaksi, joissa haastateltiin ryhmässä säännöllisesti toimivia lastentarhanopettajaa ja lastenhoitajaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Havainnointi suoritettiin pääasiallisesti yhden seurantaviikon aikana, minkä lisäksi tutkimuksen aikana oli muutamia yksittäisiä havainnointipäiviä.

Aineistonkeruun pohjalta aineistosta nostettiin esiin tutkimuksen kannalta keskeiset teemat, jotka toimivat luokittelun pohjana. Tutkimuksen tuloksissa luokitteluun poimittiin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita ja luokittelun teemoja peilattiin teoriaosaan.

Tutkimuksessa saatiin selville, että luonto- ja seikkailuesiopetusryhmä Metsänhaltioissa esiopetus painottuu ympäristökasvatusta enemmän, koska ryhmä on pääasiallisesti esiopetusryhmä ja sen toimintaa säätelevät yleiset esiopetukselle asetetut tavoitteet. Ympäristökasvatus toteutuu ryhmässä lähinnä Impivaaran fyysisen toimintaympäristön kautta, sillä ympäristökasvatukselle ei Metsänhaltioissa ole asetettu erillisiä tavoitteita. Ympäristökasvatusta edistävät toimintaympäristön lisäksi myös muualle suuntautuvat luonto- ja liikuntaretket, joiden avulla ryhmän lapset tutustuvat sekä kulttuurisiin, rakennettuihin että sosiaalisiin ympäristöihin.

Ympäristöön ja luontoon liittyvät asiat ovat olleet julkisuudessa keskustelun aiheena enenevässä määrin ilmastonlämpenemisen ja ympäristöongelmien vuoksi. Nykyisen ilmastonmuutoksen hidastamiseen tarvitaan paitsi poliittisten päättäjien toimia, myös yksittäisen ihmisen ympäristötietoisuuden heräämistä. Tässä ympäristökasvatuksella on tärkeä osa. Ympäristön hyvinvointi on oltava osa yksilön arvomaailmaa, jonka pohja muodostuu lapsuudessa ja nuoruudessa. Tämän vuoksi ympäristökasvatuksella on oltava oma paikkansa jo varhaiskasvatuksessa. Tähän peilaten Metsänhaltioiden luonto- ja seikkailuesiopetusryhmä tekee arvokasta pohjatyötä ympäristötietoisuuden lisäämiseksi.

**Avainsanat: ympäristökasvatus, esiopetus, alkuopetus**

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. YMPÄRISTÖKASVATUS</b> .....	<b>4</b>
2.1 YMPÄRISTÖKASVATUS-KÄSITTEEN HISTORIAA .....	5
2.2 YMPÄRISTÖKASVATUS-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ .....	6
2.3 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN TAVOITTEET .....	8
<b>3. ESIOPETUS</b> .....	<b>11</b>
3.1 ESIOPETUKSEN HISTORIAA .....	11
3.2 ESIOPETUKSEN MÄÄRITTELY .....	13
3.3 ESIOPETUKSEN YLEISET TEHTÄVÄT JA TAVOITTEET .....	13
3.4 ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAT .....	14
3.5 ESIOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	16
<b>3.5.1 Lapsilähtöinen kasvat</b> us .....	<b>16</b>
<b>3.5.2 Lapsilähtöisyys esiopetuksessa</b> .....	<b>17</b>
<b>3.5.3 Eheyttäminen</b> .....	<b>19</b>
<b>3.5.4 Leikki</b> .....	<b>20</b>
3.5.4.1 Leikin määrittelyä .....	20
3.5.4.2 Leikin kehittyminen lapsuudessa .....	21
<b>3.5.5 Oppiminen esiopetuksessa</b> .....	<b>23</b>
3.5.5.1 Ongelmalähtöinen oppiminen .....	24
3.5.5.2 Tutkiva oppiminen .....	24
<b>4. YMPÄRISTÖKASVATUS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA</b> .....	<b>27</b>
4.1 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN TAVOITTEET OPETUSSUUNNITELMISSA .....	27
<b>4.1.1 Ympäristökasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa</b> .....	<b>28</b>
<b>4.1.2 Ympäristökasvatuksen tavoitteet alkuopetuksessa</b> .....	<b>29</b>
4.2 ESIOPETUKSEN JA ALKUOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEIDEN VERTAILUA .....	30
<b>5. TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS</b> .....	<b>33</b>
<b>6. TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>35</b>
<b>7. METODOLOGINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN</b> .....	<b>36</b>
<b>8. TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>40</b>
8.1 YMPÄRISTÖKASVATUS METSÄNHALTIOISSA .....	40
<b>8.1.1 Ympäristökasvatuksen määrittely</b> .....	<b>41</b>
<b>8.1.2 Ympäristökasvatuksen päämäärät</b> .....	<b>42</b>
<b>8.1.3 Esiopetusryhmä Metsänhaltiat</b> .....	<b>43</b>
8.1.3.1 Metsänhaltiat ryhmänä .....	43
8.1.3.2 Esiopetusryhmän toimintamuodot.....	44
8.1.3.3 Ympäristökasvatusta edistävät tekijät.....	46
8.2 ESIOPETUS METSÄNHALTIOISSA .....	47
<b>8.2.1 Lapsilähtöisyys</b> .....	<b>48</b>
<b>8.2.2 Oppiminen</b> .....	<b>49</b>
<b>8.2.3 Leikki</b> .....	<b>49</b>
<b>8.2.4 Eheyttäminen</b> .....	<b>51</b>
8.3 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN KESKINÄISET PAINOTUKSET .....	51
8.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	52

**LIITTEET**

**LIITE 1 TUTKIMUSLUPA 14.10.2005**

**LIITE 2 TUTKIMUSLUPA 15.5.2006**

**LIITE 3 HAASTATTELUKYSYMYKSET 1**

**LIITE 4 HAASTATTELUKYSYMYKSET 2**

# 1. JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassa luonto ei ole osa ihmisten arkipäivää. Luontoa ei koeta ensisijaisesti ravinnontarjoajana, vaan lähinnä virkistyspaikkana, hyödykkeenä ja taloudellisen voiton lähteenä. Luonnon ja ihmisen välillä ei siis ole enää aiemman kaltaista välitöntä vuorovaikutusta. Koska luontoa ei koeta ravinnonlähteenä, ei sitä myöskään vaalita ja hoideta sen edellyttämällä tavalla. Luonnonvarojen liiallinen tuhlaus, ympäristön kuormittaminen, saastuttaminen ja jätteiden ylenmääräinen tuottaminen ovat nykyihmisen arkipäivää, mistä ei ole tarvetta kokea huonoa omaatuntoa. Tämä ei kuitenkaan ole pitkällä tähtäimellä järkevää toimintaa ihmiskunnan ja luonnon kannalta.

Yhä enenevässä määrin ympäristöasioihin onkin alettu kiinnittää huomiota. Ympäristöasioiden tiedostaminen on toiminnan lähtökohta. Tiedon hankkiminen ja sen sisäistäminen ovatkin perusedellytyksiä ympäristöstä huolehtivalle toiminnalle. Mikäli halutaan, että luonto ja luonnonvarat säilyvät myös tuleville sukupolville, on luonnon hyväksikäyttöä hillittävä ja luontoa hoidettava. Tähän haasteeseen vastaavat erilaiset ympäristöä vaalivat kansainväliset ja kansalliset strategiat. Ympäristöä koskevia päätöksiä ja suosituksia valmistelevat erilaiset toimikunnat ja työryhmät. Esimerkiksi YK on ollut jo pitkään kansainvälisesti merkittävä suunnannäyttävä ympäristökysymyksissä.

Virallisten työryhmien ja toimikuntien ympäristön hyvinvoinnille asettamat tavoitteet ja suosittamat toimenpiteet olisi saatava osaksi ihmisten arkipäivän toimia, jotta ympäristöstä huolehtiminen toteutuisi myös käytännössä. Tähän tavoitteeseen pyritään ympäristö- ja arvokasvatuksen avulla. Ympäristöä kunnioittavat asenteet ja arvot on hyvä saada luonnolliseksi osaksi ihmisen ajattelua jo lapsuudesta ja nuoruudesta lähtien, jotta niillä olisi vaikutusta myös käytäntöön. Tästä syystä ympäristökasvatus onkin otettu osaksi esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia.

Ympäristökasvatuksen asema varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on vakiinnuttanut asemaansa vähitellen. Suomessa on tällä hetkellä muutamia ympäristöpainotteisia päiväkotia ja alakouluja. Ympäristökasvatustoiminta voi olla kokonaispainotteista ja siten luonnollinen osa

arkipäivää tai projektiluontoista toimintaa. Päiväkotien ja koulujen tueksi on kehitetty myös erilaisia ohjelmia, joiden avulla ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa osana kasvatustoimintaa. Esimerkkinä tällaisesta toiminnasta on sekä päiväkodeille että kouluille suunnattu Vihreä lippu – ympäristöohjelma ja pääasiassa päiväkodeille suunniteltu Metsämörri-toiminta.

Tässä tutkimuksessa kuvataan Hämeenlinnassa Hirsimäen päiväkodissa toimivan luonto- ja seikkailuesiopetusryhmä Metsänhaltioiden toimintaa. Ryhmän kantavana perusajatuksena on tutustuttaa lapset luontoon, jotta he haluaisivat myöhemminkin elämässään toimia luonnon hyväksi ja sitä kunnioittaen. Metsänhaltioiden toiminnassa erityistä on heidän toimintaympäristönsä, jona toimii Impivaaran metsäsaareke lähellä Hirsimäen päiväkotia. Lapset ovat nimenneet metsäsaarekkeen Mauri Kunnaksen Seitsemän koiraveljestä –kirjan mukaan. Saarekkeelle on ryhmää varten rakennettu kota ja kuivakäymälä, mutta muilta osin alue on luonnontilassa. Pelkistetyistä olosuhteista huolimatta esiopetusta voidaan toteuttaa pitkälti samoin kuin sisätiloissa. Tarvittavat materiaalit on kuitenkin etukäteen mietittävä tarkasti ja vietävä paikan päälle. Impivaarassa ei ole lapsille muutamaa liukuria lukuun ottamatta tuotu leikkivälineitä, vaan lapset keksivät tarvittavat välineet ympärillä olevasta luonnosta.

Aiheen valintaan vaikutti tutkijoiden oma kiinnostus erilaista esiopetustoimintaa kohtaan. Tutkijoiden omaa mielenkiintoa tutkittavaan ilmiöön lisäsi kohteen ainutlaatuisuus erityisesti ryhmän toimintaympäristön kannalta. Kohteen valintaa helpotti tutkimuksen kohteena olevan ryhmän oma halukkuus olla tutkimuksen kohteena, koska myös toiminnanjärjestäjät halusivat jäsennettyä tietoa vasta-alkaneen ryhmän toiminnasta.

Metsänhaltioiden esiopetusryhmässä ympäristökasvatusta toteutetaan osana esiopetusta kokonaisvaltaisesti, koska päivittäinen toimintaympäristö on konkreettisesti luonnossa. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti Metsänhaltioiden esiopetuksen ja ympäristökasvatuksen toimintamuotoja. Tutkimuksessa pohditaan myös esiopetuksen ja ympäristökasvatuksen keskinäisiä painotuksia suhteessa toisiinsa sekä yhteen nivoutumista. Tutkimusongelmiksi muodostuivatkin, kuinka luontopainotteinen esiopetusryhmä toimii (1) ja miten luontoesiopetusryhmä pystyy vastaamaan sekä esiopetuksen että ympäristökasvatuksen tavoitteisiin (2).

Tutkimuskohteen luonne huomioon ottaen tutkimuksen keskeisinä käsitteinä ovat esiopetus, alkuopetus ja ympäristökasvatus. Alkuopetus on valittu keskeiseksi käsitteeksi, koska esi- ja alkuopetuksen tulee muodostaa eheä jatkumo lapsen aloittaessa koulunkäyntinsä. Tutkimuksen

teoriaosassa käsitteitä selvitetään teoreettiseen kirjallisuuteen pohjautuen ja tutkimuksen tuloksissa ne nivoutuvat käytäntöön. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, koska se sopii ainutlaatuisen ja yksittäisen tutkimuskohteen kuvaamiseen parhaiten. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin sekä havainnointia että haastattelua, jotka soveltuivat tutkimuskohteen erityislaatuisuuden huomioimiseen hyvin.

## 2. YMPÄRISTÖKASVATUS

Käsiteltäessä ympäristökasvatusta tullaan määrittäneeksi myös se, mitä ympäristöllä sinällään ymmärretään. Ympäristöä ei voida rajata itsestä ulkopuolisiksi luonnonalueiksi, vaan jokainen ihminen itsessään on osa ympäristöään. Toisaalta ympäristöä ei ole mahdollista käsitellä vain luonnonympäristön näkökulmasta, sillä ympäristöön kuuluvat yhtä hyvin myös kulttuurinen ja rakennettu ympäristö. (Braham 1988, 3.)

Huoli ympäristön nykyisestä tilasta ja sen vaikutuksesta tulevaisuuden ihmisten elämään on lisääntynyt yhteiskunnassa. Huolta kannetaan paitsi yksilön omista vaikutusmahdollisuuksista myös maailmanlaajuisista yhteisesti toteutettavista ympäristön tilaa parantavista hankkeista. Tiedon ja kiinnostuksen lisääntymisen myötä myös ympäristökasvatuksen asema ympäristön tilan parantamisessa on havaittu. Erityisesti lapsille suunnatulla ympäristökasvatuksella koetaan olevan tärkeä asema tulevaisuuden ympäristötietoisten kansalaisten kasvatuksessa. (Ojanen & Rikkinen 1995, 12-13.) Parhaimmat tulokset ympäristötietoisuuden herättämisessä saavutetaan, mikäli ympäristökasvatus voidaan aloittaa ikävuosien 2-16 välillä. Osa pedagogeista jopa väittää, että 16 ikävuoden jälkeen ympäristötietoisuuden herättäminen on liian myöhäistä aloittaa. (Environmental Learning for the 21st Century 1995, 3.) Koulutuksella on siis merkittävä asema ympäristökasvatuksessa, sillä sen voidaan nähdä edistävän oppilaiden kykyä arvioida omaa vaikutustaan ympäristöön sekä ympäristöön vaikuttavien valintojen tekoa (Fien 2001, 125-126).

Ympäristökasvatus saa vaikutteita usean eri tieteen alalta. Sen voidaan nähdä kuuluvan sekä kasvatustieteiden että ympäristötieteiden alaisuuteen. Yksi näkökulma edellisten lisäksi on, että ympäristökasvatus on itsenäinen tieteenala. Näkökulmien erilaisuus johtuu ympäristökasvatuksen alan suhteellisen nuoresta iästä. (Cantell 2004, 12.)



## 2.1 Ympäristökasvatus-käsitteen historiaa

Ympäristökasvatus on saanut alkunsa luonnonsuojelusta. Alun alkaen luonnonsuojelulla tarkoitettiin alkuperäisen luonnonympäristön säilyttämistä ja pelastamista. Kouluissa luonnonsuojeluopetus sisälsi myös eettistä ja siveellistä kasvatusta luonnon kunnioittamisen ja eläinten auttamisen muodossa. Suomessa on kuitenkin jo 1940-luvulta lähtien kiinnitetty huomiota myös toimenpiteisiin, joilla luontoa voidaan hoitaa. (Venäläinen 1992, 13–14.)

Suomessa luonnonsuojelu muuttui hiljalleen 1960–1970 –luvuilla ympäristönsuojeluksi. Tällöin koettiin tärkeäksi suojella luonnonympäristön lisäksi myös kaikkia ihmiselle välttämättömiä luonnonvaroja. Ympäristönsuojelu – käsitteestä johdettiin koulumaailmaan käsite ympäristönsuojeluopetus. Käsitteenä ympäristönsuojeluopetus korvautui kuitenkin jo 1970- luvulla ympäristökasvatuksen käsitteellä. Käsitteen koettiin paitsi soveltuvan paremmin kokonaisvaltaiseen kasvatukseen myös kuvaavan paremmin luonnon kehittämistä pelkästään sen säilyttämisen sijaan. (emt., 15–16.) Ympäristökasvatus-käsitteen syntyminen sijoittuu yhteiskunnallisesti aikaan, jolloin tietoisuus ihmisen toiminnan vaikutuksesta omaan elinympäristöön oli pinnalla. Kansainvälisiä ympäristökonferensseja järjestettiin useita 1960-luvun lopulla. Ympäristökasvatuksen edistämässä on alusta lähtien ollut merkittävä rooli erilaisilla kansainvälisillä järjestöillä (IUCN, Unesco ja WWF eli Maailman Luonnon Säätiö) sekä valtioiden ja hallitusten välisillä järjestöillä. (Wolff 2004, 18–19.) Myös YK:lla on ollut jo pitkään merkittävä rooli ympäristöasioiden edistämässä. Vuonna 1972 YK järjesti Tukholmassa ”Conference on the Human Environment” – kokouksen, jossa suositeltiin kansainvälisen ympäristökasvatusohjelman laatimista. Tämän johdosta vuonna 1975 julkaistiin kansainvälinen ympäristökasvatuksen ohjelma. (van Matre 1993, 11.) Kuten jo aiemmin todettiin, on ympäristökasvatus-käsitteenä otettu käyttöön johdonmukaisemmin vasta 1960–1970 –luvuilla (Cantell 2004, 12).

Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmista ympäristökasvatus kehittyi erityisen voimakkaasti 1980–1990- lukujen vaihteessa. Erilaiset hankkeet ja luontokoulut saivat tuolloin alkunsa. Kansainvälinen Itämeri-hanke ja Suomen ensimmäinen luontokoulu sijoittuvat juuri vuosikymmenen vaihteeseen. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus näkyi vuonna 1985. Keskeisenä tavoitteena oli tuolloin auttaa lasta ymmärtämään ympäristön luonnontieteellisiä, kulttuurisia ja sosiaalisia piirteitä. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus korosti erityisesti luonnon monimuotoisuudesta huolehtimista sekä kestävän kehityksen edesauttamista.

Uusimmissa opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus-käsite on korvautunut lähes kokonaan kestävän kehityksen -käsitteellä. (Wolff 2004, 22–23.)

Periaatteena kestävässä kehityksessä on, että myös tuleville sukupolville säilyy elämisen edellytykset. Ekologinen, taloudellinen ja sosiaalinen puoli sisältyvät kestävä kehityksen – käsitteeseen. Ekologisella kestävyydellä viitataan ihmisen luonnonvarojen käyttöön ja tavoitteena on säästää luonnonvaroja myös tulevaisuutta varten. Taloudellinen kestävyys tarkoittaa vakaata taloutta, jossa ei tuhlaata käytössä olevia resursseja. Sosiaalisessa kestävyudessa painottuu ihmisten hyvinvointi ja sen edellytykset. (Opintokeskusten kestävä kehityksen ohjelma 2004-2006, 7-21.) Kestävä kehityksen teeman ongelmana kuitenkin on sen vahva liittäminen vain ja ainoastaan biologian, maantieteen ja kotitalouden opetukseen. Aiheen laajempi eri oppiaineet kattava kokonaiskäsitteily on siis vaarassa unohtua. (Wolff 2004, 22–23.)

## *2.2 Ympäristökasvatus-käsitteen määrittelyä*

Ympäristökasvatus- käsite on iältään siis varsin nuori. Osittain tästä johtuen sen määrittelemine on vaikeaa. Toisaalta myös ympäristökasvatukseen liittyvien käsitteiden selkiytymättömyys hankaloittaa yhtenäisen käsitteen muodostamista. Käsitteen selkiytymättömyys vaikeuttaa ympäristökasvatuksen onnistumista ja sille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Unesco laati vuonna 1985 yleistavoitteet ympäristökasvatukselle, mutta niistä on pyritty liian suoraan johtamaan käytännön opetus- ja kasvatusmenetelmiä. (Venäläinen 1992, 21–22.)

Suurimpia ongelmia ympäristökasvatuksen onnistumiselle on sen mieltäminen vain luonnontieteiden opettamiseen kuuluvaksi. Ympäristökasvatuksen asema biologian ja maantieteen opettamisessa on selkeä, mutta kokonaisvaltainen kaikki oppiaineet ja aiheet kattava kokonaisopetus on jäänyt selkiytymättömäksi. Ympäristökasvatuksen tavoitteiden näkökulmasta uuden tiedon ja tietoisuuden lisääminen täytyvät opetuksessa suhteellisen hyvin. Mutta asenteiden, kokemusten ja elämysten huomioiminen ja hyödyntäminen ovat perinteisesti jääneet vähälle huomiolle ympäristökasvatuksessa. Ympäristökasvatus tulisikin ymmärtää holistisesta näkökulmasta, mikä edesauttaisi ympäristökasvatuksen liittämistä useiden eri oppiaineiden opetukseen. (Käpylä 1994; 9, 15.)

Holistiseen näkökulmaan pyrkiminen kuitenkin hankaloittaa käsitteen selkiytymättömyyden ongelmaa, joka jo nykyisellään sävyttää ympäristökasvatusta. Ratkaisuksi ongelmaan on esitetty koko ympäristökasvatus-käsitteen rajaamista suppeammin. Tarkoituksena olisi siis Unescon vuonna 1985 ympäristökasvatukselle asettamien tavoitteiden pohjalta määritellä tarkasti, millainen toiminta on ympäristökasvatukseen laskettavaa ja millainen ei. (Venäläinen 1992, 21–22.)

Ympäristökasvatuksen määrittelyssä unohtuu usein käytännöllisten seikkojen varjoon arvoihin liittyvä kasvatus. Eettinen kasvatus ja arvojen selkiinnyttäminen ovat kuitenkin yksi tärkeä osa ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Oma toiminta ja sen vaikutukset suhteessa luonnonympäristöön tulisikin ottaa enemmän huomioon ympäristökasvatuksen opetussisältöjä suunniteltaessa. (Aho 1997, 20–21.)

Ympäristökasvatus voidaan hahmottaa myös siihen liittyvien periaatteiden kautta. Ympäristökasvatuksessa keskeisiä ovat arvot ja vastuu. Kasvatus ympäristöä kunnioittaviin arvoihin sekä oman vastuun ymmärtäminen suhteessa ympäristöön ovatkin periaatteiden näkökulmasta ympäristökasvatuksen ydin. Toisaalta myös ympäristökasvatuksen ymmärtäminen elinikäisenä oppimisprosessina sekä laajemmin elämäntapana muodostuvat kasvatuksen onnistumisen edellytyksiksi. Myös kokonaisvaltaisuus ja käytännönläheisyys sekä aktiivinen toimiminen ovat keskeisiä periaatteita. (Kansallinen ympäristökasvatusstrategia 1992, 17–18.)

Määrittelyn ongelmaan voi ottaa myös täysin uuden näkökulman. Ympäristökasvatusta määriteltäessä voitaisiin luoda kokonaan uusia käsitteitä, jotka selkiyttävät itsessään ympäristökasvatusta ja siihen liittyviä käytännön toimia tarkemmin. Toisaalta tämä johtaa taas käsitteiden määrän lisääntymiseen sekä myös määritelmien lisääntymiseen. (Venäläinen 1992, 21–22.)

Tässä työssä ympäristökasvatus nähdään pitkäkestoisena prosessina, joka lähtee oman ympäristön havaitsemisesta ja sen ilmiöiden tutkimisesta. Ympäristön tarkemman tutkimisen ja havaintojen tarkastelun kautta saavutetaan ymmärrys myös laajemmista ympäristöön liittyvistä kokonaisuuksista ja syy-seuraus – suhteista. Luonnontuntemuksen kautta syntyy suhde ympäristöön, mikä lisää halua hakea vielä enemmän tietoa. Tieto lisää puolestaan ympäristöasioiden tiedostamista, mikä on vastuullisen ympäristökäyttäytymisen edellytys. Arvot ja vastuu nähdään siis tärkeänä osana ympäristökasvatusta. Arvokasvatuksessa aikuisten omalla toiminnallaan näyttämä esimerkki on olennaista. Ympäristökasvatuksessa hyödynnetään tutkivaa

oppimista, ongelmanratkaisua sekä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opetuksen näkökulmasta tärkeää on opetuksen kokonaisvaltaisuus. Asioita käsitellään siis kokonaisvaltaisesti, ei aihepiireittäin. Kokonaisuudessaan ympäristökasvatuksessa pyritään mahdollisimman eheyttävään opetukseen. Tässä työssä ympäristökasvatukseen sisältyvät luonnonympäristö sekä kulttuurinen, rakennettu ja sosiaalinen ympäristö.

### 2.3 Ympäristökasvatuksen tavoitteet

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on saada ihmiset tiedostamaan ympäristökysymykset sekä oma vastuunsa luonnosta ja omien toimien vaikutus siihen. Vuodelta 1985 olevat Tbilisin konferenssin (Unesco) asettamat tavoitteet ympäristökasvatukselle ovat päteviä vielä tänäkin päivänä:

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on

1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.
2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.

(Wolff 2004, 19.)

Edellä kuvattujen Unescon yleisten tavoitteiden pohjalta ympäristökasvatuksen päämäärät voidaan tiivistää viideksi päätavoitteeksi. Pyrkimys lisätä ihmisten tietoisuutta ympäristöstään (1), tavoite opettaa ihmisiä hankkimaan elämysten ja kokemusten kautta tietoa ympäristöstä (2), ympäristöön liittyvä asennekasvatus arvojen selkiyttäjänä (3), ympäristöongelmien ratkaisussa tarvittavien taitojen harjaannuttaminen (4) sekä aktiiviseen osallistumiseen kannustaminen ympäristökasvatuksen avulla (5). (Venäläinen 1992, 19–20.) Yksilön kyky tunnistaa, tutkia ja myös ratkaista erilaisia ympäristöongelmia ovat niin ikään ympäristökasvatuksen keskeisiä tavoitteita (Braus & Wood 1993, 7).

Edellä kuvatut viisi ympäristökasvatuksen päämäärää voidaan jakaa käytännön kasvatustyön näkökulmasta sisällöllisiin ja menetelmällisiin päämääriin. Sisällöllisten ohjeiden avulla ympäristö pyritään hahmottamaan kokonaisuutena. Tärkeää on paneutua niihin ympäristöongelmiin, jotka ovat ajankohtaisia ja vaativat ratkaisua. Olennaista on myös tarkastella kyseessä olevien ongelmien syitä ja seurauksia laajemmasta näkökulmasta. Menetelmälliset ohjeet puolestaan hahmottavat ympäristökasvatuksen ennen kaikkea koko elämän ajan jatkuvana prosessina. Erityisen tärkeäksi

koetaan yksilön omien kokemusten ja elämysten huomioimista ympäristökasvatuksessa. Menetelmälliset ohjeet huomioiden ympäristökasvatuksessa tulisi siis pyrkiä käyttämään mahdollisimman paljon erilaisia opetusmenetelmiä sekä hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä. Voidaankin todeta, että ohjeiden mukaan ympäristökasvatuksessa tulee huomioida samanaikaisesti tiedot ympäristöstä, kriittinen ajattelu sekä ongelmanratkaisutaidot yhtä hyvin kuin myös yksilön arvomaailma ja kokemukset ympäristöstä. (Venäläinen 1992, 20–21.) Tiivistäen ympäristökasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa tietoisuuteen, tietoon, asenteisiin, taitoihin ja osallistumiseen, joka sitoo edellä mainitut kokonaisuudeksi (Plimmer, Parkinson & Carlton 1996, 142).

Ympäristökasvatuksen toteutumista edistää, mikäli oppimistilanteisiin voidaan liittää taianomaisuutta ja seikkailua. Oppijan näkökulmasta tärkeää on myös mahdollisuus oppia toiminnan ja tekemisen kautta. Olennaista kuitenkin on se, että oppija ei koe olevansa opettamisen kohde, vaan tasavertainen toimija, jonka kanssa uutta tietoa jaetaan. Edellisten lisäksi ympäristökasvatuksen tavoitteena on se, että uusi opittava asia sidotaan aikaisempiin tietoihin tai omaan konkreettiseen kokemusmaailmaan. Uutta tietoa tulee myös tarkastella useista näkökulmista ja auttaa oppijoita löytämään ja tunnistamaan erilaisia näkökulmia. Myös oppijan rohkaiseminen ja palkitseminen edesauttavat osaltaan ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Oppijan itsensä lisäksi myös ohjaajan omalla esimerkillisellä ja ympäristöystävällisellä toiminnalla on suuri vaikutus ympäristökasvatuksen toteutumisessa. (van Matre 1993, 197-215.)

Kokoavasti ympäristökasvatuksen tavoitteena on siis kasvattaa yhteiskunnan jäseniä, jotka omaavat kyvyn havainnoida ympäristöään sekä hallitsevat tarvittavat perustiedot omaan ympäristöönsä liittyen. Heillä tulee olla monipuolisia kokemuksia ja perustietoja erilaisista ympäristöongelmista sekä toisaalta myös huoli ympäristöstään, jotta he voisivat toimia ympäristöongelmia ratkoen. Tämä tavoite saavutetaan vain, mikäli arvokasvatus liitetään osaksi ympäristökasvatusta. (Braus & Wood 1993, 7.) Keskeistä edellä kuvattuihin tavoitteisiin pyrittäessä on se, että kasvatuksesta vastuussa olevat tietävät, kuinka nämä tavoitteet voidaan saavuttaa. Jotta oppijoissa voidaan herättää huolenpidon tarvetta omaa ympäristöään kohtaan, on tiedettävä, millaisten oppimiskokemusten kautta tämä saavutetaan. (Palmer & Neal 1994, 3.)

Ympäristökasvatuksella on siis monenlaisia muotoja. Se voi olla ympäristössä oppimista, tietoa ympäristöstä tai ympäristön puolesta toimimista. Kaikkien osatekijöiden huomioimisen avulla voidaan ympäristökasvatuksen avulla synnyttää lapsissa ympäristöherkkyyttä, ympäristön

tuntemusta sekä omien toimiensa vaikutusten ymmärtämistä. Ympäristön puolesta toimimisessa on arvoilla ja kestävän kehityksen mukaiseen elämiseen ohjaamisella merkittävä osa. Myös tulevaisuuden huomioiminen oman elämäntavan vaikutusten tiedostamisen kautta kuuluu ympäristön puolesta toimimiseen. (Nordström 2004, 116-142.)

# 3. ESIOPETUS

Suomessa lapsen oppivelvollisuus alkaa vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta. Sitä ennen lapsella on kuitenkin mahdollisuus osallistua esiopetukseen, jolla pyritään kehittämään alle kouluikäisen lapsen kouluvalmiuksia. (Lummelahti 1995, 13.) Suomessa esiopetusta on järjestetty 1960- luvun loppupuolelta alkaen. Ensimmäiset järjestelmälliset kokeilut esiopetuksen järjestämiseksi tehtiin Lahdessa vuonna 1966 ja Jyväskylässä vuonna 1968. Vaikka kyseiset kokeilut olivatkin vielä varsin lyhytkestoisia, pystyttiin niiden kautta havaitsemaan esiopetuksen tärkeys lapsen kouluvalmiuksien kehittäjänä. (Tiihonen 1994, 23.)

Velvollisuus järjestää esiopetusta on ollut kunnilla vasta 1.8.2001 lähtien. Vaikka esiopetuksen järjestäminen 6-vuotiaille onkin siis kunnille pakollista, on siihen osallistuminen kuitenkin vapaaehtoista. Tästä huolimatta Suomessa 5-6 – vuotiaista lapsista jopa 96 % osallistuu esiopetukseen. Esiopetusaika on päivittäin noin neljä tuntia. (Kankaanranta, Hämäläinen & Gustafsson 2005.)

## 3.1 Esiopetuksen historiaa

Esiopetuksen historia nivoutuu tiiviisti alkuopetuksen historiaan ja kehitykseen. Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetusta. Alkuun esi- ja alkuopetuksesta vastasivat kirkko ja koti. Lapsille pyrittiin opettamaan ja välittämään yhteiskunnan jäsenille tarpeellisia tietoja, taitoja ja asenteita. Koti vastasi opetuksen aloittamisesta 1500-1700 –luvulla. Kirkko velvoitti uskonpuhdistuksen hengessä vanhempia opettamaan lapsilleen katekismusta. Kansakouluasetuksen (1866) myötä Suomeen tuli kansakoululaitos. Kansakoulut olivat ns. jatkokouluja, koska opetukseen osallistuvilta edellytettiin jo lukutaitoa. Alkuopetus oli edelleen kuitenkin kotien tehtävä. Jos kodit eivät pystyneet riittävän hyvin vastaamaan lasten opetuksesta, oli alkuopetus maaseudulla kirkon tehtävä. Kaupungissa samaa tehtävää hoitivat alemmat kansakoulut. Kirkon antama opetus ei tasoltaan vastannut alempien kansakoulujen tasoa ja kansakoulut toimivat tämän

vuoksi kirkon apuna alkuopetuksen antamisessa. Tämän johdosta kirkon antama alkuopetus lopetettiin 1915. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002; 9-13, 30.)

Järjestelmällistä varhaiskasvatusta harjoitettiin ensimmäisen kerran 1860-luvulla, kun Uno Cygnaeuksen toimesta Jyväskylässä aloitti ensimmäinen lastentarha. Lastentarha perustettiin lähinnä opettajankoulutusta silmällä pitäen. Hanna Rothman perusti Suomeen 1900-luvun alussa lastentarhan fröbeliläisessä hengessä. Tärkeinä osina lastentarhan arjessa olivat leikki, työ ja opetus. Esiopetuksessa vieläkin käytössä olevat kuukausittain vaihtuva aihe ja viikoittain pidettävät toimintatuokiot ovat peräisin Rothmanin lastentarhasta. 1900-luvun alussa lastentarhan toimintaan vaikutti vahvasti sosiaalipedagoginen näkökulma, jonka perusaatteena oli suojella pieniä lapsia altistumasta katujen huonoille vaikutteille. (emt., 13–14.)

Lastentarhoissa heräsi 1960-luvulla keskustelua pienten lasten pedagogiikasta. Yleisesti yhteiskunnassa pohdittiin, oliko seitsemän vuoden ikä liian korkea koulun aloittamiseen. Tästä seurasi, että opetusministeriö ryhtyi vuonna 1969 selvittämään, miten koululaitokseen voisi yhdistää lastentarhan tai esiluokan. Selvitykseen kuului esiopetuksen opetussuunnitelman laatiminen, jonka pohjalta aloitettiin esiopetuskokeilu. Kokeilut ja mietinnöt leimasivat esiopetusta 1970-luvulla. Päivähoidon laatu sai huomiota ja erilaisten päivähoitomuotojen vaikutusta lapsen kehittymiseen pohdittiin ja tutkittiin. Päivähoitoon osallistuvien lasten määrä alkoi kasvaa, kun päivähoitoa koskeva laki asetettiin vuonna 1973. Päivähoitoon osallistuvien lasten määrää lisäsi myös työssäkäyvien naisten määrän lisääntyminen. Myös lasten esiopetuksen tavoitteet määriteltiin. (emt., 16–18.) Tällöin tavoitteiksi muodostuivat ”lasten kiinnostuksen herättäminen kirjoja kohtaan ja havaintomotoristen, käden motoriikan, muotoaistin ja erilaisten suureiden välisten suhteiden harjaannuttaminen sekä lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten valmiuksien luominen” (emt., 17). Esiopetuksen osapuolten erilaisuuteen kiinnitettiin huomiota 1980-luvulla. Lapset, perheet ja päivähoito ovat kaikki omanlaisiaan. Painopisteenä 1990-luvulla olivat puolestaan resurssit, reunaehdot ja kasvatukseen liittyvät prosessit. (emt., 16–18.)

Kunnat velvoitettiin päivähoitolaissa 1996 järjestämään esiopetus kaikille 6-vuotiaille. Esiopetus nähtiin yhdistävänä siltana varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sen päämääränä on kehittää lapsen oppimisen edellytyksiä. Perusopetuslakiin (1998) on lisätty 1999 pykälä 26a, jonka mukaan lapsella on ennen peruskoulun aloittamista oikeus osallistua esiopetukseen. Perusopetusasetuksessa (1998) pykälässä 23a määrätään, että esiopetukseen haetaan etukäteen ja hakeutumisesta on opetuksen järjestäjän annettava tietoa



etukäteen. Esiopetukseen osallistumisesta päättää kuitenkin lapsen huoltaja (Perusopetuslaki 1998, § 26a). Kuten jo aiemmin mainittiin, lakisääteinen esiopetus aloitettiin vuonna 2001 (Kankaanranta, Hämäläinen & Gustafsson 2005).

### *3.2 Esiopetuksen määrittely*

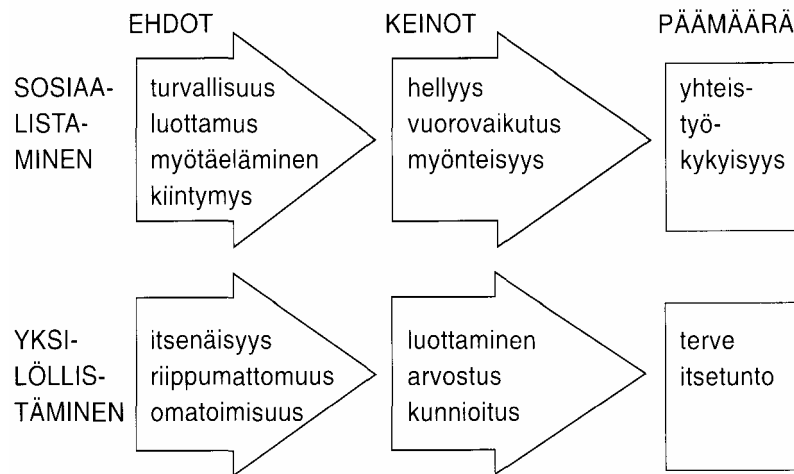
Esiopetus on alle kouluikäisille suunnattua tavoitteellista toimintaa. Laajasti määriteltäessä esiopetus sisältää kaiken peruskoulua edeltävän kasvatuksen, lukuun ottamatta kodeissa tapahtuvaa kasvatusta. Suppeammin määriteltäessä esiopetus kohdistetaan vain 6 – vuotiaille, jolloin tavoitteena on kouluvalmiuksien edistäminen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28–29.) Esiopetuksen määrittelyssä voidaan käyttää myös keskilaajaa määritelmää. Tällöin esiopetuksena käsitetään 3-6-vuotiaiden lasten kasvatus- ja opetustoiminta päivähoidossa. Määrittelyn laajuuteen vaikuttaa se, mitä toimintoja esiopetukseen katsotaan kuuluvan. Suppeasti määritellyssä esiopetuksessa toimintana käsitetään pääasiassa vain opetus. Laajassa esiopetuksen määritelmässä opetuksen lisäksi esiopetukseen kuuluvat myös hoito ja kasvatus. Esiopetus voidaan määrittellä myös sen mukaan, missä ja miten esiopetus on järjestetty. Koulussa järjestetty esiopetus on usein suppeasti määriteltyä esiopetusta, jolloin esiopetukseen osallistuvat vain kuusivuotiaat lapset. Päivähoidossa esiopetus on osa päiväkodin toimintaa ja määritelmä voi näin ollen olla laajempi. (Niikko 2001, 29–32.) Huolimatta määrittelyn laajuudesta esiopetus on peruskoulua edeltävää kasvatusta ja näin ollen kiinteässä yhteydessä alkuopetukseen ja peruskouluun.

Tässä tutkimuksessa esiopetus käsitetään suppean määrittelyn mukaisesti. Esiopetus on 6–vuotiaille kohdistettua tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on lisätä lasten kouluvalmiuksia.

### *3.3 Esiopetuksen yleiset tehtävät ja tavoitteet*

Yleisenä tavoitteena esiopetuksessa kuten kaikessa muussakin kasvatuksessa on yksilöllistäminen ja sosiaalistaminen. Yksilöllistämisen päämääränä on lapsen terve itsetunto ja sosiaalistamisen päämääränä lapsen yhteistyötaidot. Päämäärien saavuttaminen edellyttää tiettyjä ehtoja, jotka ovat

lapsen kokemuksia ja tuntemuksia. Päämäärien saavuttamiseen tarvittavat keinot ovat aikuisen ja kasvattajan toimia lasta kohtaan. (Lummelahti 1995, 17.)



(Lummelahti, 1995, 17.)

Esiopetuksen keskeisiä yleisiä tavoitteita ovat myös lapsen oppimisvalmiuksien edistäminen lapsen oma kehitystaso huomioiden sekä mahdollisten tulevien oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Lapsen yksilöllisen oppimisen lisäksi myös yhteiskuntaan soisaalistaminen on esiopetuksen tehtävä. Yhteisten sääntöjen ja toisten ihmisten kunnioittaminen sekä vastuunotto itsestä ja yhteisistä asioista ovatkin esiopetuksen yleisiä päämääriä. (Lummelahti 2001, 17.)

### 3.4 Esiopetuksen opetussuunnitelmat

Esiopetuksen tavoitteet ja tehtävät on määritelty tarkemmin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksessa nähdään tärkeänä ”edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Siinä tuetaan ja seurataan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennalta ehkäistään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia”. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Esiopetuksen tavoitteena on lapsen minäkuvan ja kieli- sekä kulttuuri-identiteetin positiivisen kehittymisen, sosiaalisten taitojen, lapsen moraalisen ja eettisen ajattelun sekä luontosuhteen edistäminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8).

Hämeenlinnassa esiopetuksen lähtökohtina ja tavoitteina edellisten lisäksi nähdään vielä oppimaan oppiminen, hyvien tapojen omaksuminen sekä esiopetuksessa työskentely. Oppimaan oppiminen tarkoittaa, että lapsi osaa erilaisin keinoin hankkia tietoa, oppii arvioimaan omia tietojaan ja taitojaan sekä tapoja, joilla niitä voidaan kehittää. Oppimaan oppiminen nähdään tärkeänä tavoitteena, koska esiopetus on perusopetuksen ja elinikäisen oppimisen alku. Kun lapsi alkaa jo esiopetuksessa kehittää oppimisen taitojaan, saa hän vakaan perustan myöhemmälle oppimiselle. Tärkeä päämäärä elinikäisen oppimisen kannalta on se, että lapsella säilyy into uuden oppimiselle. Hyvien tapojen omaksuminen liittyy sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tavoitteena on, että lapsi pystyy soveltamaan hyvien tapojen käyttöä omassa toiminnassaan toisten kanssa. Hyviksi tavoiksi nähdään tällöin toisia huomioiva ja kohtelias käytös. Esiopetuksen työskentelyn lähtökohtana on, että lapsi pystyy yhteistoimintaan aikuisen ohjaajan ja samanikäisten tovereidensa kanssa. Lapsen tulee olla aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa ja harjoittaa omia oppimisen taitojaan. Ohjaajan tulee ottaa huomioon toimintaa suunnitellessaan, että työskentelyn tulee olla leikinomaista ja lasta kiinnostavaa sekä huomioida lapsen kehitys. (Hämeenlinnan esiopetussuunnitelma 2004, 5.)

Käytännössä esiopetus toteutetaan eheyttämisen ja keskeisten sisältöalueiden kautta. Eheyttämässä korostuvat kokonaisuudet yksittäisten asioiden sijaan. Yksittäisiä osioita pyritään yhdistelemään mielekkäällä tavalla ja lasten mielenkiinnon kohteita hyväksi käyttäen. Kokonaisuuksien suunnittelussa otetaan huomioon lasten omat kysymykset ja lapsia askarruttavat asiat. Kokonaisuuden käsittelyn suunnittelussa lapset ovat mukana, jolloin varmistetaan se, että lapsen aikaisemmat kokemukset saavat huomion ja uudet kokemukset yhdistyvät luontevasti niihin. Lasta rohkaistaan oppimaan uutta ja olemaan aktiivinen oppija ja tiedon hankkija. (Hämeenlinnan esiopetussuunnitelma 2004, 9.)

Opetussuunnitelmassa mainitut sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri. Sisältöalueiden käsittelyssä tulee ottaa huomioon lasten lähtökohdat ja antaa lasten osallistua suunnitteluun. Tärkeää on toteuttaa opetus kokonaisuuksia käsittelemällä, jolloin yksittäiset sisällöt tulevat käsiteltyä laajempien kokonaisuuksien sisällä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään esiopetuksen tavoitteiden lisäksi myös perusopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen huomioimista esiopetuksessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7; 10-15.)

### 3.5 Esiopetuksen lähtökohdat

Esiopetuksen toiminnan lähtökohdat perustuvat käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Esiopetusiässä lapsi oppii ja omaksuu tietoa parhaiten leikin ja muun toiminnan kautta. Lapsi on myös luontaisesti utelias ja pyrkii kyselemällä sekä havainnoimalla hankkimaan ja jäsentämään uutta tietoa. Toimintapainotteisuudesta johtuen lapsen fyysisellä, sosiaalisella ja materiaalisella ympäristöllä on merkittävä vaikutus lapsen oppimisessa. Tästä johtuen esiopetuksessa käytettävissä toimintamalleissa ja toiminnan lähtökohdissa onkin huomioitava edellä esitetyt näkökulmat lapsen kehityksestä ja oppimisesta. (Lummelahti 2001; 32–33, 36.)

#### 3.5.1 Lapsilähtöinen kasvat

Kasvatustieteellisessä keskustelussa on jo pitkään käytetty termejä lapsilähtöinen ja lapsikeskeinen kasvat. Käsitteillä on viitattu tavoitteeseen huomioida lasten kasvatuksessa mahdollisimman hyvin lapsen omat kyvyt, lähtökohdat ja aktiivisuus oppimisessa. Lapsikeskeisyyden käsite on kuitenkin pyritty korvaamaan 1990-luvulta lähtien lapsilähtöisyyden käsitteellä, sillä tutkijat pyrkivät näin selventämään käsitteen lapsilähtöisyys-merkitystä. Heidän mukaansa lapsilähtöisen kasvatuksen vastakohtana on aikuislähtöinen kasvat, eikä niinkään lapsikeskeinen kasvat. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50–51.)

Historiallisesti lapsikeskeisyyttä tarkasteltaessa voidaan siinä nähdä erilaisia linjoja. Linjat eivät ole toisistaan täysin erillisiä, vaan liittyvät toisiinsa. 1900-luvun alussa lapsikeskeisessä kasvatuksessa painottuivat aktiivisuus-, vapaus- ja sosiaalipedagoginen näkökulma. Aktiivisuuteen liittyi oma-aloitteisuuden korostaminen. Koulun näkeminen lapsen työnä sitoi koulua ja yhteiskuntaa toisiinsa. Vapauspedagogit korostivat lapsen vapautta toimia ja liikkua. Yksilöllisyyden arvostaminen oli vapauden edellytyksenä. Lapsi oli vapaa toimimaan oman kiinnostuksensa mukaan haluamallaan tavalla. Sosiaalisessa näkemyksessä pidettiin tärkeänä lasten yhteistoimintaa. Yhteistoiminnan avulla lapsen nähtiin saavan aineksia sosio-emotionaaliseen kehitykseensä. (Hytönen 1997, 11.)

Nykyään lapsilähtöisen kasvatuksen tunnuspiirteitä ovat lapsen oman aktiivisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen kasvatuksessa sekä toiminnallisuuden, leikin ja elämyksien sisällyttäminen opetukseen. Lähtökohtana opetuksessa tulee pitää lapsen kokemusten ja toiminnan

lisäksi myös häntä ympäröivä kulttuuri. Tiukasti etukäteen laadittuja opetussuunnitelmia ei myöskään nähdä tarpeellisena, sillä lapsen tietojen, taitojen ja toiminnan kautta on mahdollista johtaa kasvatustoiminnan tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Aikuisen valtaa kasvatustoiminnan suunnan määrääjänä pyritään siis vähentämään. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 51–53.)

Olennaista lapsikeskeisyydessä ovat myös yksilöllisyys ja tasa-arvo. Lasta on tärkeää kunnioittaa yksilönä. Lapsi on arvokas omana itsenään ja sellaisena hänet tulee hyväksyä. Myös kaikkien lasten tasapuolinen kohtelu kuuluu lapsikeskeisyyteen. Lapsikeskeisessä kasvatuksessa aikuinen ottaa huomioon lapsen tarpeet ja pitää tärkeinä asioita, joista lapsi on kiinnostunut. (Hytönen 1997, 14.)

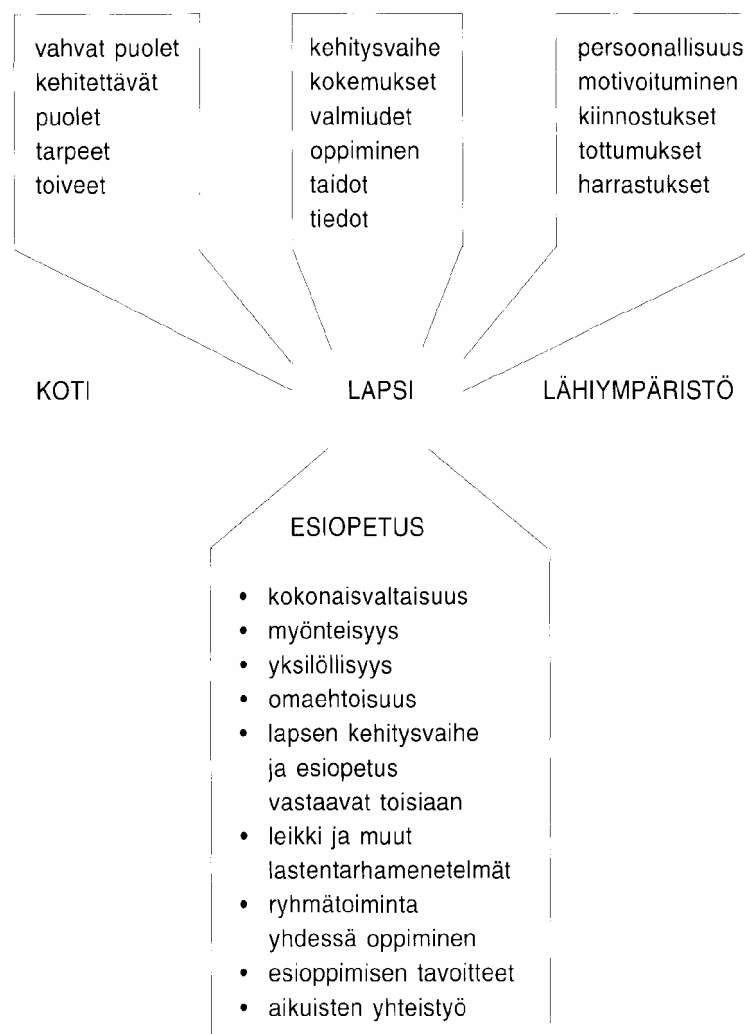
Aikuisen asema ja tehtävä kasvatustapahtumassa on siis toimia lapsen havainnoijana ja siten johtaa kasvatukselle tavoitteet ja menetelmät. Todellisuudessa kasvatustoimintaa ohjaavat kuitenkin myös yhteiskunnan taholta yleisesti asetetut kasvatustavoitteet, jotka on kirjattu opetussuunnitelmien perusteisiin. Lapsilähtöisyyden piirteitä on kuitenkin nähtävissä selkeästi yleisissä esiopetuksen määritelmässä sekä esiopetukselle asetetuissa tavoitteissa. Aikuisen valta ja velvollisuudet kasvatustoiminnan suunnanmäärääjänä eivät siis poistu toteutettaessa kasvatusta lapsilähtöisesti, kun otetaan huomioon valtakunnallisesti opetusta koskevat asiakirjat ja tavoitteet. On myös huomioitava se, että suomalaisessa yhteiskunnassa kasvatuksessa on tavoitteena yhdenmukaisuus ja tasa-arvoisuus. Täysin yksilöllisistä tarpeista ja mielenkiinnonkohteista lähtevä opetus saattaa heikentää opetuksen tasa-arvoisuutta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 54–58.)

### 3.5.2 Lapsilähtöisyys esiopetuksessa

Esiopetuksen ja lapsilähtöisyyden suunnittelussa opettajan apuna on erilaisten teorioiden tuntemus. Teoriat auttavat opettajaa ymmärtämään esimerkiksi lapsen kehittymistä ja oppimista. Taustalla vaikuttavien teorioiden tuntemus auttaa opettajaa edistämään esiopetuksessa kunkin lapsen yksilöllistä kehittymistä. Lapsilähtöisyydessä nähdään tärkeänä lasta ympäröivien tahojen yhteistyö. Näin opetuksessa mahdollistuu johdonmukaisuus, positiivisuus ja kannustavuus. Lapsilähtöisyydessä tärkeitä toimintatapoja ovat yhteistoiminnallinen oppiminen ja kokonaisopetus. Lapsilähtöisyyttä voidaan tarvittaessa edistää myös henkilökohtaisella opetussuunnitelmalla jo esiopetuksessa. (Lummelahti 1995, 32–33.)

Esiopetuksen voidaan määritellä olevan “yksilöllisistä tavoitteista ja tarpeista lähtevää, yksilöä kunnioittavaa, omaehtoisuuteen ja valinnan mahdollisuuksiin pyrkivää, kokonaisvaltaisen, kokemuksellisen ja monikanavaisen oppimisen tukemista” (emt., 33). Kaikessa toiminnassa on otettava huomioon kehitysvaihe, jossa lapsi on, jotta lapsen motivaatio säilyy ja hän saa positiivisia kokemuksia itsetuntonsa ja kokonaispersoonallisuutensa positiivisen kehittymisen tueksi. Harjoittamalla lapsia kehitysvaiheen mukaisesti voidaan esiopetuksessa ehkäistä oppimisvaikeuksien syntymistä. Kehitysvaiheen huomioinnilla voidaan harjoittamista painottaa niihin oppimiseen vaikuttaviin osa-alueisiin, joiden kehittyminen on ollut heikompaa. (emt., 32–33.)

Seuraavassa kuviossa esitellään malli esiopetuksessa, jonka lähtökohtana on lapsi. Lapsi on huomioitava kokonaisvaltaisesti, sillä lapsen lisäksi esiopetukseen vaikuttavat hänen kotinsa sekä ympäristö, jossa lapsi toimii. Toisaalta esiopetuksen on täytettävä sille asetetut tavoitteet. (emt., 27.)



(Lummelahti 1995, 27.)

### 3.5.3 Eheyttäminen

Eheyttävällä opetuksella tarkoitetaan oppimistilanteita, joissa oppiminen on kokonaisvaltaista. Oppimistilanteissa korostuu kokonaisuuksien lisäksi myös itse oppimisprosessi. Opetettavia aiheita käsitellään eri näkökulmista siten, että lapselle muodostuu aiheesta monipuolinen kuva samalla kun hänen oma maailmankuvansa eheytyy. Aihetta käsitellään menetelmillä, jotka antavat lapselle mahdollisuuden osallistua toiminnan suunnitteluun, tietojen hankintaan, monipuoliseen työskentelyyn sekä myös toiminnan arviointiin. Eheyttävän opetuksen rinnakkaiskäsite integraatio korostaa erityisesti opetettavan aiheen olennaisia asioita sekä asioiden välisten yhteyksien havaitsemista. Integraatio-käsitteen yhteydessä voidaan puhua sekä vertikaalisesta että horisontaalisesta integraatiosta. Vertikaalinen integraatio viittaa aihealueiden opettamiseen ensin esiopetuksessa ja saman aiheen syventämistä alkuopetuksessa. Kyse on siis ajallisesta jatkumosta. Horisontaalinen integraatio puolestaan tarkoittaa eri sisältöalueiden yhdistämistä laajaksi kokonaisuudeksi. Tällöin opetettavat aihealueet muodostavat siis laajoja toisiinsa liittyviä kokonaisuuksia. Esiopetuksessa hyödynnetäänkin nimenomaan horisontaalista integraatiota eli eheyttävää opetusta. (Lummelahti 2001, 139–140.)

Kokonaisvaltainen eli eheyttävä opetus juontaa juurensa konsentraatio-käsitteestä. Ajatukset konsentraatiosta saivat alkunsa jo ennen 1800-lukua ja 1800-luvun puolivälissä siitä tulikin kantava ajatus opetussuunnitelmia kehitettäessä. Konsentraatiolla tarkoitetaan opetusta, jossa opeteltavaa asiaa käsitellään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on ollut huomioida yksittäin opettavien asioiden lisäksi myös niiden liittyminen toisiinsa sekä niiden kokonaisvaikutus. Nykyisessä kasvatuskulttuurissa tutummat käsitteet integraatio, eheyttäminen sekä kokonaisopetus pohjaavatkin samalle aatteelle kuin konsentraatio. Aikojen kuluessa käsite on vain saanut uusia nimityksiä. (Raatikainen 1990, 15-20.)

Suomessa eheyttävä opetus on kehittynyt vaihtelevasti. Saksasta Suomeen 1930-luvulla levinnyt integraation ajatus vakiinnutti paikkansa verrattain nopeasti, mutta sotavuodet hidastuttivat sen kehittymistä. Uudelleen kokonaisvaltaiseen opettamiseen pyrkivä toiminta heräsi eloon 1950-1960-luvuilla opettajakoulutuksen myötä. Tämän jälkeen eheyttävä kokonaisvaltainen opetus on vakiinnuttanut asemaansa suomalaisessa kasvatuskulttuurissa yhä edelleen. Uusissa perusopetuksen

ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa eheyttävällä opetuksella on entistä keskeisempi asema. (emt., 24.)

### 3.5.4 Leikki

Leikki on tärkeä osa lapsen elämää. Leikin avulla lapsi saa tilaisuuksia harjoitteluun, kehittymiseen ja oppimiseen. Leikissä lapsi voi täyttää tarpeitaan, sekä henkisesti että ruumiillisesti. Hän saa toimia, niin itseään toteuttaen kuin yhteistoiminnassa muiden kanssa. Leikki on lapselle mieluisaa ja lapsi voi oppia uusia asioita. (Jarasto & Sinervo 1997, 206.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) korostuu leikin ja mielikuvituksen rooli osana lapselle luontaista oppimista. Esiopetuksessa työskentelyn tulisikin pohjautua nimenomaan leikinomaisuuteen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.)

#### 3.5.4.1 Leikin määrittelyä

Leikki voidaan nähdä lapsen ajattelun ja oppimisen välineenä. Leikin avulla lapsi käsittelee ja jäsentää kokemuksiaan sekä havaintojaan. On havaittu, että leikin aikana lapsi ylittää oman kehitystasonsa yläpuolelle jäljitellessään leikin avulla aikuisilta saamiaan toimintamalleja. Luomansa leikkitilanteen avulla lapsi kykenee ratkaisemaan siis omaan kehitystasoonsa nähden liian vaativia ongelmia ja haasteita. Ajattelun lisäksi leikki voi siis olla myös lapsen oppimisen väline. Tällöin leikkitilanne nähdään keskeisenä oppimista edesauttava voimana, jossa lapsen oma vaikutus leikin etenemiseen on ensiarvoisen tärkeää. Mikäli lapsella on mahdollisuus ohjata omaa leikkiään ja asettaa sille omia tavoitteita tukee leikki lapsen uuden oppimista. Lapsen mahdollisuus itse vaikuttaa leikkiin ja sen etenemiseen johtaa tilanteeseen, jossa oppimisen haasteet ja siihen liittyvät käsitteet ovat ymmärrettäviä lapselle itselleen ja hänen on mahdollista prosessoida uusia asioita leikin avulla. (Hujala & Junkkari 2004, 13-14.)

Leikki kehittää myös lapsen sosiaalisia ja motorisia taitoja. Positiiviset kokemukset edistävät lapsen sosiaalista kehitystä. Sosiaaliset taidot saavat harjoitusta yhdessä leikkiessä. Leikki voidaan nähdä myös lapsen sosiaalisten suhteiden pohjana. Leikki toimintamuotona ennen kouluikää antaa mahdollisuuden lapselle luoda uusia sosiaalisia suhteita ikätovereihinsa. Leikin avulla lapsella on



myös tilaisuus tutustua omaan elinympäristöönsä ja omaan elämäänsä. Leikkiessään lapsi siis valloittaa omaa maailmaansa ja selkiyttää sitä siten itselleen. (Helenius 1993; 9, 19-20, 62.)

### **3.5.4.2 Leikin kehittyminen lapsuudessa**

Leikki voidaan käsittää toimintana, jonka avulla lapsi jo pienestä pitäen tyydyttää omat fyysiset ja psyykkiset tarpeensa. Leikin myötä hän saa luotua sosiaalisen kontaktin ympäristöönsä, toimii mielekkäästi itseään toteuttaen sekä pystyy tutustumaan omaan itseensä suhteessa ympäröivään maailmaan. Tästä syystä leikki osana lapsen maailmaa on tärkeää jo vauvaiästä alkaen. (Jarasto & Sinervo 1997, 206.)

Vauvaikäisen leikit ovat aikuisen ja lapsen välistä toimintaa. Vastavuoroisessa toiminnassa tärkeää on fyysinen kontakti, jonka kautta lapsi oppii havaitsemaan itseään suhteessa muihin ihmisiin sekä saa mahdollisuuden myös toimia itse leikin aloitteen tekijänä. Ensimmäisen ikävuoden loppupuolella lapsen leikkimaailma laajenee esineleikkeihin. Tässä vaiheessa aikuisen ja lapsen välinen kontakti on kuitenkin yhä edelleen tärkeää. Esineleikkien vaiheessa lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus kuitenkin muuttuu muotoaan ja fyysisen kontaktin sijasta esinetoinnoista tulee kanssakäymisen tärkein muoto. Toisella ikävuodellaan lapsen leikki kehittyy yhä edelleen. Lapsi oppii korvaamaan puuttuvan esineen jollakin toisella tarvittavaa esinettä muistuttavalla. Tärkeintä tässä leikin kehityksen vaiheessa on lapsen mielikuvituksen kehittyminen siten, että hän voi leikissä hyödyntää kuviteltuja esineitä vastaamaan tehtäviä, joita todellisella reaalesineellä tehtäisiin. Keppi voi siis toimia yhtä hyvin ruuanlaittovälineenä kuin keppihevosenakin. (Mäntynen 1997, 32-34.)

Taito korvata leikissä esineitä toisilla esineillä toimii paitsi leikin monipuolistajana myös roolileikkien kehittymisen esiasteena. Korvaavien esineiden käytön lisäksi roolileikkeihin siirtyminen edellyttää mahdollisuutta irtautua konkreettisesta tilanteesta sekä kykyä ketjuttaa leikkitalanteiden toimintoja toisiaan seuraaviksi jatkumoiksi. Roolileikissä lapselle on jo kehittynyt taito havaita ja erotella toisen henkilön toimintaa sekä asettua toisen ihmisen rooliin esittäen sitä. Roolileikin kanssa samanaikaisesti kehittyy myös lapsen kieli, mikä osaltaan monipuolistaa roolileikkien maailmaa. Lapsi osaa nimittäin jo neljän ikävuoden paikkeilla matkia toisen ihmisen puhetta ja kykenee myös vaihtelevaan vuoropuheluun leikkikaverinsa kanssa. Roolileikkien kehittymisen myötä myös siis leikkikavereiden merkitys aikuinen-lapsi –leikkisuhteen sijaan alkaa

korostua. Leikit muuttuvat iän ja kehittymisen myötä myös entistä pitkäkestoisimmiksi. (Helenius 1993, 37-40.)

Leikin kehityksen seuraavina vaiheina ovat kiinnostus rakenteluleikkeihin sekä sääntöleikkeihin. Lasten mielenkiinto erilaisiin rakenteluleikkeihin herää noin kolmivuotiaana jatkuen aina jopa pitkälle kouluikään saakka. Jo alle kolmivuotiaiden lasten leikeissäkin on toki viitteitä rakentelusta, esimerkkinä pienten lasten hiekkalaatikkoleikit. Rakenteluleikeissä lapsen mielikuvitus kehittyy motoristen taitojen ohella. Sääntöleikkeihin lapsi tutustuu noin viisivuotiaana. Tietyn säännönmukaisuuden ja kaavan toteutuminen leikissä viehättää esiopetusikäistä lasta erityisesti. (Lyytinen & Lautamo 2004, 202-204.)

Leikkiä on tarkasteltu myös psykologisesta näkökulmasta ja suuntauksen edustajista tunnetuin on kenties Jean Piaget. Hän jakoi leikin kolmeen kehitysvaiheeseen: esinetoimintaan (1), symbolileikkiin (2) sekä sääntöleikkiin (3). Piaget'n mukaan leikin kehitys alkaa pikkulapsen liiketoimintojen kehittymisen seurauksena. Liikkeen ja havaintojen toistamisesta syntyy skeemoja, jotka Piaget'n mukaan ovat ajattelun kehittymisen välineitä. Leikiksi toiminta muuttuu hänen mukaansa kun lapsi ymmärtää toimintansa seurauksen olevan säännönmukaista. Mikäli lapsi tästä huolimatta jatkaa omaa toimintaansa kaivaten toistuvaa seurausta, voidaan lapsen katsoa leikkivän. (Helenius 1993, 17-18.) Käsitteiden merkitystä leikissä on tutkinut myös Lev Vygotski. Leikille on hänen mukaansa ominaista esineiden korvaaminen toisilla esineillä. Tämä liittyy paitsi mielikuvitukseen myös käsitteellisen ajattelun kehittymiseen. (Mäntynen 1997, 22-28.)

Leikki kehittää myös lapsen oppimisen edellytyksiä ja täten myös lapsen kouluvalmiuksia. Lapsi voi leikissään kompensoida todellisten esineiden puutteen toisilla. Lapsi kuvittelee mielessään esineille merkityksen. Näin lapsi oppii operoimaan käsitteiden kanssa konkreettisen välineen sijasta. Tämä on apuna oppimisessa, jossa tarvitaan kykyä abstrahointiin. Leikin avulla lapsi kehittää myös tehtäväorientoitumistaan. Tehtäväorientoitumisella tarkoitetaan toiminnan loppuun viemistä ja halua nähdä toimintansa jälki. Tehtäväorientoituminen liittyy läheisesti motivaatioon, joka puolestaan on oppimisen kannalta tärkeää. (Helenius 1993, 66-67.)

Esiopetuksen oppimisprosessissa työskentely pohjautuu suurelta osalta leikin kautta oppimiseen. Leikinomaisuus kehittää paitsi lapsen kielellisiä ja motorisia taitoja myös lapsen valmiuksia oppia uusia asioita. Esiopetuksessa toiminnassa pyritään huomioimaan myös lapsen luontainen mielikuvitus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.) Toiminta on yleensä ottaen

tärkeää lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Toiminnan kautta lapsi oppii uusia asioita, harjoittelee jo opittuja sekä jäsentee tunteitaan. Leikki onkin yksi olennainen tapa lapselle toimia. Leikin avulla lapsi voi täyttää tarpeitaan, sekä fyysisiä että henkisiä. Hän saa olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa, liikkua ja toimia mielekkäästi sekä saa tuntumaa omaan itseensä ja ympäristöön. Leikin avulla lapsi myös harjoittelee uusia tilanteita ja toisen asemaan samaistumista. Ennen kaikkea leikki antaa lapselle mahdollisuuden rentoutua ja viihtyä. (Jarasto & Sinervo 1997, 205–211.)

### 3.5.5 Oppiminen esiopetuksessa

Esiopetuksen oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivismille eli oppija itse nähdään aktiivisena tiedonkäsittelijänä. Aikaisemmat tiedot, taidot ja kokemukset ovat aina pohjana uusille tietorakenteille. Oppimisprosessissa tärkeitä ovat myös lapsen omat ongelmanratkaisutaidot sekä niiden kehittäminen. Vertaisryhmän tuen käyttö osana oppimisprosessia korostuu myös esiopetuksessa. (Laine 1999, 34–40.)

Oppimisen voidaan nähdä perustuvan kolmeen pääperiaatteeseen. Nämä periaatteet pätevät esi- ja alkuopetuksessa yhtä hyvin kuin myöhemminkin kouluopetuksessa, vaikka opittavan aineksen vaatimustaso muuttuu. Ensimmäinen periaatteista pohjautuu konstruktivismin pääajatukselle uuden tiedon rakentumisesta. Lapsi rakentaa uuden tiedon suhteessa aikaisempiin tietorakenteisiin. Tehokas oppiminen perustuukin jo olemassa olevan tiedon tiedostamiseen, sillä vain siten vanha tieto voidaan uudistaa uuden tiedon mukaiseksi. Toisen periaatteen mukaan oppiminen edellyttää lapselta tietojen ja taitojen lisäksi käsitteellistä ymmärryskykyä. Kolmas periaate korostaa oppijan taitoja tarkkailla omaa oppimistaan eli metakognitiivisia taitoja. (Bowman, Donovan & Burns 2001, 184-185.)

Esiopetuksessa oppimista ja opettamista voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Opetus voi tapahtua opettaja- tai lapsilähtöisesti, leikin kautta, strukturoidusti tai apuvälineiden, esimerkiksi tietokoneiden, avulla. Erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä voidaan vaihdella oppimistavoitteen mukaisesti valitsemalla tarkoituksenmukaisin ja tilanteeseen sopivin menetelmä. (Bowman, Donovan & Burns 2001, 231.)

Esiopetuksessa oppimisessa painottuu lapsen oma aktiivisuus ja lapsi oppii oman toimintansa kautta. Esiopetuksessa tietoa oppimisen pohjaksi hankitaan tutkimalla ja ongelmia ratkaisemalla. Opetuksessa sovelletaan ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen ominaispiirteitä huomioiden kuitenkin lasten kehitystaso. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9.) Seuraavaksi kuvataan lyhyesti ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen yleispiirteitä.

### **3.5.5.1 Ongelmalähtöinen oppiminen**

Ongelmalähtöinen oppiminen lähtee liikkeelle ongelmasta, johon halutaan saada ratkaisu. Ongelmaan keskittyessä voidaan ongelmalähtöisessä oppimisessa yhdistellä sisältöjä eri oppiaineista ja välttää liika oppiainesidonnaisuus. Useimmiten ongelmalähtöistä oppimista sovelletaan ryhmissä, vaikka yksilötyöskentelyäkin voidaan käyttää. Ryhmässä työskenneltäessä ryhmä yhdessä etsii ratkaisua käsillä olevaan ongelmaan. Ryhmä yhdessä miettii, mistä ja millaista tietoa he voivat hankkia ongelman ratkaisemiseksi. Tietoa käsitellään ryhmässä ja mietitään tarvitaanko vielä lisätietoa ongelman ratkaisemiseksi. Hankitun tiedon perusteella ryhmä laatii erilaisia ratkaisuehdotuksia, joista valitsee todennäköisimmän ratkaisun. (Tynjälä 1999, 164-165.)

Ongelmalähtöinen oppiminen voidaan nähdä oppimisen taitojen edistämismuotona. Oppimisessa painottuu tiedon käyttökelpoisuus, ei sen ulkoa oppiminen. Ongelmalähtöisessä oppimisessä oppijat joutuvat valikoimaan, minkälaista tietoa he tarvitsevat ongelman ratkaisemiseksi. Myös oppijoiden aikaisempia tietoja käytetään apuna ongelman ratkaisussa. Ongelmalähtöisessä oppimisessä opitaan, millaisia reittejä käyttämällä uuteen tietoon päädytään. Tieto ei tule oppijoille annettuna. Näin voidaan edistää oppijoiden taitoa arvioida kriittisesti tietoa ja sen hankintatapoja. (Boyd & Feletti 1999, 31-32.)

### **3.5.5.2 Tutkiva oppiminen**

Tutkivaan oppimiseen voidaan nähdä sisältyvän kaksi päätavoitetta. Toisaalta tavoitteena on oppia uusi asia, toisaalta tutkijan taitojen kehittäminen. Asian oppiminen aloitetaan ilmiötä havainnoimalla, minkä avulla pyritään ymmärtämään ilmiötä. Ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että lapsi käsittää ilmiöön liittyvät syy-seuraussuhteet ja osaa selittää tai ennustaa ilmiöön liittyviä muutoksia. Tutkijan taitojen kehittymisellä tarkoitetaan lapsen kykyä käyttää erilaisia tutkimisstrategioita. Tärkeitä kehittymisen kohteita ovat myös lapsen yhteistyötaidot ja

metakognitiiviset taidot. Metakognitiiviset taidot pitävät sisällään sen, että lapsi tietää, mitä hän oppii ja on jo oppinut sekä millä erilaisilla keinoilla oppimista voidaan saavuttaa. (Kangassalo 2004, 31–32.)

Kangassalo (2004) on jaotellut tutkivan oppimisen vaiheet seuraavasti:

- kohti yhteistä tutkimusaihetta
- tutkimuskysymysten tiedostaminen ja muodostaminen
- omien aiempien ajatusten ja käsitysten esilletuominen ja niistä kertominen
- suunnitelman tekeminen tutkimista varten
- vastauksien etsiminen
- tutkimuslöydösten dokumentoiminen
- tulosten kokoaminen, kirjaaminen ja dokumentoiminen
- tulosten esittäminen toisille lapsille

Tutkiva oppiminen lähtee siis liikkeelle tutkimusaiheen valinnasta. Aiheen tulee liittyä lapsen kokemuksiin ja tietämykseen. Aiheen tulee herättää lapsessa myös kiinnostusta. Tutkiminen tulee kohdistaa opittavan asian keskeisiin käsitteisiin ja käsitteiden tulee liittyä toisiinsa. Näin lapsen tietämys syventyy ja etenee loogisesti kohti tieteellistä tietoa. Kun aihe on valittu, lapset pohtivat, mitä he haluavat aiheesta tietää. Lapset siis itse muodostavat kysymykset, joita tutkimistoiminnalla pyritään selvittämään. Ennen kuin lähdetään tutkimisen avulla etsimään vastauksia tehtyihin kysymyksiin, tulee selvittää lasten aikaisemmat tiedot ilmiöstä. Lapset selvittävät itselleen ja muille lapsille, mikä on heidän tietämyksensä käsiteltävästä aiheesta. Samalla lapsi voi myös vertailla omia ja toisten lasten käsityksiä. Vertailemalla lapsi saa selville, ovatko hänen käsityksensä samanlaisia kuin muilla lapsilla tai toisaalta eroavatko ne muiden käsityksistä. Käsityksien tiedostamisen jälkeen lapset voivat vielä muotoilla kysymyksiään uudelleen, mikäli yhteinen keskustelu on luonut tarpeen uudenlaisen tiedon hankinnalle. (Kangassalo 2004, 33–35.)

Kysymyksiä saatua lopullisen muotonsa ryhmä suunnittelee, miten he aikovat löytää vastaukset kysymyksiin. Suunnitelmaan sisältyy keskustelu siitä, mistä ja miten voidaan saada tietoa, missä järjestyksessä ja mitä apuvälineitä käyttämällä edetään, jotta kysymyksiin saataisiin vastaukset. Tutkimussuunnitelma kirjataan ylös, mutta se voi muuttua tutkimisen edetessä. Itse tutkimustoiminta voi olla monenmuotoista. Tutkimuksessa voidaan käyttää ilmiön havainnointia, erilaisten kokeiden tekoa tai yksinkertaisesti kysymistä ilmiöstä tietäviltä henkilöiltä. Vastauksien löytämiseen voidaan käyttää erilaisia tietolähteitä riippuen tutkittavan ilmiön luonteesta. Tutkimuksessa ilmenneet asiat ryhmä dokumentoi, jotta tulosten koonti ja muille ryhmille esittäminen mahdollistuu. Dokumentoinnin pohjalta tehdystä koonnista tulee ilmetä

tutkimuskysymykset, keinot vastausten löytämiseksi ja löydetyt vastaukset. Koonti ja tutkimuksen esittely muille jäsentää tutkimuksen kulkua ja tietoa siitä, mitä on opittu sekä ryhmälle itselleen, että muille ryhmille. Keskustelu tutkimuksen synnyttämistä pohdinnoista saa lapset tietoisiksi käsityksistä, joita tutkiminen on luonut sekä mahdollisesti synnyttävät uusia pohtimisen ja tutkimisen arvoisia asioita. (emt., 35–36.)

# 4. YMPÄRISTÖKASVATUS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Esi- ja alkuopetus ovat lapsen oppimisen, kasvun ja kehittymisen näkökulmista peräkkäisiä kausia, mistä syystä niiden keskinäinen eheys ja jatkuvuus ovat lapsen kehityksen kannalta tärkeitä. Toisaalta nykyään Suomessa valtaosa lapsista osallistuu järjestettyyn esiopetukseen, mistä syystä heillä on jo ennen kouluikää kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä. Esiopetuksen oppimisympäristöistä saadut tiedot, taidot, kokemukset ja havainnot poikkeavat usein verrattain paljon kodinsisäisistä oppimisympäristöistä, mutta ovat kuitenkin koulun oppimisympäristöjen kaltaisia. Tästä syystä koulun aloittaminen koetaankin nykyään yleisesti esiopetuksen jatkumona. Mikäli lapsen kokemien erilaisten oppimisympäristöjen välille kyetään muodostamaan luonteva yhteys, on aikaisemmillä tiedoilla ja taidoilla mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti uuden oppimiseen. Jatkuvus esi- ja alkuopetuksen välillä tukee myös niiden taustalla vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutumista. (Kankaanranta 1999, 5-6.)

Esi- ja alkuopetuksen eheän yhteistyön perustana ovat yhteiset suunnitelmat ja tavoitteet lasten kasvun ja kehityksen tukemisessa. Opetushallituksen ja Stakesin tuottamat suunnitelmat antavat viitteitä tämän yhteistyön kehittämistä. Olennaista sen onnistumisen kannalta on kuitenkin sosiaali- ja opetustoimen tiivis yhteistyö esi- ja alkuopetuksen toimintaa suunniteltaessa. Haasteena yhteistyölle onkin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden yhdenmukaistaminen ja eheän jatkuvuuden luominen oppimisprosessin etenemisessä. (emt., 6-7.)

## *4.1 Ympäristökasvatuksen tavoitteet opetussuunnitelmassa*

Koska esiopetuksen ja alkuopetuksen tulisi muodostaa jatkumo, tutkimuksessa käsitellään seuraavaksi molempien opetussuunnitelmien osalta ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksen

tavoitteena on lisätä lapsen ymmärrystä luontoa, itseään ja rakennettua ympäristöä kohtaan. Ympäristökasvatuksessa korostuu lapsen oma aktiivisuus. Lapsi tekee havaintoja, tutkii ja oppii kokemusten sekä elämysten kautta. Sekä esi- että alkuopetuksessa painottuu ongelma-keskeinen opetus ja oppiminen. Esiopetuksessa toiminta perustuu pitkälti leikille. Alkuopetuksessakin leikki on tärkeä toimintamuoto, mutta siellä alkavat korostua myös tiedollinen oppiminen ja sen edistämiseen liittyvät toiminnot, kuten tiedonhankinta. Myös ympäristökasvatuksen sisältöalueet laajenevat edettäessä esiopetuksesta alkuopetukseen.

#### 4.1.1 Ympäristökasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa

Lapsi on luonnostaan utelias ja halukas selvittämään omaan elin- ja toimintaympäristöönsä liittyviä ilmiöitä. Jo esiopetuksen aloittaessaan lapsella on monen vuoden kokemus oman ympäristönsä tutkimisesta, mikä toimii perustana koko ympäristökasvatukselle. Opetuksen tulee lähteä liikkeelle nimenomaan lapsen omasta aktiivisuudesta ja siinä on huomioitava lapsen omat luontoelämykset ja –kokemukset. (Peltonen 2004, 97–100.)

Yhteydellä luontoon on todettu olevan positiivisia vaikutuksia lapsen terveyteen, motoriseen kehitykseen, leikkikäyttäytymiseen sekä keskittymiskykyyn. Ympäristökasvatus ja sen myötä ulkona toimiminen vaatii lapsilta yhteistyökykyä ja kehittää siten myös lapsen sosiaalisia taitoja. Ympäristökasvatusta toteutettaessa ruokitaan lapsen kaikkia aisteja. Näin myös eri aistien kautta oppivat saavat mahdollisuuden oppia itselleen ominaisella tavalla. (Brügge, Glantz & Sandell 1999, 27.)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen yleisenä tavoitteena on luonnonympäristön tutkimisen avulla vahvistaa lapsen ymmärrystä luonnosta. Oppimisessa lapsen omat aiemmat kokemukset ja havainnot ovat tärkeitä.

Tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään ja arvostamaan luonnonvaraista ja rakennettua ympäristöä, erilaisia ihmisiä ja kulttuureja sekä tuntemaan oman toimintansa vaikutuksen lähiympäristöönsä. Lapsi oppii ottamaan omassa toiminnassaan huomioon luonnon monimuotoisuuden, ympäristön viihtyisyyden ja kauneuden sekä toimimaan ympäristöä säästävällä tavalla ja sitä hoitaen.

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13.)



Esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet pyritään saavuttamaan lapsen oman aktiivisen toiminnan kautta. Opetuksessa lasta rohkaistaan itse muotoilemaan kysymyksiä häntä kiinnostavista asioista. Ympäristöä tutkimalla ja havainnoimalla lapsi oppii löytämään vastauksia kysymyksiinsä sekä ilmaisemaan niitä myös muille lapsille. Tärkeitä tutkimisessa ja oppimisessa ovat myös kuvailu, vertailu, luokittelu sekä havaintojen ja tulosten vertailu. Tämänkaltainen tutkiva lähestymistapa johtaa taitoon muodostaa käsitteitä, tehdä päätelmiä sekä löytää ympäristöstä syy-seuraus – suhteita. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13.)

Oleennaista esiopetuksen ympäristökasvatuksessa on sen kokonaisvaltaisuus. Ympäristöön liittyviä ilmiöitä ei siis käsitellä yksittäisinä kokonaisuuksina, vaan ne integroituvat toisiinsa ja myös lapsen elämään. Opetuksessa huomioidaan kuitenkin myös se, että ympäristöön liittyvien asioiden käsittelemisen kautta lapsella on mahdollisuus rakentaa myös maailmankuvaansa laajemmin. (Aho 1997, 16.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ympäristökasvatuksen aihealueet voivat käsitellä esimerkiksi ihmistä ja hänen suhdettaan omaan ympäristöönsä, maailmaa ja avaruutta, eliötä sekä eliöiden elinympäristöä. Myös ympäristöstä löytyvät aineet ja materiaalit kuuluvat esiopetuksen sisältöihin yhtä hyvin kuin myös energiaan liittyvät asiat. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13.)

Leena Ahon (1987) mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteet esiopetuksessa on johdettu päivähoiton yleisistä kasvatustavoitteista. Ympäristökasvatuksen onnistuminen edellyttää siis esiopetuksen yleisten tavoitteiden huomioimista kasvatustoiminnassa. Keskeisin lähtökohta ympäristökasvatuksessa on mahdollisuus toimia luonnossa. Tämä edesauttaa luontoon liittyvän tiedon omaksumista, mikä puolestaan edistää positiivisen luontosuhteen syntymistä. Toimiminen luonnossa luo pohjan lapsen ympäristön huomioonottavalle ajattelulle, jota voidaan pitää kestävä kehityksen edellytyksenä. (Aho 1987, 76–79.)

#### 4.1.2 Ympäristökasvatuksen tavoitteet alkuopetuksessa

Alkuopetuksessa ympäristö- ja luonnontieto on oppiaine, jossa yhdistyvät useat oppiaineet. Se ammentaa sisältönsä ympäristöopin, biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon alueilta. Ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa on päämääränä, että lapsen suhde ympäristöön ja luontoon kehittyy sekä hän kasvattaa ymmärrystään itseään, muita ihmisiä, luontoa ja rakennettua

ympäristöä kohtaan. Tähän pyritään kokemuksen, elämyksen, havaintojen teon, tutkimisen, tiedonhankinnan ja yhdessä toimimisen kautta. Opetuksen pohjana tulisi olla tutkiva ja ongelmakeskeinen opetus ja oppiminen. Kuten kaikessa opetuksen suunnittelussa tulee myös ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen ottaa huomioon kehitystaso, jossa oppilaat ovat. Opetuksessa on tärkeää myös ottaa huomioon elämyksellisyys, jotta lapsi voi kehittää suhdettaan ympäristöön positiivisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 28–29.)

Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteita pyritään toteuttamaan keskeisten sisältöalueiden käsittelyn kautta. Ympäristö- ja luonnontiedon keskeiset sisällöt ovat eliöt ja elinympäristöt, oma lähiympäristö ja maapallo ihmisen elinpaikkana, fysikaaliset ilmiöt ja niihin liittyvät tekniset sovellukset, aine sekä terveys ja turvallisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 29-30.) Sisältöalueiden käsittelyä voidaan alkuopetuksessa toteuttaa eheyttävän opetuksen avulla. Ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueet ovat luonteeltaan sellaisia, että niitä voidaan helposti integroida muihin oppisisältöihin sekä oppilaan omaan kokemusmaailmaan. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 163.)

## *4.2 Esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden vertailua*

Sekä esi- että alkuopetuksessa oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen, jonka mukaan oppiminen on prosessi ja oppija prosessin aktiivinen toimija. Uusien asioiden oppiminen pohjautuu aina aikaisemmille tietorakenteille. Oppimistapahtumassa tärkeitä ovat fyysinen oppimisympäristö sekä vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 10.)

Myös oppimisympäristön määrittelyissä esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat yhtenevät. Molemmissa oppimisympäristö määritellään laajasti. Oppimisympäristö rakentuu sekä fyysisestä että psyykkisestä ympäristöstä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöön liitetään myös ympäristön tiedolliset ja tunneperäiset rakenteet. Oppimisympäristössä olennaista on oppilaan suhde opettajaan ja muihin oppilaisiin sekä

monipuoliset toimintatavat oppimisen edistäjänä. Ohjaajalta edellytetään kykyä asettaa lapsen kohdistuen rajoja ja odotuksia, mutta myös rohkaisevaa otetta. Esiopetuksessa ohjaajan piirteet liitetään lapsilähtöisyyteen, alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsilähtöisyyden käsitettä ei käytetä. Esiopetuksen oppimisympäristössä tulee olla avoin, rohkaiseva ja kiireetön tunnelma sekä sen tulee ottaa huomioon lapsen luontainen uteliaisuus ja kiinnostuksen kohteet. Toimivalla oppimisympäristöllä voidaan edistää lapsen omaa toiminnallisuutta, metakognitiivisia taitoja sekä motivaatiota oppia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 10.)

Myös alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luonnehditaan oppimisympäristöä samoin sanoin. Oppimisympäristön tulee olla lapsen monipuolista kehitystä edistävä, annettava lapselle mahdollisuuksia leikkiin sekä tarjottava lapselle kielellisiä virikkeitä kielellisen kehityksen tukemiseksi. Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vielä, että lapsella tulee olla mahdollisuus monipuoliseen liikkumiseen. Erilaisten välineiden tulee olla lapsen saatavilla. Oppimisympäristön on oltava myös lapsen turvallisuutta ja terveyttä tukeva sekä edistettävä lapsen kehittymistä tietoyhteiskunnan jäseneksi. Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa annetaan lapselle mahdollisuus olla mukana oppimisympäristön suunnittelussa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettaja käyttää hyväkseen toiminnassa ja sen suunnittelussa yhteistyötä muun henkilöstön, vanhempien ja lasten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8-9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 10.)

Työtapojen valintaa ohjataan esiopetuksen ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pitkälti samalla lailla. Työtapojen valinnassa sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa tulee ottaa huomioon lapsen kehitystaso ja ikäkausi. Opettaja on oppimisen tukija ja ohjaaja sekä neuvoo lasta tarkkailemaan omaa oppimistaan ja miten siihen voi vaikuttaa. Oppiminen tapahtuu aktiivisen osallistumisen, konkreettisen kokeilun, tutkimisen ja tiedonhankinnan kautta. Tutkimisen pohjana on lapsen välittömään ympäristöön liittyvät asiat ja lasten kokemukset niistä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ohjaajan ja muiden lasten kanssa. Alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös, että jokainen lapsi toimii tiedon kanssa itsenäisesti rakentaen omaa tietämystään. Esiopetuksessa työskentelyssä korostuu leikki ja mielikuvituksen hyväksikäyttö. Draama mainitaan yhtenä työtapana. Myös alkuopetuksen työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia leikkiin. Esiopetuksessa tavoitteena on kehittää lapsen oppimisen valmiuksia, kun taas alkuopetuksessa jo opetellaan monipuolisia tapoja oppia ja työskennellä toiminnallisuutta edistäen.

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 11.)

Esiopetuksessa opetus perustuu eheyttämiseen. Alkuopetuksessa opetus voi olla eheyttävää tai oppiaineisiin jakautunutta. Alkuopetuksessa opetuksen keskeiset sisällöt onkin jaettu oppiaineisiin, kun taas esiopetuksessa opetuksen sisältö on jaettu sisältöalueisiin. Esiopetuksen sisältöalueet ja alkuopetuksen aineet ovat pitkälti yhtenevät. Esiopetuksessa on kieli ja vuorovaikutus, etiikka ja katsomus, taide ja kulttuuri, fyysinen ja motorinen kehitys. Alkuopetuksessa näitä vastaavat äidinkieli ja kirjallisuus, uskonto ja elämäkatsomustieto, musiikki ja kuvataide, liikunta. Molemmissa on matematiikka ja ympäristö- ja luonnontieto. Esiopetuksessa lisänä on vielä terveys ja alkuopetuksessa käsityö ja kielen opetus. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10-15; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2 2002, 12-40.)

# 5. TUTKIMUSKOHTEEN KUVAUS

Luonto- ja seikkailuryhmä Metsänhaltiat ovat aloittaneet toimintansa 15.8.2005. Ryhmä on yksi Hämeenlinnassa sijaitsevan Hirsimäen päiväkodin esiopetusryhmistä. Metsänhaltioihin kuuluu 14 esiopetusikäisen lapsen lisäksi lastentarhanopettaja sekä lastenhoitaja. Ryhmä toimii pääsääntöisesti Hirsimäen päiväkodin läheisyydessä ja erityisesti Impivaaraksi nimetyllä metsäalueella, joka on varattu nimenomaisesti Metsänhaltioiden päivätoimintaa varten. Metsäsaareke sijaitsee vain muutaman sadan metrin päässä Hirsimäen päiväkodista. Impivaarassa ryhmän käyttöön on rakennettu puilla lämmitettävä kota, johon voidaan kerääntyä yhteisiä oppimistuokioita ja evästäukoja varten.



Metsänhaltioiden esiopetusryhmä perustettiin alun alkaen vastaamaan tilanpuutetta Hirsimäen päiväkodissa. Lukuvuodelle 2005-2006 Hirsimäen päiväkotiin tuli 42 esiopetushakemusta. Tästä syystä Hirsimäen päiväkotiin päätettiin perustaa uusi esiopetusryhmä. Tilanpuutteen vuoksi lapsille ei kuitenkaan ollut paikkaa Hirsimäen päiväkodin sisätiloissa, joten luontoesiopetusryhmän perustaminen vastasi esiopetusikäisten määrän kasvun lisäksi siis myös tilanpuutteen haasteeseen. Vaikka esiopetusikäisten määrä lukuvuonna 2006-2007 on huomattavasti edellistä lukuvuotta pienempi, on luontoesiopetusryhmä Metsänhaltiat jatkanut toimintaansa, sillä kiinnostusta

toimintaan oli yhä edelleen. Virikkeenä toimintamallin luomiselle on käytetty Pirkkalassa toimivan päiväkodin Luhtarölli- kokopäiväryhmän toimintamallia sekä pääkaupunkiseudulla toimivan seikkailuryhmän kokemuksia.

Metsänhaltiat esiopetusryhmän toiminta-aika on 8.30-12.30. Päivä alkaa kokoontumisella Hirsimäen päiväkodin pihalle, josta lähdetään yhdessä kävellen Impivaaraan. Aamuaika on varattu lasten vapaalle leikkimiselle Impivaaran alueella ja noin kello 10.00 kokoonnutaan kodalle yhteiseen toimintatuokioon. Viikkorytmissä pyritään painottamaan päiväkohtaisesti seuraavia aihe-alueita: kädentaidot, matemaattiset taidot ja kielitietous, liikunta sekä musiikki. Esiopetusryhmän tekemät retket muuttavat viikkorytmiä ja painotuksia, mistä syystä viikoittainen päivärytmi onkin ohjeellinen ja siitä joustetaan tarpeen mukaan. Yhteinen toimintatuokio kestää noin 30 minuuttia, jonka jälkeen lapsille jää vielä aikaa leikkiä vapaasti ulkona. Takaisin Hirsimäen päiväkodille lähdetään noin kello 11.15. Ennen lähtöä lapset ovat siistineet Impivaaran alueen ja keränneet leikkivälineet varastoon. Lapset ruokailevat päiväkodilla noin kello 11.30, jonka jälkeen heillä on vielä runsas puoli tuntia aikaa tehdä esiopetusikäisten kynä-paperi – tehtäviä päiväkodilla heille kulloinkin osoitetussa tilassa. Esiopetusaika päättyy päivittäin kello 12.30, minkä jälkeen lapsilla on vielä mahdollista osallistua muiden ryhmien toimintaan, mikäli heillä on kokopäivähoidon tarve.

# 6. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata luontopainotteisen esiopetusryhmän toimintaa Hirsimäen päiväkodissa Hämeenlinnassa. Koska vastaavaa toimintaa ei vielä samassa muodossa toteuteta muualla, muodostui ensimmäiseksi tutkimusongelmaksi ryhmän toiminnan kuvaaminen. Tutkimusprosessin alussa tarkoituksena oli selvittää myös luontoesiopetusryhmän mahdollisuutta jatkaa perusopetuksen ensimmäiselle luokalle yhtenäisenä ryhmänä. Esiopetusvuoden kuluessa kävi kuitenkin selväksi, että Metsänhaltioiden esiopetusryhmän lapset jatkavat useaan eri kouluun, joten yhtenäisen ryhmän muodostaminen ei ollut mahdollista.

Luontopainotteisessa esiopetusryhmässä painottuu esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi myös ympäristökasvatus. Tästä syystä tutkimuksessa selvitetään myös, ovatko esiopetuksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteet tasapainossa keskenään vai painottuuko niistä jompikumpi. Näiden pohjalta tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavalla tavalla:

- 1. Kuinka luontopainotteinen esiopetusryhmä toimii?**
- 2. Miten luontoesiopetusryhmä pystyy vastaamaan sekä esiopetuksen että ympäristökasvatuksen tavoitteisiin?**

## 7. METODOLOGINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti tutkijoiden henkilökohtainen kiinnostus ympäristökasvatusta kohtaan sekä tutkimuksen kohteena olevan ryhmän oma halukkuus olla tutkimuksen kohteena. Tutkijoiden kiinnostusta lisäsi mahdollisuus tutkia esiopetusryhmää, joka toimii poikkeuksellisessa ympäristössä. Tutkimus aloitettiin anomalla tutkimuslupa Hämeenlinnan kaupungin Perusturvakeskukselta. Ensimmäinen tutkimuslupa myönnettiin lukuvuodelle 2005-2006, mistä johtuen tutkimukselle haettiin jatkolupa lukuvuodelle 2006-2007. Tutkimuslupa ja sen jatkolupa ovat tutkimuksen liitteenä. Ryhmän toimintatavasta johtuen tutkimuksen tehtäväksi muodostui ympäristökasvatuksen kuvaamisen lisäksi esiopetuksen tarkastelu ryhmässä. Tutkimus aloitettiin syksyllä 2005 ja saatettiin loppuun keväällä 2007.

Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimys kuvata todellista elämää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon se, ettei tutkittavaa todellisuutta voida tarkastella yksityiskohtien kautta, sillä tapahtumat vaikuttavat aina toisiinsa. Tästä seuraa se, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa kohdetta on pyrittävä tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkimuskohteen ymmärtäminen. Tästä syystä yleisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat luonnollisiin ja todellisiin tilanteisiin soveltuvat menetelmät. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; 152, 170.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty menetelmänä laadullista tutkimusta. Tähän on päädytty, koska tutkimuksen kohteena on yksi esiopetusryhmä, jonka toimintaa tutkimuksessa kuvataan. Ryhmän toimintaa on pyrkimys kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tästä johtuen laadullisen tutkimusmenetelmän valinta on perusteltua. Koska tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää esiopetusryhmän toimintaa mahdollisimman todenmukaisesti, on aineistonkeruumenetelmät valittu tämän tavoitteen mukaisesti.



Kvalitatiivisessa tutkimuksessa havainnoinnin avulla saadaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä sellaisenaan. Havainnoinnin kohde on omassa ympäristössään, jolloin havainnoinnin kohde toimii itselleen luonnollisella tavalla. Tällöin havainnot ovat mahdollisimman totuudenmukaisia. Havainnoinnin haittana on kuitenkin se, että havainnoija saattaa läsnäolollaan vaikuttaa havainnoinnin kohteeseen ja mahdollisesti vääristää luonnollisia toimintatapoja. Havainnointi aineistokeruumenetelmänä jaetaan systemaattiseen ja osallistuvaan havainnointiin. Systemaattisen havainnoinnin pohjana on luokittelurunko ja menetelmänä sitä käytetään sekä tarkasti rajatuissa tiloissa että luonnollisissa olosuhteissa. Systemaattisessa havainnoinnissa havainnoija tarkastelee tilannetta ulkopuolisena. Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija puolestaan voi osallistua tutkimuskohteen toimintaan. Tästä syystä osallistuvaa havainnointia käytetään usein kenttätutkimuksissa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija voi joko osallistua täysin tutkittavan kohteen toimintaan tai toimia osallistuvana havainnoijana. Molemmissa havainnointimenetelmissä tutkija luo suhteen havainnoinnin kohteeseen, mutta osallistuvana havainnoijana toimittaessa havainnoijan rooli on selkeä. Täydellisessä osallistumisessa tutkijan ja toimintaan osallistujan roolit voivat sen sijaan sekoittua keskenään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202-206.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelun tavoitteena on selvittää ja ymmärtää, mitä haastateltava ajattelee tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2000, 85.) Haastattelun etuna on se, että siinä tutkijalla on mahdollisuus olla suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Välitön vuorovaikutus mahdollistaa myös joustamisen haastattelussa tilanteen vaatimalla tavalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 194.) Haastattelut jaetaan kysymysten asettelun perusteella avoimiin, puolistrukturoituihin ja strukturoituihin haastatteluihin. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennalta tiukasti määriteltyjä, ja ne esitetään haastateltaville aina samassa järjestyksessä ja samassa muodossa. Puolistrukturoitu haastattelu puolestaan sisältää sekä strukturoiduille haastatteluille tyypillisiä ennalta asetettuja kysymyksiä että avoimelle haastattelulle ominaisia teemakeskusteluja. Puolistrukturoidusta haastattelusta voidaankin käyttää myös nimitystä teemahaastattelu. Avointa haastattelua ohjaavat tutkimuksen teemat, ja se muistuttaa haastattelun muodoista parhaiten tavallista keskustelua. (Järvinen & Järvinen 1995, 97.)

Aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa on käytetty havainnointia ja haastattelua. Tutkimusprojekti aloitettiin vierailukäynnillä syksyllä 2005 ryhmään sekä ryhmän vetäjiin tutustumalla. Alkuvuodesta 2006 toteutettiin viikon mittainen havainnointijakso. Havainnointi toteutettiin osallistuvana havainnointina. Osallistuminen ei ollut täydellistä, vaan ryhmä oli koko

ajan tietoinen havainnoijien roolista. Havainnointijaksoa varten ei laadittu erillistä havainnointirunkoa, vaan kohdetta pyrittiin havainnoimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tehdyistä havainnoista tehtiin kirjalliset muistiinpanot. Havainnoinnin ja teoreettisen taustatiedon pohjalta laadittiin haastattelukysymykset. Tutkimusta varten haastateltiin syksyllä 2006 ryhmässä toimivia lastentarhanopettajaa ja lastenhoitajaa. Haastateltavia on vain kaksi, koska he ovat ainoat luontoesiopetusryhmässä vakituisesti työskentelevät henkilöt. Alun perin pohdittiin ryhmän lasten ja heidän vanhempiensa haastattelemista. Tutkimuskysymysten tarkennuttua heidän haastatteluaan ei kuitenkaan koettu enää tarkoituksenmukaisena.

Ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kautta oli mahdollista saada todenmukaista tietoa ryhmän toiminnasta. Molemmille haastateltaville oli laadittu oma kysymyspohja, jossa huomioitiin haastateltavien erilainen koulutustausta. Sisällöltään haastattelujen kysymykset olivat yhtenevät, mutta lastentarhanopettajan kysymyksissä painottui kasvatustieteellinen näkökulma. Haastattelukysymykset ovat tutkimuksen liitteenä. Haastattelut toteutettiin Hirsimäen päiväkodilla Hämeenlinnassa. Tuttu haastatteluympäristö edesauttoi haastattelutilanteen luontevuutta ja mahdollisimman totuudenmukaisia vastauksia. Haastatteluympäristön lisäksi myös haastattelijat olivat haastateltaville entuudestaan tuttuja, mikä myös edisti haastattelun onnistumista.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Vaikka kysymykset ja niiden järjestys olivat etukäteen laadittuja, haastattelussa edettiin tilannetta mukaillen. Haastattelun aikana haastateltaville tehtiin tarkentavia lisäkysymyksiä tarpeen vaatiessa. Haastattelun aikana toinen tutkijoista haastatteli ja toinen teki muistiinpanoja. Haastattelut tallennettiin nauhalle, josta ne litteroitiin. Haastattelujen nauhoittaminen saattoi haastattelutilanteessa jännittää haastateltavia, mutta edellä kuvatut haastattelun luontevuutta edistävät seikat puolestaan vähensivät jännitystä haastattelun edetessä.

Aineiston analyysissä pyritään selkeyttämään tutkimuksen aineiston keräämisessä kokoon saatua tietoa. Aineistosta pyritään tiivistämään tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat unohtamatta kokonaiskuvaa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 2000, 137.) Aineiston analyysissä voidaan tavoitella joko tutkimuskohteen selittämistä tai ymmärtämistä. Pyrittäessä tutkimuskohteen selittämiseen on kyseessä useimmiten kvantitatiivinen tutkimus. Tutkimuskohteen ymmärtämistä tavoitellaan puolestaan kvalitatiivisella tutkimusotteella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 212.)

Laadullisen aineiston analyysissä voidaan lähteä liikkeelle luokittelusta. Tällöin analyysia ohjaa useimmiten haastattelurunko, joka toimii karkean luokittelun pohjana. Luokittelua tarkennettaessa huomioidaan tutkimustehtävät. Alustavan luokittelun jälkeen karkeat luokat tai teemat tarkennetaan erilaisiksi osakategorioiksi, joiden avulla etsitään asiayhteyksiä sekä myös mahdollisia luokituksessa ilmeneviä ristiriitoja. Koko luokittelun ajan tutkija nostaa aineistosta esiin tutkimustehtävän kannalta olennaisia teemoja. Lopullisessa analyysissä aineistoa rikastutetaan teorian kautta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 89-90.)

Tässä tutkimuksessa analyysi aloitettiin haastatteluaineiston karkealla luokittelulla. Näin saatuun alustavaan luokitukseen liitettiin sitaatteja haastatteluista. Teorian ja havaintoaineiston avulla sitaattien ympärille kirjoitettiin niitä tukevaa ja selittävää tekstiä. Samalla luokitteluiden sisällöt tarkentuivat ja luokittelu sai lopullisen muotonsa.

## 8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulosten raportointi pohjautuu tutkimusprosessissa luotuun luokitukseen. Kaksi pääluokkaa perustuu tutkimuksen pääkäsitteisiin eli esiopetukseen ja ympäristökasvatukseen, ja niitä peilataan Metsänhaltiat esiopetusryhmän toimintaan. Kolmannessa pääluokassa pohditaan kahden edellisen pääluokan keskinäistä suhdetta. Alaluokkien muodostamista ovat ohjanneet muut teoriakäsitteet. Raportoinnissa haastatteluihin viitataan koodeilla. H1 merkitsee ajallisesti ensin tehtyä haastattelua ja H2 jälkimmäistä. Tutkimustulosten lopussa on tarkasteltu tutkimuksen luotettavuutta.

### *8.1 Ympäristökasvatus Metsänhaltioissa*

Metsänhaltioiden esiopetusryhmän ympäristökasvatus on saanut alkunsa henkilökunnan omasta kiinnostuksesta. Ennen Metsänhaltiat-ryhmän perustamista Hirsimäen päiväkodissa harjoitettiin Metsämörri-toimintaa ja tehtiin erilaisia luontoretkiä. Samalla kehittyi hiljalleen myös ajatus luontoryhmästä. Lopullinen sysäys ryhmän toiminnan aloittamiselle oli esiopetusikäisten suuri määrä Hirsimäen päiväkodissa lukuvuonna 2005-2006. Myös Hirsimäen päiväkodin ympäristö alueena antoi hyvät edellytykset luontoryhmän perustamiselle.

Kiinnostus ympäristökasvatukseen vaikutti myös esiopetusryhmän ohjaajien valintaan. Myös alueella asuvat perheet olivat kiinnostuneita. Innostuneet ohjaajat ja kohderyhmän kiinnostus mahdollistivat sen, että ryhmä saattoi aloittaa toimintansa. Ryhmän monipuolisessa toiminnassa painottuvat sekä liikunnallisuus, ympäristökasvatus että esiopetus. Näistä ympäristökasvatusta edistää erityisesti Metsänhaltiat-ryhmän toimintaympäristö.

### 8.1.1 Ympäristökasvatuksen määrittely

Metsänhaltioissa ympäristö- ja luontokasvatus käsitetään toisistaan erillisinä. Luontokasvatukseen liitetään luonnon kunnioittaminen, lajin tuntemus sekä erilaisiin elinympäristöihin tutustuminen. Ympäristökasvatukseen puolestaan liitetään ekologisuus, ympäristövastuullisuus sekä ihmisen elinympäristö ja rakennetut ympäristöt. Tässä tutkimuksessa selkeyden vuoksi ympäristökasvatuksen laajaa määritelmää, jolloin ympäristökasvatukseen sisältyvät niin luontokasvatus kuin ympäristökasvatuksen suppeampi määritelmäkin.

Metsänhaltioiden toiminnassa ympäristökasvatus määritellään erityisesti fyysisen toimintaympäristön kautta. Metsänhaltiat ovat luonnon keskellä Impivaaran alueella päivittäin, mistä syystä ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa luonnollisena osana ryhmän päivätoimintaa. Fyysinen luonnonympäristö antaa myös mahdollisuuden toteuttaa ympäristökasvatusta spontaanisti ja pysähtyä tarkastelemaan luonnonilmiöitä tilaisuuden tullen. Luonnossa toimiminen ja sen tutkiminen ovat siis ympäristökasvatuksen tärkeitä osa-alueita Metsänhaltioissa. Toiminnassa ja luonnon tutkimisessa korostetaan elämyksiä ja kokemuksia mielekkään toiminnan pohjana.

*” Mut se ympäristökasvatus on niin ku sinänsä ihana, et se niinku ikäänku koko ajan ympäröi, se on koko ajan osa meitä. Se on koko ajan se, mikä elää ja mitä tapahtuu siinä. Et se ei oo mitenkään irrallinen osa -- me ei olla mitenkään niinkun vihreästi painottuneita vaan että tuota et se miten, minkä kautta lapsi oppii ja minkä kautta se saa niitä elämyksiä ja kokemuksia.” (H1)*

Metsänhaltioiden ympäristökasvatuksen tärkeinä osa-alueina ovat myös arvo- ja vastuukasvatus. Lapsissa pyritään herättämään arvostus luontoa kohtaan. Luonnonympäristön kunnioittaminen ja siitä huolehtiminen ovat arvoja, joita lapsille halutaan välittää. Luonnosta huolehtimiseen kuuluu osana myös kyky ottaa vastuuta. Vastuukasvatuksessa lähtökohtana on lapsen kyky ottaa vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan. Kun lapsi osaa ottaa vastuuta itsestään, hän voi oppia ottamaan vastuuta myös muista ja omasta ympäristöstään.

Metsänhaltioissa ympäristökasvatus ymmärretään käsitteenä laajasti ja siihen sisältyvät luonnonympäristön lisäksi myös kulttuurinen, rakennettu ja sosiaalinen ympäristö. Koska ympäristökasvatus käsitetään laajasti ja monipuolisesti, voidaan ympäristökasvatusta toteuttaa holistisesti. Kokonaisvaltaisuutta edesauttaa myös se, että kyseessä on esiopetusryhmä, jolloin toimintaa ei sido oppiainejakoisuus. Holistisuutta edistää myös esiopetuksen kokemuksiin ja elämyksiin perustuvat toimintatavat.

### 8.1.2 Ympäristökasvatuksen päämäärät

Metsänhaltioiden esiopetusryhmässä ei ole asetettu erillisiä tavoitteita ympäristökasvatuksen osalta. Päämäärät heijastuvat kuitenkin ryhmän toimintaa ohjaavista tausta-ajatuksista ja arkipäivän toiminnasta. Ympäristökasvatuksen päämäärät hahmottuvat yhtä lailla konkreettisten kuin abstraktienkin tavoitteiden kautta. Luonnontietoa pyritään lisäämään esimerkiksi eläin- ja kasvituntemuksella. Toisaalta myös laajemmat lasten ajatusmaailmaan liittyvät tavoitteet ohjaavat toimintaa. Ympäristökasvatuksessa pyritään etenemään lasten konkreettisesta kokemus- ja ajatusmaailmasta kohti laajempaa ympäristön arvostusta.

*” lapsi oppis kunnioittaa ja arvostaa ympäristöä ja luontoa ja sit siinä lisäksi sitten kasvituntemusta ja vähän tällästä ylipäättänsä luontoo ja omaan ympäristöön ja tähän Hämeenlinnaan ja näin pois päin liittyen, omaa kulttuuriympäristöä ja näitä luontometsiä täällä ja niin.” (H2)*

Metsänhaltioiden ryhmässä ympäristökasvatuksessa koetaan tärkeäksi kunnioittavan suhteen luominen lapsen ja luonnon välille. Suhteen luomisessa lähtökohtana on omaan ympäristöön tutustuminen ja siinä toimiminen. Metsänhaltioiden toiminnan tärkeänä päämääränä on myös oppia toimimaan luonnossa sitä vahingoittamatta. Impivaarassa toimiessa ja leikkiessä harjoitellaan luonnon huomioon ottamista. Lapsille pyritään myös luomaan kuva luonnosta asiana, josta voi hyötyä sitä turmelematta. Luonto voi toimia siis virkistyspaikkana ja myös ravinnontarjoajana, mikäli siitä huolehditaan hyvin.

*” Sitä mitä oppii pienenä kunnioittaa ni sitä sitte osaa arvostaa myös aikuisena.” (H2)*

Metsänhaltioissa ympäristökasvatus lähtee liikkeelle siitä, että lapset saavat tarkastella itseään ihmisenä oman minä-kirjan kautta. Myöhemmin havainnointia laajennetaan omaan perheeseen ja asuinympäristöön. Tutkiminen etenee edelleen omasta lähiympäristöstä muihin ympäristöihin tutustumiseen. Ympäristökasvatus etenee kehämäisesti lähtien liikkeelle lapsen omasta konkreettisesta havaintomaailmasta edeten laajempiin kokonaisuuksiin. Lasten ajatusmaailmaa pyritään laajentamaan siten, että lapset oppivat ottamaan toiminnassaan huomioon myös luonnon näkökulman omansa lisäksi.

### 8.1.3 Esiopetusryhmä Metsänhaltiat

Metsänhaltioiden toiminta perustuu tavoitteelle kasvattaa esiopetuksen lapsista itsenäisiä, vastuullisia, tutkivia ja omatoimisia alkuopetuksen koululaisia. Toiminnan lähtökohtana on luontokasvatuksen lisäksi havainnoinnin ja ongelmanratkaisun harjoittaminen. Metsänhaltioiden toiminnassa lähdetään kuitenkin liikkeelle ennen kaikkea lapsen aktiivisuudesta ja omista kokemuksista eli lapsilähtöisestä näkökulmasta. Tavoitteena on se, että lapsi oppisi tutkimisen, havainnoimisen ja ongelmanratkaisun avulla. Oppimisen lisäksi myös liikunta, leikki ja mielikuviutus pyritään sisällyttämään vahvasti osaksi Metsänhaltioiden päivätoimintaa.

#### 8.1.3.1 Metsänhaltiat ryhmänä

Esiopetusryhmää muodostettaessa lapset valittiin luontoesiopetusryhmään, paitsi tietysti vanhempien toiveita kuunnellen, myös lasten taito- ja kehitystaso huomioon ottaen. Koska kyseessä on kokeiluryhmä, joka toimii poikkeuksellisessa oppimisympäristössä, oli ryhmän valinnassa huomioitava myös se, että ryhmän lasten kanssa on mahdollista toimia haastavassa ympäristössä. Lapselta itseltäänkin edellytetään vastuullisuutta ja kykyä toimia sääntöjen sekä ohjeiden mukaan vaihtuvissa ympäristöissä. Tällä pyrittiin takaamaan koko esiopetusryhmän turvallisuus sekä toiminnan sujuvuus.

Metsänhaltioiden ryhmä vaatii siis lapselta itseltäänkin valmiuksia toimia ympäristössä, jossa tarjolla on paljon erilaisia virikkeitä. Luonto ympäristönä tarjoaa eri aisteihin vetoavia yllättäviäkin virikkeitä, jotka saattavat muuttaa ennalta suunniteltua päivärytmiä. Esimerkiksi Impivaarassa

puusta pudonnut linnunpönttö antaa mahdollisuuden pysähtyä tarkastelemaan asiaa, jolloin päiväsuunnitelmalta edellytetään joustavuutta. Päiväsuunnitelman lisäksi tämä edellyttää joustavuutta myös ryhmän ohjaajilta, jotta he malttavat tarttua opetuksellista ainesta tarjoaviin yllättäviin tilanteisiin.

*” Niin lapsi, joka tarvitsee strukturoidun ympäristön, hyvin semmosen niinku rajatun ympäristön niin hänelle tämmönen ryhmä ei sovi.” (H1)*

Ryhmässä toimiminen vaatii lapselta myös sosiaalisia taitoja. Lapsen on hyväksyttävä aikuinen toiminnan ohjaajana ja rajojen asettajana. Kun lapsi hyväksyy tämän, aikuisen on mahdollista luottaa lapseen sääntöjen noudattajana. Tämä on erityisen tärkeää Metsänhaltioiden ryhmässä, koska toimintaympäristönä Impivaara on verrattain vapaa ja lapsilla on mahdollisuus olla alueilla, joihin aikuisella ei ole suoraa näköyhteyttä. Tästä syystä myös lasten kyky ja valmiudet tulla keskenään toimeen ja sovittelua itse ristiriitoja ovat tärkeitä.

*” Että ryhmä ei oo mielestäni hyväksi sellaiselle lapselle, jolla on erityistarpeita. Ikään kuin niitten sosiaalisten taitojensa takia.” (H1)*

### **8.1.3.2 Esiopetusryhmän toimintamuodot**

Metsänhaltioiden toiminnassa ympäristökasvatus toteutuu oman tekemisen ja kokemisen kautta. Tärkeä osa ympäristökasvatusta on esiopetusryhmän fyysinen toimintaympäristö. Ryhmä toimii ulkona päivittäin sekä heille osoitetulla kota-alueella että retkeillen muualla Hämeenlinnassa.

Esiopetusryhmälle varatun Impivaaran metsäalueen nimi pohjautuu Kunnaksen teokseen ”Seitsemän koiraveljestä” ja lapset ovat ristineet paikan Impivaaraksi itse. Metsäsaarekkeelle on rakennettu puilla lämpiävä kota, pieni varasto sekä kuivakäymälä. Kota sijaitsee alueen keskellä ja lasten leikeille sekä muulle toiminnalle varatut alueet ympäröivät kotaa. Impivaara on muutamaa edellä mainittua rakennusta lukuun ottamatta täysin luonnontilassa ja tarjoaa lapsille runsaasti mahdollisuuksia luonnossa liikkumiseen ja leikkimiseen. Impivaaran metsäsaareke on muodoltaan mäki, jonka korkeimmalle kohdalle kota on rakennettu. Alue rajoittuu joka puolelta sitä ympäröivään uuteen omakotitaloalueeseen. Impivaaran ollessa metsäsaareke keskellä rakennettua



asuinaluetta muodostuvat esiopetusryhmälle varatun alueen rajat luontevasti ja Impivaara itsessään on lapsille turvallinen ympäristö.

Impivaaran ollessa luonnontilassa, on lapsien mahdollista havainnoida ja tutkia luonnonilmiöitä arkiympäristössään. Päivittäin lapset katsovat yhdessä lastentarhanopettajan kanssa päivämäärään, säähän ja lämpötilaan liittyvät asiat. Päivärytmiin kuuluu myös yhdessä toimiminen päivän teeman mukaisesti joko tehtäviä tehden tai ympäristöä tutkien.

Tavoitteena on ollut edetä opetuksessa luonnon muutoksia seuraten. Syksyllä opetuksessa käsitellään kasveja, lintuja, sieniä ja marjoja. Ryhmä tutustuu myös luonnon varautumiseen talveen sekä harjoittelee erätaitoja (esimerkiksi jokamiehenoikeudet, trangian käyttö, lintujen ruokkiminen, ensiaputaidot). Talven tullessa huomio kiinnitetään talven ilmiöiden tutkimiseen luonnon muutoksien ja eläinten näkökulmista. Kevään koittaessa ryhmän toiminta kohdentuu kevään merkkeihin ja luonnossa tapahtuviin muutoksiin. Vuoden ajasta riippumattomia teemoja ovat mm. kestävä kehitys (kierrättäminen, maatumiskokeet), luonnonmateriaalien hyödyntäminen muussa oppimisessa sekä luontopäiväkirja. Vuodenajasta ja viikkorytmistä riippumaton on myös ryhmän tapa, jossa määrätään viikoittain ”Viikon metsänhaltia”, joka on yksi ryhmän lapsista. Kyseisen viikon perjantaina voi ”Viikon metsänhaltia” kutsua vierailulle perheensä jäsenen, joka viettää lasten kanssa koko päivän kodalla Impivaarassa. Ensimmäisenä toimintavuotena erityisesti syyslukukaudella vierailijoita kävi paljonkin johtuen mielenkiinnosta täysin uuteen toimintamalliin.

Retkeilyn avulla ryhmällä on mahdollisuus tutustua moniin erilaisiin ympäristöihin hyödyntäen Hämeenlinnan kaupungin monipuolista liikunta- ja kulttuuritarjontaa. Esiopetusryhmän retket voidaan jakaa kulttuuri-, liikunta- ja luontopainotteisiin retkiin. Vierailut museossa, teatterissa ja kulttuurikeskuksessa kuuluvat ympäristökasvatuksen kulttuurisen ja rakennetun ympäristön osa-alueeseen. Liikunta- ja luontopainotteiset retket integroituvat usein toisiinsa, sillä liikkuminen liittyy läheisesti luonnon tutkimiseen. Metsänhaltioiden retkillä on tutustuttu monipuolisesti sekä eliöihin että niiden elinympäristöihin.

*” ollaan käyty suoretellä Ilveksen kanssa. Sit tehtiin ötökköjahti, niin ku vesistö-  
ötökköjahti -- käytiin Hattelmalan järvellä ja puhuttiin linnuista.” (H1)*

Osa retkistä on painotukseltaan selkeästi liikunnallisia, esimerkiksi luisteluretket jäähallille, hiihtoretket sekä retket yleisurheilukentälle.

### 8.1.3.3 Ympäristökasvatusta edistävät tekijät

Esiopetusryhmä Metsänhaltiat teki ensimmäisenä lukuvuotenaan 2005-2006 runsaasti yhteistyötä hämeenlinnalaisen Luontokoulu Ilveksen kanssa. Yhteistyössä Ilveksen kanssa toteutettiin erilaisia projekteja ja retkiä. Yhteistoiminnan kautta lapset saivat tietoa, kokemuksia ja elämyksiä luonnosta, minkä lisäksi ryhmän ohjaajien oma luontotietous ja käsitys ympäristökasvatuksesta vahvistuivat. Tämän kautta he saivat varmuutta itse toteuttaa vastaavanlaista toimintaa tulevaisuudessa omatoimisesti. Ympäristökasvatuksen onnistumisen yksi tärkeimmistä edellytyksistä onkin ryhmässä toimivien ohjaajien oma kiinnostus ympäristöön ja ympäristökasvatukseen. He ovat myös esimerkkinä lapsille oman toimintansa ja tekemiensä valintojen kautta.

Yhteistyö eri tahojen kanssa edesauttaa osaltaan ympäristökasvatuksen toteutumista. Niiden avulla ryhmän on mahdollisuus laajentaa toiminta-alueitaan Impivaaran ulkopuolelle. Tämä edesauttaa erilaisten kokemusten ja elämysten kautta lapsen oman ympäristön hahmottamista ja siten myös ympäristökasvatusta.

*” Niin, no noi justiin sitten, nämä retket ja muut, ku käydään tutkimassa eri paikkoja, käydään erilaisissa kohteissa, museoissa ja liikuntajutuissa ja tälläisissä ja tietenkin se luontokasvatus tulee paljo syvällisempänä ja kokonaisvaltasena -- ” (H2)*

Ympäristö ja luonto tulevat lapselle tutuksi oman toiminnan ja kokemisen kautta. Nämä ovat esiopetusikäisen lapsen oppimisen näkökulmasta uusien asioiden oppimisen lähtökohtia. Metsänhaltioissa lasten omaa toimintaa ovat leikit, ympäristön havainnointit ja uusien tietojen hankinta. Vaihtuvat oppimis- ja toimintaympäristöt antavat lapsille mahdollisuuden havainnoida ja tutustua erilaisiin rakennettuihin ja luonnon ympäristöihin.

*” Mun mielest se, et meil on mahdollisuus käyttää taksia -- ja hyödyntää näitä niinku erilaisia alueita. Me nähdään ihan konkreettisesti -- Se edistää tietysti, et me päästään sinne tekeen itse.” (H1)*

## 8.2 Esiopetus Metsänhaltioissa

Metsänhaltioiden esiopetusryhmää ohjaavat ensisijaisesti esiopetukselle asetetut yleiset tavoitteet. Pää tavoitteena esiopetuksessa on valmistaa lapsia koulun aloitukseen kehittämällä heidän kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiään. Vaikka kyseessä onkin luonto- ja seikkailuryhmä, on esiopetuksen tavoitteet huomioitava toiminnassa, jotta lapsilla on muihin esiopetusryhmiin verraten yhtäläiset lähtökohdat koulua aloittaessa.

Itsetunnon kehittyminen sekä vastuunkantaminen itsestä ja muista ovat tärkeitä esiopetuksen tavoitteita Metsänhaltioiden toiminnassa. Tämän katsotaan myös edesauttavan lapsen valmiuksia kehittyä vastuulliseksi koululaiseksi.

*” Itsetunnon kannalta, että tuntee itensä tärkeeks ja hyväks tyypiks ja vahvaks ihmiseks, vaikka taidollisesti ei välttämättä oiskaan sitä, mutta että tulis sellanen olo että mä oon hyvä ja mä pärjään. Se on niinku se tärkein juttu -- et sitä kautta sitte on helpompi, vaik ois ongelmia jossain muulla osa-alueella, ni koulussaki pärjätä.” (H2)*

Esiopetusryhmä Metsänhaltioiden esiopetuksen järjestäminen poikkeaa kuitenkin tavallisesta esiopetusryhmästä, sillä tarvittavat materiaalit on erikseen kuljetettava Impivaaraan. Tästä syystä esiopetus on erityisesti käytettävien materiaalien osalta suunniteltava tarkasti etukäteen.

*” Esiopetus on vielä mulla semmosta et se täytyy niin kuin tuoda sinne. Et mä tuon ne kirjaimet sinne, mä tuon sen tarinan sinne, minkä mä haluan opettaa, kirjaintarinat.” (H1)*

Metsänhaltioilla on käytössään Hirsimäen päiväkodin esiopetusmateriaalit sekä mahdollisuus päivien aikana tehdä esiopetustehtäviä myös päiväkodin sisätiloissa tarpeen vaatiessa. Käytännössä päiväkodin tiloja hyödynnetään päiväkodilla syötävän lounaan jälkeen tai mikäli huonojen sääolosuhteiden vuoksi ei Impivaaraan voida mennä.

Oppimisympäristön näkökulmasta Metsänhaltioiden fyysinen ympäristö tukee esiopetuksen oppimisympäristölle asetettuja vaatimuksia. Impivaaran metsäympäristö herättää lapsissa luontaista uteliaisuutta sekä tukee heidän omaa aktiivisuuttaan. Esiopetuksen oppimisympäristön tulisi myös antaa mahdollisuuksia lasten monipuoliseen leikkiin, mikä toteutuukin Impivaarassa hyvin. Oppimisympäristön tulisi kehittää lapsen itseohjautuvuutta, minkä toteutumista Metsänhaltioissa edistää lapsille annettu vastuu sääntöjen ja rajojen noudattamisessa toimintaympäristön ollessa poikkeuksellinen.

### 8.2.1 Lapsilähtöisyys

Metsänhaltioiden esiopetusryhmän toiminnassa lapsilähtöisyys käsitetään lapsen lähtökohdat huomioon ottavaksi toiminnaksi. Lapsen aiemmat tiedot ja taidot sekä lapsen tekemät havainnot sisällytetään esiopetusryhmän toimintaan. Vaikka toiminta on etukäteen esiopetuksen tavoitteiden pohjalta suunniteltua, huomioidaan siinä kuitenkin lasten tekemät havainnot ja heidän kiinnostuksen kohteensa. Yksittäisenkin lapsen uteliaisuudesta kumpuava havainto voidaan ottaa koko ryhmän yhteiseen käsittelyyn. Näin tuetaan lapsilähtöisessä kasvatuksessa keskeistä yksilöllisyyden huomioimista. Kuitenkin esiopetuksen toteuttamiseen liittyviä ennakkosuunnitelmia ei voida joustavasti muuttaa, koska esiopetuksessa on käytettävä niitä välineitä ja materiaaleja, jotka Impivaaraan on tuotu. Lapsen ja hänen kehitystasonsa havainnoiminen koetaan kuitenkin tärkeäksi, jotta toimintaa voidaan suunnitella lapsilähtöisesti. Vaikka toiminnassa pyritään siis huomioimaan lapsen tarpeet ja kehitystaso, ei voida unohtaa esiopetukselle yleisesti asetettuja päämääriä.

Tutkimusta tehdessä kävi ilmi, että lapsilähtöisyys liitetään Metsänhaltioissa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppimisen katsotaan lähtevän liikkeelle lapsen omista kokemuksista ja jo olemassa olevista tiedoista, joita käytetään perustana uuden tiedon oppimiselle. Lapsilähtöisyyden keskeiset piirteet toteutuvat kuitenkin Metsänhaltioiden esiopetusryhmässä käsitteen määrittelyeroista huolimatta. Ryhmän jokapäiväisessä toiminnassa toteutuvat lapsen oman aktiivisuuden, toiminnallisuuden, leikin ja elämysten huomioiminen. Lapsilähtöiseen kasvatukseen kuuluva kulttuurituntemuksen kehittäminen toteutuu erilaisiin kulttuurikohteisiin tehtävillä retkillä.

## 8.2.2 Oppiminen

Oppimisen ohjaaminen pohjautuu esiopetusryhmässä käsitykseen esiopetusikäisestä lapsesta oppijana. Oppimisen edistämiseksi on tärkeää huomioida lasten erilaiset tavat oppia.

*”Joku oppii hyvinkin kuullun perusteella, toinen näkemänsä perusteella, toiselle sopii hirven hyvin se silmän-käden –yhteistyö, paperityöt. Mut sit monet, monesti lapset oppii sen kinesteettisen aistinsa kautta eli tekemällä itse, liikkumalla, itse kokeilemalla. Ja nyt meil on mahdollisuus antaa sitten lapsille näitä kaikkia aisteja ruokkiva esiopetusympäristö.” (H1)*

Metsänhaltioissa tärkeinä oppimisen lähtökohtina nähdään ongelmanratkaisun ja tutkimisen painottaminen oppimisprosessissa. Oppimisen ohjaamisessa otetaan aineksia tutkivasta ja ongelmalähtöisestä oppimisesta soveltaen niitä esiopetusryhmän tarpeisiin. Kaavamaisesti toteutettuina ongelmalähtöinen ja tutkiva oppiminen eivät vastaa 6-vuotiaan lapsen tapaan oppia.

Tutkivaa oppimista hyödynnetään tehdessä havaintoja ympäröivästä luonnosta ja sen ilmiöistä. Havainnoinnin tavoitteena on se, että lapsi ymmärtämään omaa ympäristöään sekä harjaantuu havainnoijana ja tutkijana. Ongelmalähtöinen oppiminen liittyy Metsänhaltioilla läheisesti asioiden ja ilmiöiden tutkimiseen. Ongelmiin saadaan ratkaisu omien ennakkotietojen, toiminnan ja yhteisen pohtimisen kautta. Käsiteltävät ongelmat voivat olla myös lapsista itsestään lähtöisin. Ongelmanratkaisutaidot kehittyvät myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, sillä lapsia ohjataan selvittämään itse keskinäiset riitansa. Aikuinen on kuitenkin aina tukena ongelmatilanteiden selvittämisessä.

## 8.2.3 Leikki

Lapset ovat itse rakentaneet luontoa kunnioittaen leikkipaikkoja aina liukumäistä koti- ja koululeikkeihin saakka. Pääsääntöisesti leikit ovat omaehtoisia ja lapsista lähtöisin. Vaikka

ohjattuja leikkejä ei ryhmässä juurikaan ole, eivät aikuiset ole täysin leikkien ulkopuolella vaan havainnoivat ja tarvittaessa auttavat lasten leikeissä antamalla neuvoja leikkimateriaalien keräämiseen luonnosta. Leikkiympäristönä Metsänhaltioiden esiopetusryhmän lapsilla on pääosin Impivaara.

Ympäristönä Impivaara vaatii lapsilta mielikuvituksen käyttöä leikeissä, sillä alueella ei ole valmiita leikkiympäristöjä tai -välineitä. Leikeissä lasten on käytettävissä olevista luonnonmateriaaleista mielikuvituksen avulla kehitettävä leikkivälineet, mikä kehittää lapsen kykyä korvata puuttuva esine olemassa olevalla. Lapsi siis kuvittelee esineelle todellisuudesta poikkeavan käyttötarkoituksen tai merkityksen.

*”Meillähän tuolla ei oo mitään leluja eikä, pari lapioo ja talvella muutama liukuri -- eikä kukaan oo kysyny kyllä siellä kertaakaan – oisko jotain leluja tai muita.” (H2)*

Haasteellinen leikkiympäristö kehittää lasten mielikuvituksen lisäksi myös luonnon kunnioittamista, sillä lapset joutuvat leikkiessään pohtimaan, mitä luonnossa voi luontoa vahingoittamatta tehdä ja mitä sieltä saa ottaa käyttöönsä. Esimerkiksi leikissä kotina saattaa toimia puunjuuristo ja muut tarvittavat leikkivälineet lapset etsivät maasta. Oksien tai muiden kasvien repiminen ei ole sallittu tapa leikkimateriaalien keräämiseen.

Leikin kautta myös lasten ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. He joutuvat esimerkiksi majoja rakentaessaan pohtimaan erilaisia ratkaisumalleja.

*” Kun ne rakentaa, tekee niitä omia rakennelmiaan siellä majoja, miten tästä saadaan sellanen kestävä juttu. Mitä tähän tarvitaan? Montako erilaista keppiä, minkä mittasta?” (H1)*

Rakenteluleikkien lisäksi lasten ongelmaratkaisutaidot harjaantuvat erilaisissa omaehtoisissa sääntöleikeissä. Esimerkiksi mäkeä laskiessaan lapset yhdessä neuvotellen sopivat laskujärjestyksestä ja liukureiden antamisesta seuraavalle laskijalle, koska liukureita ei ollut tarpeeksi. Myös sääntöjen rikkomisen seuraamuksista lapset päättivät yhteisesti keskenään ilman aikuisen ohjausta.

## 8.2.4 Eheyttäminen

Eheyttäminen on luonnollinen osa Metsänhaltioiden esiopetusta, koska esiopetuksessa hyödynnetään fyysistä toimintaympäristöä sekä arjessa ilmeneviä asioita ja ilmiöitä. Luonnosta löytyviä materiaaleja käytetään esiopetuksen opetusmateriaaleina mahdollisuuksien mukaan.

*” Havunneulasista esimerkiksi tai männynneulasista että ku niitä on pareina siellä luonnossa ja laskettiin niitä -- etsittiin erilaisia pareja luonnosta tai missä ilmenee pareja -- mietitää ja heitetää vähän matikkapähkinöitä sitte niihin.” (H2)*

Myös lasten omasta toiminnasta voidaan ottaa aineksia esiopetukseen. Esimerkiksi kivellä istuviin lapsiin liittyen voidaan muodostaa matikkapähkinöitä, joita lapset saavat itse ratkaista. Esiopetuksen sisältöjä ja aiheita liitetään lasten omiin kokemuksiin ja havaintoihin niin paljon kuin mahdollista. Ympäristöä hyödynnetään siis kokonaisvaltaisten oppimistilanteiden luomisessa.

*” Kaikkii niitä tehtäviä voi miettiä ja pähkäillä siellä meidän arjesta.” (H2)*

Käsiteltäviä aiheita pyritään tarkastelemaan monipuolisesti ja syvällisesti. Aiheita syvennetään lasten kiinnostuksen mukaan. Tällä tavoin aiheissa saatetaan edetä pidemmälle kuin esiopetuksen yleisissä tavoitteissa on määritelty.

*” Välillä tulee sellasia kommentteja, että on jotain kolmos-nelosluokan biologiaa tai jotain ohitettu joissain jutuissa ku tehään jotain ihan meidän normaaleja juttuja.” (H2)*

## 8.3 Ympäristökasvatuksen ja esiopetuksen keskinäiset painotukset

Metsänhaltiat on ensisijaisesti esiopetusryhmä, jonka toimintaa ohjaavat yleiset esiopetukselle asetetut tavoitteet. Esiopetuksen osalta toiminta suunnitellaan tavoitteiden mukaisesti siten, että esiopetuksen sisällöt ja toimintatavat vastaavat tavoitteita. Metsänhaltioiden luonto- ja

seikkailupainotteisuus ei siis vähennä esiopetuksen toteuttamiselle valtakunnallisesti asetettuja kriteerejä.

*” Esiopetus painottuu sen takia, et se tulee aina sieltä ylhäältäpäin kaadettaessa, on kuin kauhalla kaadettaisiin jotakin, kaadettaisiin sitä tietoa niille.” (H1)*

Esiopetuksen toteuttaminen on Metsänhaltioissa johdonmukaisempaa kuin luonto- ja seikkailukasvatus. Esiopetukselle on oma aikansa päivittäin ja sen toteuttaminen on yksityiskohtaisesti suunnitellumpaa. Ympäristökasvatus sen sijaan on suunniteltu laajempia kokonaisuuksia silmälläpitäen ja suunniteluissa on enemmän joustonvaraa. Ympäristökasvatuksen toteuttamiseen vaikuttaa aina se, mitä ympäröivä luonto tarjoaa sen sisältöjen tueksi. Ympäristökasvatus on riippuvainen ympäristön tapahtumista ja sen muutoksista, kun taas esiopetuksen sisällöt ja toteuttaminen ovat ympäristön muutoksista riippumattomia.

Vaikka esiopetuksen ja ympäristökasvatuksen sisällöt ovat erillisiä ja toimintatavat lähtökohdiltaan erilaisia, käytännössä ne kuitenkin nivoutuvat saumattomasti toisiinsa. Esiopetus ottaa aineksia ympäristökasvatuksesta ja ympäristökasvatuksessa voidaan puolestaan soveltaa esiopetuksen toimintamalleja. Esiopetukselle asetettujen yleisten kasvatuksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa voidaan hyödyntää ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksen avulla lapsi voi saavuttaa positiivisia oppimiskokemuksia ja siten vahvistaa omaa myönteistä minäkäsitystään. Myös esiopetuksessa tarvittavia materiaaleja saadaan ympäröivästä luonnosta. Toisaalta taas ympäristökasvatus on mahdollista perustaa esiopetuksen lähtökohtiin, joissa painottuvat kokonaisvaltaisuus, elämykset ja kokemukset sekä tekemällä oppiminen.

#### **8.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata reliabiliuden ja validiuden käsitteillä. Edellä mainittuja käsitteitä käytetään erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Reliabiliudella viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että toistettaessa tutkimus samalla tavalla tutkimustulokset ovat samat. Tulokset eivät siis ole riippuvaisia tutkijasta tai tutkimuksen toistokerroista. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat luonteeltaan niin



erilaisia, ettei käsitteitä voida suoraan käyttää luotettavuuden tarkasteluun. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213-214.)

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia ainutlaatuisia ilmiöitä ja asioita, mistä syystä tutkimuksen toistettavuus ei välttämättä ole mahdollista. Validius eli pätevyys viittaa tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta siihen, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus. Esimerkiksi haastattelutilanteissa tämä tarkoittaa sitä, että haastateltu saattaa ymmärtää haastattelukysymykset toisin kuin tutkija on tarkoittanut. Tällöin haastattelussa ei tutkita sitä, mitä on ollut tarkoitus. Tästä seuraa väistämättä tutkimuksen luotettavuuden heikkeneminen. Laadullisessa tutkimuksessa pätevyys tarkoittaaakin sitä, että tutkittavan ilmiön kuvaukset ja siitä tehdyt tulkinnat ovat keskenään yhteneviä. (emt., 214.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä käyttämällä triangulaatiota, joka sopii yhtä hyvin kvantitatiiviseen kuin kvalitatiiviseenkin tutkimusotteeseen. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tekoon osallistuu useampia tutkijoita. Metodinen triangulaatio yhdistelee useampia menetelmiä tutkimusprosessissa. Teoreettisessa triangulaatiossa tutkimuksen lähtökohtana käytetään eri teorioita ja aineistotriangulaatiossa tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja. (emt., 214-215.)

Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen on pyritty tarkalla tutkimuksen toteutuksen raportoinnilla. Tutkimuksen toteutuksen lisäksi raportoinnissa on pyritty kuvaamaan tarkasti tutkimuskohde. Koska kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus ja tarkoituksena on kuvata ainutlaatuista ilmiötä, ei toistettavuutta voida pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisena tekijänä. Tutkimuksen validiutta on pyritty edistämään yksiselitteisillä haastattelukysymyksillä. Haastattelutilanne antoi myös mahdollisuuden tarkentaa kysymyksiä niin haastateltavan kuin haastattelijoidenkin taholta, mikä vähensi osaltaan väärinymmärryksen mahdollisuutta. Haastattelun avulla myös havainnoinnin tulokset tarkentuivat ja selittyivät, koska haastattelujen kysymykset oli laadittu havainnoinnin pohjalta.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää triangulaation käyttö tutkimusprosessissa. Tutkimuksessa on käytetty sekä metodista triangulaatiota että tutkijatriangulaatiota. Metodinen triangulaatio toteutuu käytettäessä tutkimusaineiston keräämisessä sekä havainnointia että haastatteluja. Tutkijatriangulaatiota käytettiin tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa ja raportoinnissa. Aineiston keruun, luokittelun ja tulkinnan toteutti yhteistyössä kaksi tutkijaa.

## 9. POHDINTA

Ihmisten elintavat nykyisellään ovat luonnon kannalta kestäättömiä. Elintason jatkuva nousu ja siitä johtuva luonnonvarojen kulutus rasittavat luontoa entisestään. Ympäristöasioihin havahtuminen lähtee liikkeelle ihmisen omista ajattelutavoista, tottumuksista ja ennen kaikkea arvomaailmasta. Ihmisen arvot alkavat muodostua jo lapsuudesta lähtien, mistä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota ympäristöarvoihin jo lapsuudessa. Kasvatuksella ja koulutuksella onkin merkittävä rooli ympäristöarvojen välittyessä edelleen tuleville sukupolville.

Hämeenlinnan kaupungin Hirsimäen päiväkodissa toimiva seikkailu- ja luontoesiopetusryhmä Metsänhaltiat toteuttaa ympäristökasvatusta monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Lasten totuttaminen luontoon jo varhaisessa vaiheessa edesauttaa luontosuhteen kehittymistä. Metsänhaltioiden fyysinen toimintaympäristö Impivaara luo puitteet ympäristökasvatukseen toteutumiselle lasten arjessa. Impivaara on ympäristönä lähes muokkaamaton ja tarjoaa siten aitoja ja todellisia luonnonilmiöitä ja tilanteita lasten tutkittavaksi. Toisaalta Impivaarassa leikkimisen kautta lapset myös harjoittelevat luonnossa toimimista sitä kunnioittavalla tavalla ja sitä vahingoittamatta.

Luonnossa oleminen ja toimiminen takaavat omalta osaltaan sen, että ympäristökasvatukseen liittyviä aihealueita voidaan käsitellä päivittäin luontevana osana Metsänhaltioiden esiopetustoimintaa. Kasvi- ja eläintuntemuksen lisäksi lapset oppivat toimimaan luonnossa sitä kunnioittavalla ja suojelevalla tavalla. Lapset tutustuvat ja saavat tietoa eri eliöiden elinympäristöistä ja -tavoista. Myös lasten tietoisuus omasta ympäristöstään laajemmin tarkasteltuna karttuu tutustuttaessa retkien kautta luonnonympäristön lisäksi rakennettuun, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön.

Ympäristökasvatus Metsänhaltioissa määrittyy paitsi fyysisen toimintaympäristön myös esiopetuksen opetussuunnitelman ympäristökasvatuksen sisältöjen kautta. Esiopetukselle määriteltyjen tavoitteiden lisäksi ympäristökasvatukselle ei ole Metsänhaltioissa määritelty omia

erillisiä tavoitteita. Ympäristökasvatus etenee kuitenkin johdonmukaisesti, sillä sen toteuttamisessa pohjaudutaan vuodenaikojen vaihteluun sekä arkipäivästä kumpuaviin aiheisiin ja ilmiöihin. Erillisten tavoitteiden asettaminen ympäristökasvatukselle voisi selkiyttää Metsänhaltioiden ympäristökasvatustoimintaa ulkopuolisille. Tavoitteiden asettaminen saattaisi myös helpottaa Metsänhaltioiden ympäristökasvatuksen arviointia, niin ulkopuolisenkin kuin toiminnassa mukana olevien arvioidessa ympäristökasvatuksen toteutumista. Tavoitteet voisivat myös johdonmukaistaa toimintaa entisestään ja siten auttaa käytännön toiminnan suunnittelua. Toisaalta yksityiskohtaisten tavoitteiden puuttuminen antaa tilaa spontaanille toiminnalle. Tavoitteiden täyttämistä ei heikennä tarttuminen arjessa esiin nouseviin teemoihin ja luonnonilmiöihin. Lapsen oppimispolun näkökulmasta voi pohtia myös sitä, edesauttaisiko tavoitteiden asettaminen sitä, että ympäristökasvatuksen toteuttamista olisi mahdollista jatkaa myös perusopetuksessa.

Tutkimusta tehdessä vahvistui teoriaosassa esitetty huomio siitä, etteivät ympäristökasvatukseen liittyvät käsitteet ole vielä vakiintuneet. Vaikka Metsänhaltioiden toiminnassa käsitteet luontokasvatus ja ympäristökasvatus erotellaankin toisistaan, on tässä tutkimuksessa käytetty järjestelmällisesti ympäristökasvatuksen laajaa määritelmää, joka pitää sisällään molemmat edellä mainitut. Käsitteitä erillisesti käytettäessä niiden sisällöt poikkeavat toisistaan, mutta samalla täydentävät toinen toistaan. Ympäristökasvatus ja luontokasvatus ymmärretään siis rinnakkaiskäsitteinä, joilla on osittain yhtenevät sisällöt. Arkikielessä molemmat käsitteet ovat käytössä tällä hetkellä toisiinsa sekoittuen ja molemmista käytetään lähinnä suppeaa määritelmää. Ympäristökasvatuksen varjon alle kuuluvat kuitenkin luonnonympäristön lisäksi myös kulttuurinen, sosiaalinen ja rakennettu ympäristö ympäristönsuojelunäkökulmaa unohtamatta. Kokoavasti voisikin todeta, että ympäristökasvatuksella olisi paremmat mahdollisuudet toteutua, mikäli siihen liittyvät käsitteet selkiytyisivät.

Ympäristöasioiden lisääntyvä huomioiminen yhteiskunnassa heijastuu niiden esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa saamassa lisäarvossa. Valtakunnallisesti laadituissa opetuksen tavoitteissa on mainittu vastuunotto omasta toiminnasta luontoa kohtaan. Opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus käsitetään laajasti, ja siihen sisältyvät luonnonympäristön lisäksi kulttuurinen, sosiaalinen sekä rakennettu ympäristö. Ympäristökasvatuksen sisällöt sidotaan pääasiallisesti ympäristö- ja luonnontiedon sisältöalueeseen ja oppiaineeseen. Aihealueet ovat kuitenkin niin laajoja, että niiden sisältöjä voidaan soveltaa ja yhdistää muidenkin sisältöalueiden tai oppiaineiden sisälle. Vaikka tavoitteet on asetettu kattavasti ja laajasti opetussuunnitelmiin, on tavoitteiden

saavuttaminen kuitenkin aina kiinni opetuksen järjestäjistä. Inhimilliset tekijät vaikuttavat aina siihen, kuinka arvot välittyvät opetuksessa osaksi lasten ajattelua ja arvomaailmaa.

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa ympäristöystävällistä käyttäytymistä edistetään monien eri asetusten, lakien, säännösten ja ohjeiden avulla. Esimerkiksi pohjavesien puhtauden turvaamiseksi on Suomessa annettu ohjeistus bensa-asemien poissiirtämisestä pohjavesialueilta. Myös uusissa rakennusprojekteissa rakennuttajat on veloitettu tutkimaan maaperän kunto ja sen mahdollinen pilaantuneisuus ennen rakentamisen aloittamista. Mikäli maaperässä havaitaan saastumista, selvitetään saastumisen syy ja sen aiheuttaja aiempaa tarkemmin. Näin voidaan asettaa vastuuseen oikeat tahot.

Teollisuus on yksi pahimmista ilmansaastuttajista ja ympäristön kuormittajista. Tästä syystä teollisuuden toimintaa ohjaamaan on asetettu tarkkoja määräyksiä esimerkiksi päästörajoitukset eri aineille. Liikenne on teollisuuden ohella toinen merkittävä saastuttamisen edistäjä. Erityisesti lisääntynyt yksityisautoilu kuormittaa luontoa yhä enenevässä määrin. Moottoriajoneuvojen valmistuksesta ja toiminnasta on tehty entiseen verraten ympäristöystävällisempää uusien määräysten avulla. Esimerkiksi autojen pakokaasupäästöjen määrää valvotaan ja pyritään vähentämään. Teollisuutta ja liikennettä ohjaavat asetukset ja määräykset ympäristöasioiden suhteen tiukkenevat jatkuvasti, mutta ajattelu- ja toimintatapojen muuttaminen on kuitenkin hidasta. Muutosta hidastaa etenkin se, että ympäristön arvokkaana pitämisen vastakohtana on erityisesti teollisuuden kohdalla taloudellinen tuottavuus.

Myös yksittäisten ihmisten toimintaa pyritään ohjaamaan säädösten ja ohjeiden avulla. Esimerkiksi yksityistalouksien jätteiden lajittelua koskeva ohjeistus tarkentuu jatkuvasti. Tosin kierrättäminen ja jätteiden lajittelu on yksityishenkilöiden sekä jätteitä kuljettavien ja niitä käsittelevien tahojen yhteistyötä. Taloyhtiöille asetettujen määräysten ansiosta lajittelu on helpottunut varsinkin isommissa taloyhtiöissä ja kaupungeissa. Maaseudulla jätteiden lajittelu on pitkälti yksityisen ihmisen vastuulla, sillä lajittelupisteet saattavat sijaita hyvinkin kaukana paikasta, jossa jätettä tuotetaan. Yksityistalouksien jätteiden lajittelua vaikeuttaa vielä tällä hetkellä lajittelua koskevien ohjeiden epäselvyys ja toisaalta ihmisten oma epätietoisuus.

Aktiivisemmin luonnon hyvinvoinnista kiinnostuneiden yksityisten henkilöiden on mahdollista liittyä erilaisiin järjestöihin. Yksityishenkilöille avoimia järjestöjä ovat esimerkiksi Suomen Luonnonsuojeluliitto ja Greenpeace. Järjestöissä on mahdollisuus vaikuttaa joko aktiivijäsenenä

olemalla mukana järjestetyissä toiminnoissa ja tapahtumissa. Halutessaan yksityishenkilö voi myös antaa järjestölle lisää painoarvoa kasvattamalla omalta osaltaan jäsenmäärää ja siten samalla antaa oman tukensa järjestön aatteelle ja tavoitteille.

Ympäristöasioihin havahtuminen näkyy myös poliittisten päättäjien kannanotoissa. Esimerkiksi kevään 2007 eduskuntavaaleissa eri puolueiden vaaliohjelmissa on nostettu esiin ympäristöasiat yhtenä vaaliteemana. Erityisesti ilmastonmuutoksen hillitseminen ja kestävän kehityksen edistäminen ovat nousseet esiin vaalikampanjoissa. Tämä on luonnollinen jatkumo kansainvälisille keskusteluille, joissa ympäristöasiat ovat olleet käsittelyn aiheena. Ympäristöasioiden valtiolliset rajat ylittävä käsittely on välttämätöntä, koska ympäristöongelmat ja –uhat eivät myöskään tunnista maiden välisiä rajoja. Esimerkkinä tällaisesta usean valtion alueelle ulottuvasta ympäristöongelmasta on Itämeren saastuminen. Muutokseen pyrkiminen vaatii kaikkien Itämeren vaikutusalueella olevien valtioiden yhteistyötä.

Mahdollisiin ympäristöriskeihin ja -uhkiin on puututtava ajoissa. Päävastuu uhkatilanteiden kartoittamisesta on jokaisella valtiolla itsellään, vaikka ympäristövahingon hoitaminen vaatiikin usean valtion välistä yhteistyötä ja vaikuttaa laajalla alueella. Esimerkkinä tällaisesta Suomeakin koskettaneesta ympäristökatastrofista on Tšernobylin ydinvoimalaonnettomuus vuonna 1986. Onnettomuuden myötä radioaktiivinen laskeuma ulottui usean valtion alueelle, Suomi mukaan lukien. Yhä vieläkin 2000-luvulla on mitattavissa ydinonnettomuuden vaikutuksia Suomen luonnossa ja ihmisissä. Suoraan luonnosta saatavasta ravinnosta löytyy jäämiä radioaktiivisesta laskeumasta ja ainakin osa ihmisten sairastamista syövistä on selitetty johtuvan ydinonnettomuudesta. Koska ympäristökatastrofeilla on kauaskantoiset ja monisyiset vaikutukset, on niiden tiedostaminen ja ennaltaehkäiseminen elintärkeää.

Kansainvälisesti ympäristöasioihin pyritään vaikuttamaan eri valtioiden yhteisillä sopimuksilla. Sekä YK että EU asettavat jäsenvaltioilleen määräyksiä ympäristöasioihin liittyen. Esimerkiksi keväällä 2007 Euroopan unionin ilmastokokouksessa jäsenmaat sopivat ilmasto- ja energiatavoitteista. Tiukat toimet koskivat kasvihuonekaasupäästöjen vähentämistä, uusiutuvien energialähteiden käyttöä, energiaa säästävien laitteiden suosimista ja biopoltoaineiden osuuden lisäämistä. Tavoitteisiin pyrkimiselle on asetettu tiukka aikataulu, mikä on välttämätöntä ilmastonmuutokseen varautumiselle ja ilmastonlämpenemisen hidastamiselle. Tavoitteita ollaan valmiita tiukentamaan, mikäli sopimukseen saadaan sitoutumaan myös EU:n ulkopuolisia teollistuneita maita.

Kansainvälisten poliittisten toimijoiden yhdessä tekemät päätökset ja linjaukset saattavat tuntua yksittäisestä ihmisestä kaukaisilta ja omasta arkielämästä irrallisilta. Yksittäisen ihmisen toimet esimerkiksi haitallisten päästöjen vähentämisessä tuntuvat merkityksettömiltä verrattuna suuriin päästön tuottajiin. Yksittäisen ihmisen vaikutusmahdollisuudet perustuvat kuitenkin joukkovoiman ajatukseen. Suuri määrä yksittäisiä ihmisiä saa valinnoillaan ja johdonmukaisella toiminnallaan aikaan muutosta. Avain tähän on ympäristöarvojen välittäminen ihmisille. Viestintäkanavana ajatusten välittämisessä voidaan käyttää populaarikulttuuria. Ihmisen voi olla helpompi samastua tutuksi tuntemansa viihdealan julkisuuden henkilön esimerkilliseen toimintaan ympäristön hyväksi kuin vieraamman tuntuisen, virallisen poliitikon välittämiin ohjenuoriin.

Politiikan virallisuus ja viihdemaailman ihmissläheisyys on onnistuneesti yhdistetty dokumenttielokuvassa ”Epämiellyttävä totuus”. Dokumentti käsittelee ilmastonmuutosta ja sen vaikutuksia Yhdysvaltojen entisen presidenttiehdokkaan, Al Goren näkökulmasta. ”Epämiellyttävän totuuden” vuonna 2007 voittama Oscar-palkinto antoi dokumenttielokuvalle lisää painoarvoa julkisuudessa sekä tunnustusta ajankohtaisuudesta ja aiheen tärkeydestä. Näin elokuvan viesti onnistui tavoittamaan suuren määrän ihmisiä, myös politiikkaa seuraamattomien keskuudesta.

Kaikkien ihmisryhmien tavoittaminen on ensiarvoisen tärkeää, koska nykyiset ympäristöongelmat ja –uhat ovat ainakin välillisesti seurausta ihmisen toiminnasta. Helmikuussa 2007 julkaistu hallitustenvälisen ilmastopaneelin IPCC:n raportti käsittelee ilmaston lämpenemisen syitä. Raportissa todetaan, että ilmaston lämpeneminen on valtaosin ihmisen aikaansaamaa. Ilmaston lämpeneminen siis jatkuu, elleivät ihmiset muuta toimintaansa. Erityisesti Suomessa on IPCC:n raporttiin kiinnitetty huomiota, sillä raportin mukaan ilmasto lämpenee enemmän Suomessa kuin maapallolla keskimäärin. Oman lisänsä raportin saamalle julkisuudelle ovat varmasti antaneet kevään 2007 eduskuntavaalit, joissa kuten jo aiemmin mainittiin, ovat eri puolueiden vaaliohjelmassa ympäristöasiat saaneet sijaa.

Ympäristöasiat ovat siis nousseet esiin monelta eri suunnalta ja ovat erittäin ajankohtaisia poliittisen keskustelun ja erilaisten raporttien ansiosta. Poliittisten päättäjien lisäksi myös kansalaiset Suomessa ovat heränneet tiedostamaan ympäristöasiat. Erityisesti ilmastonmuutos huolestuttaa suomalaisia. Tammikuussa 2007 Taloustutkimuksen mukaan suomalaiset kokevat ilmastonmuutoksen suurimpana ihmisten elämään vaikuttavana uhkana. Tutkimus osoittaa, että suomalaiset tuntevat entistä paremmin ilmastonmuutokseen vaikuttavat tekijät ja heidän halunsa

toimia ilmastonmuutoksen hidastamisen puolesta on kasvanut. Aiemmin uhkana koetut terrorismi ja huumeiden käytön lisääntyminen eivät enää ole ihmisiä eniten huolestuttavia yhteiskunnallisia ongelmia. Tutkimuksen mukaan suosituimpia toimia ilmastonmuutoksen hidastamiseksi ovat jätteiden lajittelu, kierrättäminen ja energian säästäminen. Tutkimuksessa todetaan myös, että kansalaiset odottavat poliittisilta päättäjiltä ja viranomaisilta enemmän toimenpiteitä. Erityisesti kansalaiset toivovat päättäjiltä enemmän tiedotusta sekä uuden teknologian käyttöönottoa ja tukemista. Kielloilla ja rajoituksilla ei sen sijaan koeta olevan suurta merkitystä.

Jatkuva ympäristön huomiointi edellyttää ympäristöasioiden sisällyttämistä ajatus- ja arvomaailmaan. Ympäristöarvot voivat heijastua tekoihin vasta, kun ne on sisäistetty. Koska arvomaailman pohja luodaan jo lapsuudessa, on sen muotoutumisessa kasvatuksella suuri merkitys. Ympäristökasvatus ja siihen liittyvät arvot saavat alkunsa kotoa ja lapsen muusta lähiympäristöstä. Mikäli lapsen kotona lajitellaan jätteitä ja kierrätetään, tulee siitä luonnollinen osa lapsen omaa elämää. Ympäristöystävällisen käyttäytymisen ollessa osa arkipäivää on helpompi tehdä valintoja ympäristön hyväksi. Tutkimuksen nimen mukaisesti ”sitä mitä lapsi oppii rakastamaan lapsena, hän ei aikuisenakaan halua tuhota”. Ympäristöystävällinen arvomaailma näkyy niin pienissä kuin suurissakin ympäristövalinnoissa, aina kauppakassin valinnasta joukkoliikenteen kannattamiseen saakka. Pääasia on, että yksilö ylipäättään toimii ympäristön hyväksi. Ei riitä, että kannatetaan päästörajoituksia, jollei olla valmiita vähentämään niitä omilla teoilla. Samanaikaisesti ei voida puhua päästörajoitusten puolesta, ellei olla valmiita vähentämään esimerkiksi yksityisautoilua.

On korkea aika ryhtyä soveltamaan kestäväen kehityksen periaatteita maailmanlaajuisesti. Nykyisellä luonnonvarojen kulutustahdilla ei tuleville sukupolville jää riittävän monipuolisia elämän edellytyksiä, sillä jatkuva elintason nousu ja väestönkasvu rasittavat ympäristöä yhä enenevässä määrin. Samanaikaisesti, kun ravintoa ja energiaa tarvittaisiin lisää, tuhoaan niiden tuottamismahdollisuuksia. Ravinnontuotantoon soveltuvat viljelysmaat muutetaan asuin- tai teollisuuskäyttöön, jolloin uusien viljelysalueiden tarve kasvaa. Uusia viljelysalueita varten joudutaan metsiä raivaamaan, mikä puolestaan vähentää puuston hiilidioksidin sitomiskykyä. Jatkuva luonnonympäristön muokkaaminen ihmisen omiin tarpeisiin sekä päästöt tuhoavat myös maapallon eliölajeja. Päivittäin jopa 150 lajia kuolee sukupuuttoon. Paitsi, että tästä syystä luonnon oma tasapaino järkkyy, on sillä myös taloudellisia vaikutuksia. Tällä hetkellä jopa 40 prosenttia maailmankaupasta on luonnontuotteita tai perustuu luonnon omiin biologisiin prosesseihin.

Suunta ympäristöasioiden huomioimisessa on kuitenkin tällä hetkellä parantumassa asian saaman julkisuuden seurauksena. Lähtökohtana on kuitenkin pidettävä sitä, ettei ympäristöasioihin puuttuminen voi olla kausittaista. Ympäristön hyvinvointiin on kiinnitettävä huomiota jatkuvasti ja ympäristöön kohdistuvien toimien on oltava johdonmukaisia. Ympäristöstä huolehtiminen ei voi olla ohimenevä muoti-ilmiö, vaan siitä on tehtävä ajan muutoksissa mukana pysyvä kestoilmiö.

Tutkimuksessa on tutkittu ympäristökasvatusta esiopetusikäisten näkökulmasta. Ympäristökasvatus aiheena antaa kuitenkin laajat tutkimusmahdollisuudet, koska sen tulisi jatkua läpi koko ihmisen elämän. Kyseessä olevan tutkimuksen näkökulmasta jatkotutkimusmahdollisuuksista luontevimpana jatkona olisi tutkia esi- ja alkuopetuksen niveltymistä ympäristökasvatuksen osalta. Kuten tutkimuksessa on esitetty, on arvoilla ja ympäristöteoilla kiinteä yhteys toisiinsa. Tästä syystä mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin ympäristöarvojen rakentuminen yksilötasolla. Nimenomaan tämän tutkimuksen tutkimuskohteeseen liittyen olisi mielenkiintoista selvittää, onko luontoesiopetusryhmässä mukana olemisella vaikutusta omien ympäristöarvojen ja -tietoisuuden muodostumiseen.



# LÄHTEET

Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvatus. Juva: WSOY.

Aho, L. 1997. Luonto- ja ympäristöoppiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Siniharju, M. (toim.). Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus.

Aho, L., Havu-Nuutinen S. & Järvinen, H. 2002. Ymmärtämään oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Teoksessa Saloranta, O. (toim.). Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.

Bowman, B. T., Donovan, S. & Burns, S. (toim.). 2001. Eager to Learn. Educating Our Preschoolers. Washington: National Academy Press.

Boyd, D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki: Terra Cognita.

Braham, M. 1988. The Ecology of Education. Teoksessa Briceño, S. & Pitt, D. (toim.). New ideas in environmental education. New York: Croom Helm.

Braus, J. A. & Wood, D. 1993. Environmental Education in the Schools. Creating a Program that Works! Washington: Peace Corps.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Brügge, B., Glantz, M. & Sandell, K. 1999. Friluftslivets pedagogik För kunskap, känsla och livskvalitet. Stockholm: Liber AB.

Cantell, H. (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Environmental Learning for the 21st Century. 1995. Paris: OECD.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fien, J. 2001. Educating for a Sustainable Future. Teoksessa Campbell, J. (toim.). Creating our common future: educating for unity in diversity. New York: Unesco Publishing/ Berghahn Books.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Kirjayhtymä Oy: Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. & Junkkari, P. (toim). 2004. Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY.
- Hämeenlinnan kaupungin esiopetussuunnitelma. 2004. <http://www.hameenlinna.fi/paivahoito/index.php?id=4251>. Luettu 23.11.2006.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1997. Alle kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Kangassalo, M. 2004. Tutkiva oppiminen. Teoksessa Niinikangas, L. (toim). Kotipihasta maailmalle. Ympäristökasvatuksen karttakirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Kankaanranta, M. 1999. Portfolioita esi- ja alkuopetuksesta. Päiväkodin ja koulun yhteistoiminnan suuntia etsimässä. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tiihonen, E. (toim.). Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kankaanranta, M., Hämäläinen, E. & Gustafsson, M. (toim.). 2005. Teatteria Tornikamarissa ja matematiikkaa männynkävyillä. Puheenvuoroja esiopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. [Koulutuksen tutkimuslaitos](http://www.koulutuksen-tutkimuslaitos.fi). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi) <<http://ktl.jyu.fi/ktl/ajankohtaista/tiedotteita/2006/t01022006>>. Luettu 23.11.2006.
- Kansallinen ympäristökasvatusstrategia. 1992. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Käpylä, M. 1994. Ympäristökasvatus- opetussuunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Nykänen, R. (toim.). Koulu ympäristön vaalijana. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa Laine, K & Tähtinen, J. (toim.). Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lummelahti, L. 2001. Yksilöllinen esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2004. Leikki. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: PS-kustannus.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.

Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Cantell, H. (toim.). Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.). 1995. Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY.

Opintokeskusten kestävä kehityksen ohjelma 2004-2006. Saatavilla [www-muodossa http://www.visili.fi/keke2005.pdf](http://www.visili.fi/keke2005.pdf) . Luettu 19.12.2006.

Palmer, J. & Neal, P. 1994. The Handbook of Environmental Education. London: Routledge.

Peltonen, I. 2004. Ympäristötieto alkuopetuksessa. Teoksessa Niinikangas (toim.). Kotipihasta maailmalle. Ympäristökasvatuksen karttakirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, vuosiluokat 1-2. 2002. Helsinki: Opetushallitus.

Plimmer, D., Parkinson, E. & Carlton, K. 1996. The Environment: A Primary Teacher's Guide. London: Cassell.

Raatikainen, T. 1990. Ehyttämisen historiaa. Teoksessa Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Tiihonen, E. 1994. Esiopetuskokeilut sillanrakentajina päivähoidosta peruskouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön taustaa. Teoksessa Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.). Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

van Matre, S. 1993. Earth education. A new beginning. Greenville: The Institute for Earth Education.

Venäläinen, M. 1992. Mitä on ympäristökasvatus? Teoksessa Ympäristökasvatus (Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura). Helsinki: Kirjastopalvelu Oy.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.



HÄMEENLINNAN KAUPUNKI  
PERUSTURVAKESKUS  
Sosiaalisuunnittelija

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA

Nro 20  
14.10.2005  
Dno 0/0

**Asia:** Tutkimuslupa Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille Sanna Heinonen ja Maija Nikkilä pro-gradu tutkielmaa varten.

Tutkijoilla on tarkoitus selvittää luonto- ja seikkailuesikouluryhmän toimintaa Hirsimäen päiväkodin Mesänhaltiat -ryhmässä. Tutkimusogelmina alustavan tutkimussuunnitelman mukaan ovat: 1. Kuinka luontopainoitteinen esikouluryhmä toimii? ja 2. Mitkä ovat peruskoulun valmiudet jatkaa luontokasvatuksen ja tutkivan oppimisen tavoitteiden edistämistä?

Tutkimus toteutetaan havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallisuuteen tutustumalla. Luontoryhmää havainnoidaan lukuvuoden 2005-2006 aikana. Haastateltavina ovat ryhmän ohjaajat ja mahdollisesti myös lapset ja lasten vanhemmat. Tutkimuksessa on tarkoitus myös seurata luontoryhmän esikoululaisten siirtymistä kouluun syksyllä 2006.

**Päätös:** Myönnetään anottu tutkimuslupa. Tutkijat ovat vaitiolovelvollisia ja heidän tulee allekirjoittaa vaitiolositoumus päiväkodissa. Tutkimuslupa on voimassa päiväkodin lukuvuoden loppuun saakka. Ennen ryhmän havainnointia tulee myös lasten vanhemmilta pyytää lupa tutkimuksen suorittamiseen. Kopio opinnäytetyöstä pyydetään lähettämään päivähoiton johtaja Marjatta Korhosen käyttöön (marjatta.korhonen@hameenlinna.fi).

Hämeenlinnassa

14.10.2005

Sosiaalisuunnittelija

*Maija Keskinen*  
Maija Keskinen

**Otteen oikeaksi todistaa:**

Hämeenlinnassa

**Täytäntöönpano/tiedoksi:**

## TUTKIMUSLUPA 15.5.2006



HÄMEENLINNAN KAUPUNKI  
PERUSTURVAKESKUS  
Sosiaalisuunnittelija

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA  
Nro 14  
15.5.2006  
Dno 0/0

**Asia:** Jatkoa Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille Sanna Heinonen ja Maija Nikkilä pro-gradu tutkielmaa varten annetulle tutkimusluvalla.

Tutkijoilla on tarkoitus selvittää luonto- ja seikkailuesikouluryhmän toimintaa Hirsimäen päiväkodin Mesänhaltiat -ryhmässä. Tutkimusogelmina tutkimussuunnitelman mukaan ovat: 1. Kuinka luontopainotteinen esikouluryhmä toimii? ja 2. Miten luontopainotteisen esikouluryhmän tavoitteet edistävät esikoululaisten kouluvalmiuden kehittymistä? Tutkimus toteutetaan havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallisuuteen tutustumalla. Luontoryhmää havainnoidaan lukuvuoden 2005-2006 aikana ja jatketaan syksyllä 2006, jolloin myös haastattelut tehdään. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2007.

**Päätös:** Jatkolupa myönnetään entisin ehdoin (päätös 14.10.2005 § 20). Tutkimuslupa on voimassa lukuvuoden 2006-2007 loppuun saakka. Kopio opinnäytetyöstä pyydetään lähettämään päivähoiton johtaja Marjatta Korhosen käyttöön (marjatta.korhonen@hameenlinna.fi).

Hämeenlinnassa

15.5.2006

Sosiaalisuunnittelija

*Maija Keskinen*  
Maija Keskinen

**Otteen oikeaksi todistaa:**

Hämeenlinnassa

15.5.2006

*Maija Keskinen*

**Täytäntöönpano/tiedoksi:**

*Tiedoksi sähköpostitse leuvan hakijoille ja päivähoiton johtajalle.*

1. Miten luontopainotteinen esikouluryhmä Hirsimäen päiväkodissa on saanut alkunsa?
  - Mistä on saatu idea toiminnan aloittamiseen?
  - Miksi ryhmän perustaminen on nähty tarpeelliseksi?
2. Millainen ideologia tai tausta-ajatus on toiminnan pohjana?
3. Millainen Metsänhaltioiden ryhmä on tällä hetkellä?
  - Millä perusteilla ryhmä on muodostettu?
4. Onko toiminta muuttunut verrattuna lukuvuoteen 2005-2006?
5. Kumpi ohjaa toiminnan suunnittelua enemmän: esiopetuksen vai ympäristökasvatuksen tavoitteet?
6. Miten itse määrittelisit ympäristökasvatuksen?
7. Mitkä asiat ryhmän toiminnassa edistävät ympäristökasvatuksen toteutumista?
8. Mitä lapsilähtöisyys luontopainotteisen esiopetusryhmän toiminnassa tarkoittaa?
9. Miten tutkivaa oppimista ja toiminnallista ongelmanratkaisua sovelletaan Metsänhaltioiden toiminnassa?
10. Mitä eroja näet luontopainotteisen ja tavallisen esiopetusryhmän toiminnassa?
  - Mitkä ovat luontopainotteisen esiopetusryhmän vahvuudet ja heikkoudet?

## HAASTATTELUKYSYMYKSET 2

1. Millainen ideologia tai tausta-ajatus on toiminnan pohjana?
2. Onko toiminta muuttunut verrattuna lukuvuoteen 2005-2006?
3. Miten koet, kumpi ohjaa toiminnan suunnittelua enemmän: esiopetuksen vai ympäristökasvatuksen tavoitteet?
4. Miten itse määrittelisit ympäristökasvatuksen?
5. Mitkä asiat ryhmän toiminnassa edistävät ympäristökasvatuksen toteutumista?
6. Miten tutkivaa oppimista ja toiminnallista ongelmanratkaisua sovelletaan Metsänhaltioiden toiminnassa?
7. Mitä eroja näet luontopainotteisen ja tavallisen esiopetusryhmän toiminnassa?
  - Mitkä ovat luontopainotteisen esiopetusryhmän vahvuudet ja heikkoudet?