



Salonen Essi & Yli-Hukka Laura

Varhaiskasvatusta metsässä – ympäristö ja leikki sosiaalisia taitoja vahvistamassa

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatusta metsässä – ympäristö ja leikki sosiaalisia taitoja vahvistamassa (Essi Salonen & Laura Yli-Hukka)

Kandidaatintutkielma, 30 sivua

Helmikuu 2019

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkimme, miten luonto- ja metsäpäiväkotien toimintatavat tukevat 3-6-vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja. Luonto- ja metsäpäiväkodeissa luonto on sekä varhaiskasvatuksen toimintaympäristö että pedagoginen väline oppimisessa. Erilaisten tutkimusten kautta tutustuimme näiden päiväkotien käytäntöihin ja toimintatapoihin, kuten päiväjärjestyksiin, asenteisiin ja opettajan positioon suhteessa lapsiin. Taustateorioiden ja käsitteiden avulla tutkimme, miten luonto- ja metsäpäiväkotien ominaiset piirteet ja käytänteet tukevat lasten sosiaalisia taitoja.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkielmassamme on kolme taustateoriaa: Bronfenbrennerin ekologinen teoria, kontekstuaalisen kasvun malli ja prosessuaalinen ja relationaalinen näkemys lasten ja ympäristön suhteesta. Näissä kaikissa teorioissa lapsi nähdään erottamattomana osana ympäristöä, mikä on keskeinen näkökulma tutkielmamme kannalta. Toteutimme tutkielman integroivana, kuvailevana kirjallisuuskatsauksena.

Tutkimustulokset jakautuivat kahteen teemaan: ympäristöön ja leikkiin. Sekä psykososiaalinen että fyysinen ympäristö tarjoumineen ovat sosiaalisten taitojen kannalta tärkeässä roolissa. Varhaiskasvatuskontekstissa syntyvää stressiä vähentää luonto itsessään, pienemmät ryhmäkoot ja vähäinen melu. Lapsiin kohdistuva luottamus antaa mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen vastuun ja vapauden kautta. Leikin osalta tuloksista nousivat esille kuvitteluleikki ja riskialtis leikki. Näissä leikeissä lapset saavat spontaaneja sosiaalisia kontakteja ja ovat toistensa kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa.

Avainsanat: kuvitteluleikki, luontopäiväkoti, metsäpäiväkoti, riskialtis leikki, sosiaaliset taidot, tarjouma, varhaiskasvatus, ympäristö

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Teoreettinen viitekehys | 7 |
| 2.1 | Bronfenbrennerin ekologinen teoria | 7 |
| 2.2 | Kontekstuaalisen kasvun malli | 9 |
| 2.3 | Prosessuaalinen ja relationaalinen näkemys lasten ja ympäristön suhteesta..... | 11 |
| 2.4 | Sosiaaliset taidot | 12 |
| 2.5 | Ympäristö | 13 |
| 2.6 | Leikki..... | 14 |
| 3 | Luonto- ja metsäpäiväkodit | 15 |
| 3.1 | Toimintaympäristö..... | 15 |
| 3.2 | Käsitteiden moninaisuus..... | 16 |
| 4 | Ympäristö ja leikki sosiaalisia taitoja vahvistamassa | 19 |
| 4.1 | Psykososiaalinen ja fyysinen ympäristö | 19 |
| 4.2 | Leikki luonnonympäristössä | 22 |
| 4.2.1 | <i>Kuvitteluleikit</i> | 23 |
| 4.2.2 | <i>Riskialtis leikki</i> | 24 |
| 4.3 | Yhteenveto..... | 27 |
| 5 | Johtopäätökset ja pohdinta | 29 |
| | Lähteet | 31 |

1 Johdanto

Tutkielmamme aiheena on 3-6-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot luonto- ja metsäpäiväkodeissa. Tutkimme, mitkä ja miten näiden päiväkotien ominaiset piirteet ja toimintatavat tukevat lasten sosiaalisia taitoja. Kiinnitämme erityistä huomiota leikkiin ja ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin sosiaalisten taitojen kehittäjinä. Leikki on lapselle ominainen tapa toimia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 38) ja se on keskeinen konteksti sosiaalisten taitojen kehityksessä (Helenius, 1993, 60). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 38) todetaan, että lapset luovat käsitystä itsestään sekä muista ihmisistä ja rakentavat sosiaalisia suhteita leikkiessään.

Luonnossa oppimisella on juuret pitkällä historiassa. Muun muassa Rousseau, Fröbel ja Pestalozzi ovat nostaneet esille luonnon ja luonnossa olemisen tärkeyttä lapsuuden aikana (Yildirim & Akamca, 2017, 1). Tätä ovat pohtineet myös Helenius ja Lummelahti (2013). Heidän mukaansa lapsilla on ennen ollut enemmän mahdollisuuksia liikkua vapaasti luonnonympäristöissä. On viitteitä siitä, että ihmisten mielissä säilyneet leikkimuistot liittyvät jollakin tavalla luontoon. Voidaan siis pohtia, kuinka suuri merkitys luonnossa liikkumisella ja leikkimisellä on. (Helenius & Lummelahti, 2013, 40.)

Tutkielman aiheen valintaan liittyi olennaisesti omat kiinnostuksen kohteemme: luonto ja luonnossa liikkuminen. Kiinnostusta aiheita kohti on lisännyt kommentit varhaiskasvatuksen opettajalta, joka toimii lasten ulkoleikkikoulun vetäjänä. Hänen mukaansa lasten välisiä konfliktitilanteita on ulkona vähemmän eikä lapsia tarvitse kieltää niin paljoa. Tällainen yksittäinen käytännön kautta rakentunut näkemys ei tutkimuksellisesti ole luotettava, mutta se herätti meissä mielenkiinnon tutkia tällaisen väitteen paikkansapitävyyttä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) tuodaan esille oppimiskäsitys, jossa tärkeässä roolissa lapsen oppimisessa ovat vuorovaikutussuhteet ja lähiympäristö. Otamme tutkielmaamme lasten ikähaarukaksi 3-6-vuotiaat, koska aiempien tutkimusten mukaan erityisesti 3-6-vuotiaita lapsia on luonto- ja metsäpäiväkodeissa (Borge, Nordhagen & Lie, 2003, 607). Neljännen ikävuoden tienoilla lapset alkavat harjoitella yhteisleikkejä ja leikkivät tällöin mieluummin kaverin kanssa kuin yksin, jolloin sosiaaliset taidotkin pääsevät kehittymään paremmin (Helenius, 1993, 38-39).

Aihetta kannattaa tutkia, koska sitä on tutkittu Suomessa vasta vähän. Luonto- ja metsäpäiväkodit yleistyvät nopeasti ja niitä on tutkittu kansainvälisesti. Opintojemme aikana on noussut useasti esille, että sosiaaliset taidot ovat tärkeimpiä kouluvalmiustaitoja. Häfnerin tutkimuksessa (2002) huomattiin, että luonto- tai metsäpäiväkodin käyneillä lapsilla oli kehittyneemmät sosiaaliset taidot verrattuna lapsiin, jotka kävivät tavallisessa esikoulussa (Raith, 2015, 9). Tämän tutkimustuloksen valossa tutkielmaamme on mielenkiintoista viedä eteenpäin.

Luonto- ja metsäpäiväkodit ovat lisääntyneet nopeaan tahtiin 1980- luvulta 2010- luvulle. Ne ovat lähtöisin Tanskasta ja ensimmäinen päiväkodi on perustettu vuonna 1985. (Borge, Nordhagen & Lie, 2003, 607.) Näkökulmia luonto- ja metsäpäiväkotien tutkimiseen ovat olleet esimerkiksi lapsen luovuuden tukeminen (Kiewra & Veselack, 2016), luonto oppimisympäristönä (Macquarrie, Nugent, & Warden, 2015) ja luonnon merkitys lapsen leikkiin sekä motorisiin taitoihin (Fjørtoft, 2004). Puolestaan Li, Hestenes ja Wang (2016) ovat tutkineet ulkoympäristössä tapahtuvan mielikuvitus- ja roolileikkien ja sosiaalisten suhteiden välisiä yhteyksiä.

Tutkielmassamme käytetyt menetelmät ovat kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja tutkijatriangulaatio. Salmisen (2011) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa voi nähdä kaksi erilaista suuntausta: narratiivinen ja integroiva. Tämä kuvaileva kirjallisuuskatsaus on integroiva, sillä voimme hyödyntää erilaisten tutkimusmetodien avulla tuotettujen tutkimusten tuloksia. Täten tutkimusotos on mahdollisimman suuri ja monipuolinen. (Salminen, 2011, 6, 8.) Myös Denneyn ja Tewksburyn (2012, 2) mukaan kirjallisuuskatsauksen myötä käsityksemme ja tietämyksemme omasta aiheestamme lujittuvat tutustuessamme monipuolisesti aiheemme aiempiin tutkimuksiin. Yhteistutkijuus vaatii avoimuutta, paljon keskustelua aiheesta sekä selkeää työnjakoa. Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 69) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 166) toteavat, tutkijatriangulaatiossa tutkijoita on vähintään kaksi. Tutkielmamme kannalta tutkijatriangulaatio tarkoittaa tiivistä yhteistyötä ja dialogia. Hyödyntäessämme tutkielmassamme tutkijatriangulaatiota ymmärryksemme aiheeseen syventyy. Tämä puolestaan lisää tutkielman luotettavuutta. Tutkielmaa tehdessä tulisi pyrkiä hypoteesittomuuteen, jolla Eskola ja Suoranta (1998, 19) tarkoittavat, ettei tutkijoilla ole vahvoja ennako-oletuksia tutkielman aiheesta eikä tutkimustuloksista. Tiedostamme, että jo tutkielman aiheen valinta sisältää eräänlaisia ennako-oletuksia tuloksista, mutta olemme minimoineet niiden vaikutuksen mahdollisimman laajalla ja monipuolisella tutkimusotoksella.

Käytämme tutkielmassamme enimmäkseen kansainvälisiä lähteitä sekä lisäksi suomenkielisiä tutkimuksia ja artikkeleita. Lähteiden ikä on yksi osa lähdekriittisyyttä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 113). Uudet tutkimustulokset voivat kumota vanhempien tutkimuksien tuloksia, jolloin lähteiden iän huomiotta jättäminen voi johtaa epäluotettavaan tutkimustulokseen. Lähteiden luotettavuutta arvioitaessa suosimme vertaisarvioituja artikkeleita ja painotamme 2000-luvulla tehtyjä tutkimuksia. Tutkielman luotettavuuden kannalta on myös tärkeä pohtia kansainvälisten lähteiden kääntämistä ja sitä, olemmeko tulkinneet alkuperäistä lähdetä oikein. Hyödynnämme tutkimuksia lähes ympäri maailmaa, joten joudumme tulkitsemaan tutkimuksia eri kulttuureista. Meidän tulee pohtia, ymmärrämmekö eri kulttuurissa tehdyn varhaiskasvatukseen liittyvän tutkimuksen aidosti: pystymmekö tekemään tulkintoja tuomatta omaa suomalaista kulttuuria mukaan? Meillä on kuitenkin kokemusta vain suomalaisesta varhaiskasvatuksesta, jolloin se väistämättä vaikuttaa tutkielmaamme. Pyrimme tulkitsemaan tutkimuksia avoimesti, jolloin saamme mahdollisimman oikeanlaisen käsityksen varhaiskasvatuksesta eri konteksteissa. Keskustelemme tulkinnoistamme, ja tätä kautta pyrimme minimoimaan vääränlaiset olettamukset.

Tutkimuskysymyksemme on:

Miten luonto- ja metsäpäiväkotien toimintatavat tukevat 3-6- vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja?

Tutkimme eri maissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta luonto- ja metsäpäiväkodeissa. Erilaisten tutkimusten kautta tutustumme näiden päiväkotien käytäntöihin ja toimintatapoihin, kuten päiväjärjestyksiin, asenteisiin ja opettajan positioon suhteessa lapsiin. Taustateorioiden ja käsitteiden avulla tutkimme, miten luonto- ja metsäpäiväkotien ominaiset piirteet ja käytänteet tukevat lasten sosiaalisia taitoja.

Tutkielmamme rakenne on seuraavanlainen: toisessa luvussa tarkastelemme tutkielman taustateorioita sekä keskeisimpiä käsitteitä, jonka jälkeen avaamme kolmannessa luvussa luonto- ja metsäpäiväkodin toimintaympäristöä ja niihin liittyvien käsitteiden moninaisuutta. Neljännessä luvussa pohdimme tutkielman tuloksia ja esittelemme kokoavan kuvion. Viides luku kokoaa yhteen tutkimustulokset ja pohdinnan tutkielman tekemisestä.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielmamme taustateorioina ovat Bronfenbrennerin ekologinen teoria, kontekstuaalinen teoria sekä prosessuaalinen ja relationaalinen näkemys lasten ja ympäristön suhteesta. Näissä kaikissa teorioissa lapsi nähdään erottamattomana osana ympäristöä, mikä on keskeinen näkökulma tutkielman kannalta. Keskeisimpiä käsitteitä ovat sosiaaliset taidot, ympäristö ja leikki. Tässä tutkielmassa olemme kiinnostuneita nimenomaan lasta ympäröivästä ympäristöstä, sen sosiaaliset, fyysiset ja psyykkiset ulottuvuudet huomioiden. Edellä mainitut taustateoriat ja käsitteet luovat tutkielmalle näkökulmia, joiden avulla olemme rajanneet tutkimusaineistoa ja tarkastelemme tutkielman tuloksia.

2.1 Bronfenbrennerin ekologinen teoria

Bronfenbrennerin ekologisen teorian keskiössä on inhimillisen kehityksen tarkastelu. Perusoletuksena on kehityksen tapahtuminen yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, joka on molemminpuolista. Yksilön ympäristö rakentuu sisäkkäisistä järjestelmistä. (Puroila & Karila, 2001, 205, 207.)

Kehitys on kestävä muutos tavassa, jolla yksilö käsittää ja ymmärtää ympäristöä. Varhaislapsuudessa lapsi tiedostaa ympärillä olevan ympäristön, tapahtumat ja henkilöt, joita siellä on. Lapsen kehittyessä hän alkaa tiedostaa ympäristöjä, jotka eivät ole hänen välittömässä läheisyydessään, kuten vanhempien työpaikat. Samalla kehittyy myös kyky tiedostaa ympäristöjen välisiä suhteita. Kehitys ei sijoitu ainoastaan lapsuuteen, vaan jatkuu koko elämän ajan. (Puroila & Karila, 2001, 207.)

Olenneista kehityksen kannalta ei ole pelkästään lähiympäristö: on myös huomioitava lähiympäristöjen väliset suhteet ja lisäksi laajemmat ulkopuoliset ympäristövaikutukset. Bronfenbrennerin teoriassa vuorovaikutussuhteet muodostavat sosiaalisen verkoston, joka on teoriassa keskeistä. Bronfenbrenner katsoo ympäristöjen rakentuvan sisäkkäisistä järjestelmistä, joita ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit (Puroila & Karila, 2001, 207-208, 211; Bronfenbrenner, 1979, 22). Puroila ja Karila (2001, 222-223) ovat pohtineet Bronfenbrennerin teoriaa varhaiskasvatuksen näkökulmasta seuraavasti:

Mikrosysteemissä yksilö on aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa. Tavallisimpia mikrosysteemejä ovat lapsen lähiympäristöt, eli koti, päiväkotiki sekä kaverisuhteet. Kasvatuksessa on tärkeää huomioida vuorovaikutus, kasvatukseen osallistuvien ominaisuudet, kasvatuskäsitteet ja kasvatuskulttuurit. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa sekä lapsi että aikuinen kehittyvät ja kasvavat. Vuorovaikutus muotoutuu lapsen ja aikuisen ominaisuuksien kautta, kuten temperamentin ja kasvatuskäsitteiden mukaan. Kasvatuskäsitteet ja -käsitteet muodostavat kasvatuskulttuurin mikrosysteemiin. (Puroila & Karila, 2001, 207-208, 222-223.)

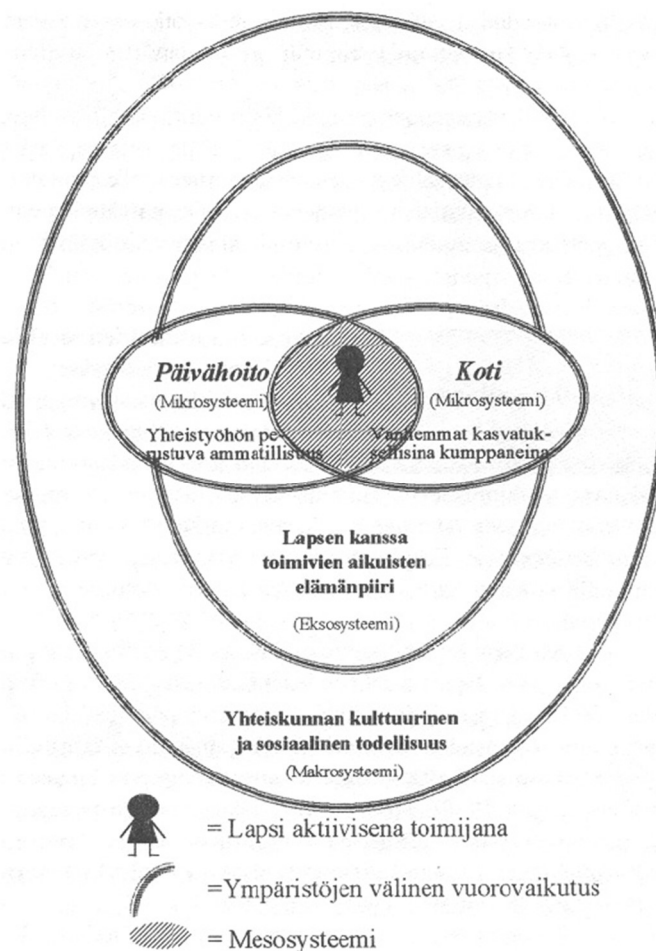
Mesosysteemin muodostamiseen tarvitaan kahta mikrosysteemiä, kuten koti ja päiväkotiki. Lapsen aloittaessa päiväkodissa hänen kahden mikrosysteemin välistä suhdetta kutsutaan mesosysteemiksi. Tällaista siirtymävaihetta kutsutaan ekologiseksi siirtymäksi. Mikrosysteemien väliset suhteet vaikuttavat kehittyvään yksilöön. (Bronfenbrenner, 1979, 6; Puroila & Karila, 2001, 208-209.) Mesosysteemin toimivuuden kannalta on tärkeää, että ekologisessa siirtymässä otetaan huomioon yksilöön kohdistuvat odotukset ja että ne ovat sopuissa. Yksilöltä ei voi odottaa erilaisia asioita kotona ja päiväkodissa. Kodin ja päiväkodin välisen vuorovaikutuksen ollessa avointa ja molemminpuolista mesosysteemin toimivuus edistyy. On siis olennaista, että mesosysteemejä tarkasteltaessa mikrosysteemien kasvatuskulttuurit eivät radikaalisti poikkea toisistaan niiden kohdatessa. (Puroila & Karila, 2001, 212-213, 223.)

Eksosysteemi on järjestelmä, jossa yksilö ei ole aktiivisesti ottamassa osaa. Kuten mesosysteemi, eksosysteemi muodostuu mikrosysteemeistä. Eksosysteemi näkyy voimavarana ja tukena kasvatukselle ja vaikuttaa yksilön kehitykseen välillisesti, kuten vanhempien työt ja varhaiskasvattajien saama tuki esimerkiksi omalta perheeltä tai päiväkodin johtajalta. (Puroila & Karila, 2001, 209, 213, 222-223.)

Makrosysteemi sisältää kasvatusta ohjaavat arvot ja asenteet sekä lainsäädännön. Valtakunnalliset varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ohjaavat asiakirjat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet) vaikuttavat lapsen kehitykseen välillisesti antaen varhaiskasvatuksessa toteutettavalle toiminnalle raamit. (Puroila & Karila, 2001, 222.)

Kaiken kaikkiaan Bronfenbrennerin teoriassa mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemit ovat yksilön kehityksen tapahtumapaikkoja. Kehittyminen lähtee liikkeelle yksilön omasta mikrosysteemistä ja iän kartuttua yksilön kyky käsitellä tapahtumia muualla kuin välittömässä ympäristössään, kasvaa. Varhaiskasvatuksen kontekstia pohtiessa nousee esille kysymys: mitä kehityksellä tarkoitetaan? Tarkoitetaanko kasvatuksella samaa? Pohtiessa näitä Bronfenbrennerin teorian valossa, kehitys nähdään toteutuvan vuorovaikutuksessa niin mikro-, meso-, ekso- kuin makrosysteemeissä. Kasvatus ja kehitys ovat limittyneet toisiinsa, sillä kasvatuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä nähdään kehityksen tukeminen. Kasvatus on siis vuorovaikutusprosessi, joka on nähtävillä eritasoisilla systeemitasoilla. (Puroila & Karila, 2001, 214, 221.)

2.2 Kontekstuaalisen kasvun malli



KUVIO 1. Kontekstuaalisen kasvun malli
(Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 15).

Kontekstuaalisen kasvun malli pohjautuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan (Hujala, Purroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998, 13; 2007, 15, 23). Lapsen kasvua ja kehitystä tarkastellaan lapsesta käsin, kun taas Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa tarkastelunäkökulmassa on keskeistä lapsen kehitysprosessi vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Hujala, ym., 2007, 11, 13). Kontekstuaalisen kasvun mallissa voidaan hyödyntää Bronfenbrennerin systeemitasoja ja pohtia lapsen kasvua ja kehitystä näiltä tasoilta lähtien. Kontekstuaalisen kasvun malli tuo tarkasteluun mukaan pedagogisen näkökulman. Sekä Bronfenbrennerin ekologisessa teoriassa että kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsi nähdään erottamattomana osana sosiaalista ympäristöään (Hujala ym. 1998, 13, 22).

Lapsen välittömän ympäristön, mikrosysteemin, tärkein ja merkittävin vuorovaikutussuhde muodostuu lapsen ja vanhemman välille. Tätä vuorovaikutussuhdetta kutsutaan *perusdyadiksi*. Myöhemmin lapsi muodostaa välittömiä vuorovaikutussuhteita perheen ulkopuolelle ja muihin hänen välittömässä ympäristössään vaikuttaviin ihmisiin. (Bronfenbrenner, 1979, 5; Hujala ym., 2007, 18.)

Kuten Varhaiskasvatussunnitelman perusteissa (2018, 21), lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa muokkaa lähiympäristöään henkilökohtaisilla valinnoilla, toiminnoilla ja teoilla. Vuorovaikutussuhteet lapsen kasvuympäristöjen välillä on keskeisessä osassa kontekstuaalisen kasvun mallissa. Mesosysteemissä päiväkotiki ja lapsen oma koti muodostavat tiiviin vuorovaikutussuhteen, jossa lapsella on aktiivinen rooli. (Hujala ym., 2007, 18-20.) Tästä on esimerkkinä päiväunikäytännöt: mikäli lapsi ei halua nukkua pitkiä päiväunia ja ottaa asian esille kotona, vanhemmat voivat keskustella asiasta päiväkodin henkilökunnan kanssa. Kuten Hujala ym. (1998, 18) avaavat esimerkissään, päiväunikäytäntöjen muokkaamisessa lapsen aktiivisella roolilla on ollut vaikutusta: koti ja päiväkotiki ovat yhdessä pohtineet sopivia käytäntöjä.

Eksosysteemi välittyy välillisesti lapsen elämään, mutta lapsi pystyy vaikuttamaan siihen epäsuorasti aikuisten kautta. Hujalan ym. (2007) esimerkin mukaan lapsen koulunaloitus voi johtaa toisen vanhemman työajan lyhentämiseen. Tämä päätös voi muuttaa työpaikalla esimerkiksi työtehtäviä ja työaikaa. Mikrosysteemeissä tapahtuvat muutokset muokkaavat siis eksosysteemiä ja tämä välittyy lapselle aikuisen kautta. (Hujala ym., 2007, 21.)

Makrosysteemin järjestelmiin kuuluvat muun muassa niin poliittisista, sosiaalisista ja kasvatuksellisista asioista päättävät järjestelmät. Ne vaikuttavat lapseen välillisesti ohjaten ja tukien lapsiperheen arkea. Konkreettisesti tämä näkyy varhaiskasvatuksen antamassa tuessa vanhempien kasvatustehtävää edistäen. (Hujala ym., 1998, 20-21; 2007, 22.)

2.3 Prosessuaalinen ja relationaalinen näkemys lasten ja ympäristön suhteesta

Gibsonin (2015, 4) mukaan ihminen ja ympäristö ovat erottamattomia toisistaan: toista ei voi olla ilman toista. Lapsi tuottaa ympäristöään ja on välttämättömässä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa: lapsi vaikuttaa ympäristöönsä ja ympäristö vaikuttaa lapseen. Keskeistä tässä näkemyksessä on se, miten lapset yhdessä muiden kanssa toimiessaan tuottavat sitä ympäristöä, jossa sillä hetkellä ollaan. Vuorovaikutukselle ominaisesti ympäristön ja lapsen suhde ei ole koskaan valmis, vaan muokkautuu ja kehittyy jatkuvasti — kyseessä on siis prosessi. (Raittila, 2008, 20-21.)

Lapsen ja ympäristön suhde luo relationaalisen näkemyksen ympäristöön. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta kuvaa James J. Gibsonin käsite *tarjouma*. Keskiössä ei ole niinkään ihmisen kognitiiviset toiminnot, vaan itse toiminta fyysisessä ympäristössä. Tarjouma voi olla positiivinen tai negatiivinen. Ympäristön voidaan myös ajatella olevan mahdollisuuksia ja rajoituksia avaava tekijä: se kehystää lapsen elämää. (Raittila, 2008, 23-24.)

Ympäristön tarjoumat näyttäytyvät jokaiselle ihmiselle erilaisena. Esimerkiksi jokin esine, joka muistuttaa tuolia, tarjoaa mahdollisuutta istua. Kuitenkin esimerkiksi lapsi ja aikuinen tarvitsevat eri korkuisen istuimen. Mikäli jokin asia tai esine ympäristössä näyttäytyy tarjoumana tietyille yksilölle, sillä on merkitys. Jos ihminen päättää hyödyntää tarjoumaa, sanotaan, että tarjouma aktualisoituu. Kaikkia ympäristön mahdollisia tarjoumia ei yksi ihminen kykene löytämään tai huomaamaan. Tarjoumat ovat objektiivisia ja samalla subjektiivisia, fyysisiä ja samaan aikaan psyykkisiä: tarjoumat ovat olemassa oikeasti, mutta vain jotkut yksilöt kiinnittävät niihin huomiota. Tarjouma on totta fyysisesti, mutta vasta ihmisen mieli antaa sille merkityksen. (Gibson, 2015, 119-121.) Ympäristö voi tarjota toiselle lapselle mahdollisuuden kävellä

esimerkiksi metsän läpi, kun taas toiselle lapselle se tarjoaa mahdollisuuden leikkiä lentokonetta. On siis kyse siitä, että jokainen yksilö kokee saman ympäristön samassa paikassa ja samaan aikaan eri tavalla.

Ympäristöön kuuluu myös toiset ihmiset. Ihmisetkin esiintyvät tarjoumina: toisen kosketus tarjoaa kosketusta ja lyöminen lyömistä — käyttäytyminen tarjoaa käyttäytymistä. Se, mitä toinen ihminen tarjoaa havaitsijalle, muodostaa sosiaalisen merkityksen ihmisille. Havaitsija tarkkailee toisen ihmisen tarjoumia visuaalisesti sekä auditiivisesti: tätä kautta havaitsija saa selville, mitkä toisen ihmisen aikeet ovat — onko hän uhkaava, yhteistyöhaluinen vai kenties jotain muuta. (Gibson, 2015, 120, 127.) Jotta havaitsija voi ymmärtää toisen ihmisen tarjoumat mahdollisimman oikeanlaisina, tarvitaan sosiaalisia taitoja.

2.4 Sosiaaliset taidot

Yleisesti ottaen *sosiaalisilla taidoilla* tarkoitetaan taitoa ja kykyä olla yhdessä muiden ihmisten kanssa. Tämä eroaa *sosiaalisuudesta*, jolla tarkoitetaan temperamenttipiirrettä, josta käy ilmi, kuinka tärkeäksi ihminen kokee muiden seuran. Sosiaalisten taitojen avulla pystytään selviämään erilaisista sosiaalisista tilanteista, jolloin käytetään erilaisia toimintamalleja riippuen tilanteesta. Sosiaaliset taidot ovat kokemuksen kautta opittuja taitoja. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 17, 20, 22-23; 2012, 49.) Lisäksi käyttäytymisestä saatu palaute vaikuttaa sosiaalisten taitojen kehittymiseen. On hyvä muistaa, että jokainen kehittyy omaan tahtiin myös sosiaalisten taitojen osalta. (Kauppila, 2006, 131, 135.)

Kauppila (2006) määrittelee sosiaaliset taidot hyväksytyksi tavaksi käyttäytyä muiden kanssa. Tämän myötä mahdollistuu vuorovaikutus muiden kanssa. Kauppila on jakanut sosiaaliset taidot neljään ryhmään: perustaidot (esimerkiksi kuunteleminen, kysyminen ja avun pyytäminen), kehittyneet sosiaaliset taidot (toimiminen ryhmässä, anteeksi pyytäminen, ystävyuden luominen ja yhteistyötaidot), sosiaaliset tunnetaidot (empatiataidot ja tunteiden ilmaisu) ja muut sosiaaliset vuorovaikutustaidot (neuvottelutaidot, toisten auttaminen ja toisille omastaan jakaminen). (Kauppila, 2006, 127-128, 135.)

Sosiaaliset taidot voidaan jakaa myös sanallisiin ja sanattomiin taitoihin. Sanattomiin sosiaaliin taitoihin kuuluu muun muassa toisten kuunteleminen, eläytyminen, sanaton viestintä sekä ohjeiden kuuntelu ja niiden mukaan toimiminen. Sanallisiin sosiaaliin taitoihin kuuluu lapsen kyky ilmaista itseään: mitä hän haluaa tai ei halua. Lisäksi ystävyysuhteiden solmiminen on yksi tärkeä sanallinen sosiaalinen taito. Tärkeitä taitoja ovat myös kiittäminen ja anteeksi pyytäminen. (Kauppila, 2006, 136-137.)

2.5 Ympäristö

Tutkielmamme keskiössä on luontoon sijoittuva toimintaympäristö varhaiskasvatuksessa. *“Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”* (Varhaiskasvatuslaki, 2018, 2§ 580). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 32-33) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 24) luonto nähdään yhtenä tärkeänä oppimisympäristönä. Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöillä on useampi erilainen ulottuvuus, kuten fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 32). Parrila ja Alila (2011) määrittelevät psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön kuuluvaksi muun muassa vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja toimintaa ohjaavat periaatteet. He eivät ole varsinaisesti erotelleet psyykkistä ja sosiaalista ympäristöä toisistaan. (Parrila & Alila, 2011, 164.) Myöskään tutkielmamme kannalta ei ole olennaista puhua näistä erillään, joten käsittelemme psyykkistä sekä sosiaalista ympäristöä *psykososiaalinen ympäristö* -käsitteen avulla.

Fyysiseksi ympäristöksi rajaamme tutkimuksessamme rakentamattoman luonnonympäristön, kuten metsät. Fyysisen ympäristön ollessa esimerkiksi metsä, tarjolla olevat välineet oppimiseen ja leikkiin eivät pysy samanlaisina, vaan muuttuvat esimerkiksi vuodenaikojen mukaan. Niin sanotusti tavallisessa päiväkodissa pihaleikit tapahtuvat tarkkaan suunnitellussa sekä rakennetussa ympäristössä. Pihalla olevilla välineillä ja telineillä on ennalta määrätty funktio, joka vie tilaa lasten mielikuvitukselta. Ympäristön muokkaamiseen ei tällöin ole niin paljon tilaa, kuin vaikkapa metsässä. Leikit rakentamattomassa ympäristössä antavat loistavat lähtökohdat oppimiselle ja uuden kokemiselle (Golden, 2013, 126).

2.6 Leikki

Käsitteenä leikki on monisyinen ja vaikeasti määriteltävissä. Leikkiin kuuluu olennaisesti leikkijän omaehtoisuus ja mielikuvituksen käyttö. Leikki on yhtä aikaa totista totta ja toisaalta kuvitelmaa. (Hakkarainen, 2004, 160-161.) Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 14) mukaan leikki on todellista toimintaa kuvitellussa tilanteessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan leikki edistää lapsen kehitystä, oppimista sekä hyvinvointia. Leikki on lapsen tapa olla, elää ja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Leikin avulla lapsi rakentaa käsitystä itsestään ja muista ihmisistä, luo sosiaalisia suhteita ja mielikuvituksen avulla kokeilee erilaisia rooleja ja ideoita. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 38-39.) Leikin avulla lapsi kehittää sosiaalisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja fyysisiä taitojaan. Leikkiessään lapsi pääsee harjoittelemaan myös kuuntelemista, keskittymistä ja ajattelemista, jotka puolestaan vaikuttavat päättely-, eläytymis- ja yhteistyökykyihin. (Drougge, 2005, 15-16.) Leikki on siis kokonaisvaltainen ja erottamaton osa lasten elämää.

Leikki voidaan jakaa useampaan kategoriaan: on olemassa esine-, kuvittelu-, rooli- ja sääntöleikkejä. Esineleikki on noin 1-3-vuotiaiden leikin päämuoto, josta leikki lähtee kehittymään kuvitteelliselle eli symboliselle tasolle. Roolileikkiin lapsi siirtyy yksilöllisesti noin 3-4 vuoden iässä. Roolileikissä kehittyvät mielikuvitus, oman toiminnan hallinta ja suunnittelu. Roolileikissä lapsi asettuu vastavuoroisiin suhteisiin toisten leikkijöiden kesken. Roolien avulla lapsi pääsee harjoittelemaan toisen asemaan asettumista ja huomioonottamista. (Helenius & Lumme-lahti, 2013, 15, 89, 93.) Jos leikissä on useampi henkilö, tulee heidän olla yhteisymmärryksessä leikin rajoista (Hakkarainen, 2004, 160-161). Kielellisten taitojen kehittyessä leikki on helpompi suunnitella ja sopia yhteisistä säännöistä — leikki siirtyykin pikkuhiljaa enemmän kielelliselle tasolle. Kouluikässä lapset alkavat pääsääntöisesti leikkimään sääntöleikkejä, joissa harjoitellaan sääntöjen hyväksymistä, sopeutumista ja niiden noudattamista (Helenius & Lumme-lahti, 2013, 117-118).

3 Luonto- ja metsäpäiväkodit

Tässä luvussa avaamme luonto- ja metsäpäiväkotien fyysistä toimintaympäristöä ja näiden päiväkotien käsitteiden moninaisuutta. Toimintaympäristö on olennainen tekijä luonto- ja metsäpäiväkotien toiminnassa. Ympäri maailmaa löytyy erilaisia nimityksiä ja käsitteitä, jotka pääsääntöisesti pitävät sisällään samankaltaista pedagogiikkaa ja toimintamalleja. Niissä kuitenkin on pieniä ”sävyeroja”, joita avaamme myöhemmin tässä luvussa.

3.1 Toimintaympäristö

Luonto- ja metsäpäiväkodeissa fyysinen ympäristö eroaa olennaisesti tavallisesta päiväkotiympäristöstä: luonto- ja metsäpäiväkodit sijoittuvat kirjaimellisesti metsään (Borge, Nordhagen & Lie, 2003, 607). Lysklettin ja Bergerin (2017) mukaan toimintaympäristönä voi olla myös erilaiset luonnonpuistot. Luonto- ja metsäpäiväkodissa lapset joutuvat toimimaan suurimman osan päivästä muuttuvassa ja haastavassa ympäristössä. (Lysklett & Berger, 2017, 97.) Lapset ovat ulkona 5-7 tuntia päivässä ja suurin osa lapsista osallistuu toimintaan 3-5 päivänä viikosta riippuen päiväkodin toimintamuodosta ja lapsen perheen tilanteesta. Lapsilla ja kasvattajilla on pääsy välttämättömiin sisätiloihin (Borge, Nordhagen & Lie, 2003, 607) ja Suomessa luonto- ja metsäpäiväkodeissa voi olla kota, joka tarpeen mukaan tarjoaa suojaa säätä vastaan (Siljamäki, 2011, 11). Talvisin monissa norjalaisissa luonto- ja metsäpäiväkodeissa ulkona ollaan yli neljä tuntia. Kesäisin lähes kaikissa norjalaisissa luonto- ja metsäpäiväkodeissa ollaan ulkona yli kuusi tuntia, eli melkein koko päiväkotipäivän ajan. (Sandseter & Lysklett, 2017, 123.)

Lysklett ja Berger (2017) ovat vertailleet luonto- ja metsäpäiväkotien sekä verrokkipäiväkotien retkeilyä ja retkipaikkoja. Luonto- ja metsäpäiväkodeilla on kaksi kertaa enemmän retkikohteita. Yhtenä esimerkkinä retkipaikkojen määrästä he mainitsevat päiväkodin, jolla on melkein 30 erilaista retkipaikkaa. Lähimpien ja kaukaisempien retkipaikkojen välillä ei ollut juurikaan eroja päiväkotien kesken. Luonto- ja metsäpäiväkodeissa retkipaikkoja hyödynnetään useammin, koska näissä päiväkodeissa ulkoilu ja retkeily on arkipäiväistä: melkein puolet hyödyntävät retkeilypaikkoja päivittäin. Näin ollen näiden päiväkotien lapset saavat viettää luonnossa huomattavasti enemmän aikaa kuin verrokkipäiväkotien lapset. (Lysklett & Berger, 2017, 101-102, 104.)

3.2 Käsitteiden moninaisuus

Aiempien tutkimusten perusteella *luonto- ja metsäpäiväkodeista* puhuttaessa käytetään monia eri termejä: *nature-based preschool*, *forest kindergarten*, *Waldkindergarten* ja *Forest School*. Termejä käytetään välillä synonyymeinä toisilleen. (Larimore, 2016.) Australiassa luonto- ja metsäpäiväkodit ovat jakautuneet ainakin kolmeen eri tapaiseen toimintaan/ohjelmaan: *Urban bush kinder*, *Beach kindergarten* ja *Outdoor learning in nature program* (Christiansen, Hannan, Anderson, Coxon, & Fargher, 2018, 69). Britanniassa nimitys on *forest kindergarten*. Luonto- ja metsäpäiväkotien toimintaa kuvaavat käsitteet *outdoor education* ja *outdoor learning* ovat lähimpinä Suomessa toteutettavaa luonto- ja metsäpäiväkotitoimintaa. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 108.) Tutkielmassamme hyödynnämme näistä kaikista luonto- ja metsäpäiväkotien eri muodoista saatua tutkimustietoa.

Borgen, Nordhagenin ja Lien (2003, 611) mukaan luonto- ja metsäpäiväkotien voidaan ajatella olevan moderni muoto Fröbelin *kindergarten* - ajaltemasta. Fröbel ajatteli, että *kindergarten* on puisto tai muu alue lasten leikkejä varten. Sandseter ja Lysklett (2017, 121) ovat puolestaan määritelleet luonto- ja metsäpäiväkodin tavaksi järjestää varhaiskasvatusta, jossa pedagogiikan kulmakivenä on luonto ja sen tuomat mahdollisuudet. Ympäröivä luonto toimii niin inspiraationa toiminnalle kuin pedagogisena välineenä oppimisen edistämiseksi (Borge, Nordhagen & Lie, 2003, 607).

Waldkindergarten on Saksassa tunnettu muoto luonto- ja metsäpäiväkodista. Toiminta on puolipäiväistä. (Lysklett, 2017, 249.) Lapset oppivat tekemällä itse sekä yhteistyön kautta vertaisensa kanssa. Maasto vaihtelee ja antaa mahdollisuuksia kehittää motorisia taitoja ja tasapainoa. Waldkindergartenissa ei ole valmiita leluja, vaan lapset käyttävät mielikuvitusta hyödyntäessään luonnosta löytyviä leikkivälineitä. Mielikuvitusleikit ovat suuressa roolissa lapsen oppimisessa. Opettajat näkevät lapsen tutustumisen ympäristöön ja siellä leikkimisen konstruktivisena lähestymistapana. (Kane, 2011, 17.) Gilbertsonin ym. (2006) mukaan konstruktivismin yksi merkittävistä henkilöistä on John Dewey. Hänen mukaansa konstruktivismissa korostuu oppijan aikaisemmat tiedot ja oppija rakentaa aktiivisesti tietämystään. (Gilbertson ym., 2006, 29.) Lysklett (2017, 249) on puolestaan kuvaillut Waldkindergartenin toimintaa enemmän koulumaisemmaksi: lapset istuvat opettajan selittäessä ja opettaessa. Kane (2011) oli maininnut Waldkindergartenin "aamupiirit", mutta ei painottanut tätä kuten Lysklett.

Tanskalaisista ja norjalaisista luonto- ja metsäpäiväkodeista löytyy monia samankaltaisuuksia — eroavaisuuksia löytyy kasvattajien koulutuksista: Tanskassa lapsiryhmässä on kaksi opettajaa ja yksi hoitaja, kun taas Norjassa on yksi opettaja ja kaksi hoitajaa. Tanskassa päiväkodit sijoittuvat Norjaa useammin kaupunkiin. Tämän myötä Tanskassa on käytössä *rumlepotte*: bussi, jossa on tarvittava varustus ja välineistö (keittiö, wc sekä leikki- ja opetusvälineet). Tällä bussilla kaupungissa sijaitsevan päiväkodin lapset viedään lähes viikottain luonnon ääreen. (Lysklett, 2017, 245, 249.)

Poundin ja Blackwellin (2011) mukaan Forest School on 12-viikkoinen ohjelma, jolloin lapsilla on toimintaa metsässä. Lasten oppimista ja taitoja arvioidaan ennen ohjelman alkua. Näiden tietojen pohjalta kasvattajat pystyvät huomioida lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen. Vaikka kasvattajat suunnittelevat jokaiselle Forest School -ohjelmaan osallistuvalla ryhmällä toimintaa, sen täytyy silti olla aina lapsilähtöistä. Aluksi metsään tutustutaan käyttämällä eri aisteja. Vähitellen uudesta ympäristöstä alkaa nousta lapsia kiinnostavia asioita. Lisäksi lasten tiedot ja taidot kasvavat viikko viikolta samalla, kun onnistumiset kohottavat itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihin. Forest School -ohjelman päätyttyä huoltajat ovat nostaneet esille erityisesti lasten kehittyneet sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. (Pound & Blackwell, 2011, 134-135.) O'Brienin (2009) tutkimuksessa ilmeni, että Forest School kehitti muun muassa lapsen itsevarmuutta ja itsetuntoa, edesauttoi kielenkehitystä ja kommunikointitaitoja sekä paransi sosiaalisia taitoja (O'Brien, 2009, 50).

Luonnossa kotonaan -toimintaa toteutetaan Suomessa ja se on lähtöisin Ruotsin *I ur och skur* -toiminnasta. Toimintaa on suunnattu lasten päivähoitoon, aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä kouluihin. Se on kokoaikaista ulkoilutoimintaa ja tavoitteena on tarjota lapsille luontoelämyksiä ryhmässä. Toiminta on lapsilähtöistä ja leikki sen ydintä. Suomessa Luonnossa kotonaan -nimityksen käyttöoikeus täytyy lunastaa täyttämällä tietyt kriteerit: tällä halutaan varmistaa toiminnan laatu. Suomen Latu -yhdistys järjestää ja ylläpitää Luonnossa kotonaan -koulutuksia. Ensimmäinen suomenkielinen Luonnossa kotonaan -päiväkoti perustettiin Helsingin Vuosareen 1999 (ks. Suomen Latu). Luonnossa kotonaan -toimintaan sisältyy Suomen Ladun koordinoimia, lasten erilaisia toimintamuotoja: Metsänuppuset (1-2-vuotiaat), -myttyset (3-4-vuotiaat) ja -mörriit (5-7-vuotiaat) sekä Muumi-hiihtokoulu. (Drougge, 2007, 21, 61, 92-93.)

Ruotsissa Metsämörri-toiminta alkoi vuonna 1957 ja Suomessa sitä on toteutettu ruotsinkielisenä 1970-luvulta lähtien (ks. Suomen Latu). Metsämörri-toiminnan mukaisesti on tärkeää, että lapsi hyödyntää kaikkia aistejaan luonnossa, huomaa luonnon moninaisuuden sekä pysähtyy ihmettelemään luonnon ihmeitä. Lisäksi Nikkisen (2000, 27) mukaan Metsämörri-toiminnan tavoitteita ovat:

- *luonnossa viihtyminen*
- *luonnon suojeleminen*
- *luonnontuntemuksen omaksuminen*
- *ympärivuotisen ulkoiluinnostuksen omaksuminen*
- *leikkiminen luonnossa*
- *elämän kokeminen luonnossa.*

Riippumatta nimityksestä luonto- ja metsäpäiväkotien toiminnassa tärkeitä osa-alueita ovat esimerkiksi luontosuhde, sosiaaliset taidot sekä ongelmanratkaisu, selviytymistaidot ja tiimityö. Vaikka eroja löytyy nimityksissä ja osittain myös toiminnassa, suomalaisille luonto- ja metsäpäiväkodeille yhdistävä tekijä on luontosuhteen lujittaminen ja lapsen mielikuvituksen rikastaminen pedagogiikan myötä. Luonto ympäristönä kehittää myös sosiaalisia taitoja. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 109-110.)

4 Ympäristö ja leikki sosiaalisia taitoja vahvistamassa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti sosiaaliset taidot ja niiden kehittyminen ovat mukana varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä arjessa. Lisäksi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sosiaalisten taitojen vahvistaminen nähdään yhtenä erityisenä tavoitteena. Vuonna 2012 suomalaisen metsäesikoulun lapsille ja heidän huoltajilleen toteutettiin kysely, jonka perusteella metsäesiopetuksella oli myönteisiä vaikutuksia lapsen koulun aloituksen suhteen. Vastauksissa näkyivät lapsen sosiaaliset taidot ja kyky huolehtia sekä itsestä että muista. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 128, 143-145.)

Varhaislapsuudessa tulee antaa riittävästi tilaa lasten omaehtoisille roolileikeille, jotka rakentavat pohjaa lasten keskinäiselle luottamukselle. Yhdessä leikkiminen vaatii sosiaalisia taitoja, mutta myös harjoittaa niitä. Kouluvalmiuksista puhuttaessa nousee yhdeksi merkittävimmäksi tekijäksi lasten taito omatoimisiin suhteisiin luokkatovereiden kanssa. (Helenius, 1993, 62, 64.) Kurpan (2009, 114) mukaan sosiaalisesti koulukypsä lapsi osaa ottaa toiminnassaan huomioon sekä muiden että oman edun. Lasten toimiessa metsässä yhdessä vertaistensa kanssa sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys on luontaisesti läsnä.

4.1 Psykososiaalinen ja fyysinen ympäristö

Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 45) myös Raittilan (2016, 213) mukaan ympäristössä voi oppia, ympäristöstä voi oppia ja ympäristön puolesta voi toimia. Lähiluonto sekä rakennettu ympäristö ovat sekä oppimisen kohteita että oppimisympäristöjä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 45). Wilsonin (2012) mukaan luonnonympäristöissä leikitetyt luovat leikit ovat loistavia mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Kommunikointitaidot ovat keskeisiä sosiaalisessa kehityksessä; luonto motivoi lapsia ja antaa lasten väliselle dialogille mielenkiintoisia aiheita. Havaintojen jakaminen, neuvottelu, ongelmanratkaisu ja yhdessä tekeminen vahvistuvat leikkien kautta. (Wilson, 2012, 58-59.)

“Paikka on ihmisen toiminnan ja kehityksen tekijä” (Helenius & Lummelahti, 2013, 42). Riippuu siis paikasta, millaisia tarjoumia siellä on, ja tätä kautta se vaikuttaa ihmisen toimintaan: paikka antaa ja rajaa mahdollisuuksia. Luonnossa toimiminen tuo mukanaan esimerkiksi säästä

tai vuodenajoista johtuvan vaihtelun — erityisesti Pohjoismaissa vuodenajat eroavat olennaisesti toisistaan. Tällainen vaihtelu vaikuttaa lasten toimintaan (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 71-73) ja mahdollistaa erilaiset leikit samassa paikassa. Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 42) mukaan leikki vaatii aina leikkipaikan ja usein pelkästään fyysinen ympäristö rajaa, mitä siellä tehdään tai voi tehdä. Esimerkiksi lähimetsä houkuttaa erilaisiin leikkeihin lumisena, verrattuna kesään ja soliseviin puroihin. Kytän (2003) mukaan lasten mahdollisuus liikkua ulkoympäristössä ja kyky havaita ulkona olevia tarjoumia ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi suomalaisten lasten kyky havaita erilaisia lumen mahdollistamia tarjoumia suoja- ja kova-alla pakkasella, johtuu lapsille kertyneistä kokemuksista lumen kanssa. (Kytä, 2003, 44.) Luonnossa tapahtuva varhaiskasvatus tarjoaa lapselle muuttuvan oppimisympäristön, jota voi mielikuvituksen avulla muokata lukemattomilla eri tavoilla. Metsässä lapsille riittää yhdessä nähtävää ja koettavaa, jotka siirtyvät lasten välisiin keskusteluihin ja leikkeihin.

Varhaiskasvatuskontekstissa ympäristö voi aiheuttaa stressiä melun tai isojen ryhmäkokojen myötä. Näin ollen jo ihan pienellä lapsella voi olla stressiä. (Keltikangas-Järvinen, 2012, 77, 83-84.) Stressireaktiossa veren kortisolipitoisuus nousee, jonka on todettu olevan yhteydessä lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen: korkea kortisolipitoisuus elimistössä vaikuttaa pelokkuuteen, ärtyneisyyteen ja käytöksen huonoon kontrolliin. Niin ikään lasten sosiaalinen kompetenssi eli toisten kanssa toimeen tuleminen ja sosiaalisten ongelmien ratkaisu, heikkenee kortisolitason noustessa. Tällöin lapsilla tulee keskenään enemmän ja helpommin riitoja, jotka lisäävät pettymyksiä ja turhautuneisuutta. (Smider ym., 2002, 87-89.)

WHO:n suositusten mukaan melutaso ei saisi nousta yli 35 desibelin opetustiloissa. Päiväkotien keskimääräinen melutaso on kuitenkin huomattavasti korkeampi, noin 67-71 desibeliä. Melu häiritsee keskittymistä, vaikuttaa vuorovaikutukseen puheen kautta, ja sillä on haitallinen vaikutus kaikkiin kognitiivisiin toimintoihin (oppiminen, muisti, keskittyminen ja kielen käsittely). (Keltikangas-Järvinen, 2012, 91-92.) Isossa lapsiryhmässä on tavallista, että ääntä syntyy paljon. Luonto- ja metsäpäiväkodeissa toimintaympäristö on pääsääntöisesti luonnossa. Esimerkiksi metsässä ei ole kovia pintoja, joista ääniaallot pääsisivät kimpoamaan, toisin kuin rakennusten sisällä. Näin ollen luonnossa äänitasot eivät pääse nousemaan samalla tavalla häiritsevälle tasolle, kuin tavallisessa päiväkodissa: melua on vähemmän mikä ehkäisee lasten stressiä ja tätä kautta edistää lasten kognitiivisia taitoja, mukaan lukien sosiaaliset taidot.

Lysklettin ja Bergerin Norjassa tehdyn tutkimuksen (2017) mukaan luonto- ja metsäpäiväkodit olivat huomattavasti pienempiä kuin verrokkipäiväkodit. Pienten ryhmässä (0-3v) ryhmäkoossa ei ollut huomattavaa eroa verrokkiryhmään, mutta 3-6-vuotiaiden ryhmiä verratessa luonto- ja metsäpäiväkotien ryhmät olivat pienempiä. Toisin sanoen aikuinen-lapsi-suhdeluku on pienempi: ryhmä koostuu usein 12 lapsesta ja kahdesta aikuisesta. (Lysklett & Berger, 2017, 100, 103-104.) Myös Borge, Nordhagen ja Lie (2003) ovat todenneet, että luonto- ja metsäpäiväkodeissa on enemmän kasvattajia suhteessa lapsiin kuin tavallisessa päiväkodissa. Vertailun vuoksi mainittakoon, että Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (2018, 1§ 737) määrittelee, että Suomessa järjestettävässä varhaiskasvatuksessa aikuinen-lapsi-suhdeluku saa olla yli 3-vuotiaiden ryhmässä 1:8. Pienemmät ryhmäkoot ja pienemmät aikuinen-lapsi-suhdeluvut mahdollistavat sen, että lapsilla on saatavilla enemmän aikuisen tukea. Myös sosiaalisia kontakteja syntyy päivän aikana vähemmän, jolloin lasten vuorovaikutusepisodien määrä ei ylitä niin helposti. Tämä taas ehkäisee lasten välisiä konfliktitilanteita eli stressiä. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 215.) Luonto- ja metsäpäiväkodeissa lapsilla on siis enemmän mahdollisuuksia laadukkaaseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa, jolloin myös sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään.

Luonto itsessään ympäristönä vaikuttaa ihmisen hyvinvointiin. Hyvinvointivaikutuksia voidaan jakaa kolmeen osaprosessiin, jotka ovat: elimistön rauhoittuminen ja stressireaktioista palautuminen, keskittymiskyvyn parantuminen sekä mielialojen parantuminen. (Yli-Viikari, 2011, 2.) Jo siis pelkästään se, että varhaiskasvatus tapahtuu luonnonympäristöissä, parantaa lasten oppimistilanteita ja -mahdollisuuksia.

Psykososiaalinen ympäristö on noussut merkittäväksi tekijäksi lasten sosiaalisten taitojen kannalta. Dymentin ja Bellin (2007) mukaan lasten mielenkiinto leikkeihin sekä fyysiseen aktiivisuuteen kasvaa, mikäli sosiaalinen ympäristö on hauska, rauhallinen ja hyväksyvä ja mikäli lapset tuntevat emotionaalista turvallisuutta. Vastaavasti, ympäristön ollessa vihamielinen, poissulkeva tai liian haastava, eivät lapset mielellään osallistu aktiivisesti. (Dyment & Bell, 2007, 959.) Luonto- ja metsäpäiväkodeissa tärkeässä roolissa on lasten ja aikuisten välinen luottamus. Näkymättömät rajat ja *odotusalueet* ovat yksiä luonto- ja metsäpäiväkotien erityispiirteistä. Luonnossa ei ole aitoja, joten lasten kanssa luodaan yhdessä näkymättömät rajat. Norjassa luonto- ja metsäpäiväkodeissa tehdään retkiä paikasta paikasta toiseen. Reitin varrella on

lasten kanssa yhdessä sovittuja odotusalueita, joihin lasten tulee pysähtyä odottamaan kasvat-
tajaa. Muuten lapsi saa kulkea matkan omaan tahtiin tutkien ja hämmästelen luontoa. Odotus-
alueilla kasvattajat laskevat, että kaikki lapset ovat koossa eikä kukaan ole eksynyt. (Lysklett
& Berger, 2017, 102-103.) Suomessa Metsämörri-toiminnassa Metsämörri-metsä on fyysisesti
rajaamaton alue ja näkymättömät rajat on luotu lasten kanssa kasvattajan toimesta. Tämän
olemme havainneet käytännön kokemuksen kautta pedagogisessa harjoittelussa.

Luonto- ja metsäpäiväkodeissa lapset saavat leikkiä itsenäisesti ilman aikuisen puuttumista ja
heitä kannustetaan peleihin ja leikkeihin, joissa harjoitellaan yhteistyötaitoja. Tätä kautta lapset
tottuvat työskentelemään itsenäisesti, oppivat kunnioittamaan toisen ihmisen henkilökohtaista
tilaa sekä luomaan uusia ystävyysuhteita. (O'Brien, 2009, 50.) Lasten saadessa yhteisiä koke-
muksia leikkiessään luonnossa yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy ja vuorovaikutussuhteet tu-
levat kestävimiksi (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 94). O'Brienin (2009) tutkimuksessa 5,5-
vuotias poika arasteli vuorovaikutusta muiden lasten kanssa ja hän ei ollut itsevarma, vaikka
olikin hyvä kommunikoimaan. Metsäpäiväkoti-toiminnan alussa kyseinen poika komenteli ka-
vereitaan ja kertoi heille, mitä heidän tulisi tehdä. Viikkojen kuluessa lapsi alkoi kuitenkin te-
kemään enemmän yhteistyötä, jolloin yhteiset leikit ja tehtävät sujuivat hyvin. Tämä esimerkki
osoittaa sen, että Forest schoolin toiminnassa näkyy toisten kanssa yhteistyössä toimiminen.
Yhteistyötä on nähtävillä myös leikkeihin tarvittavien materiaalien keräämisessä ja niiden ja-
kamisessa. Yhteistyö osoittaa lasten tietoisuuden toisista ihmisistä ja oman vaikutuksesta mui-
hin (O'Brien, 2009, 50-51). Kuten Gibson (2015, 127) on todennut, ihmisiä voi tarkastella tar-
jouman näkökulmasta. Luonnossa toimiessa ja leikkiessä lapset pystyvät tarkkailemaan toisen
lapsen tarjoumia — voiko hänen kanssaan tehdä yhteistyötä?

4.2 Leikki luonnonympäristössä

Lapset ovat aloitteellisia heidän oppimis- ja leikkiaktiviteettiensa suhteen. He keskittyvät pi-
dempään tehtäviin ja asioihin, jotka kiinnostavat heitä (O'Brien, 2009, 52). Leikit sujuvat ul-
kona paremmin, konflikteja on vähän ja leikkejä ei tarvitse keskeyttää. Kasvattajat näkevät lei-
kin olevan ulkona vapaampaa ja vähemmän kontrolloitua, jolloin he itse vapautuvat "opetta-
masta": lapset oppivat itse leikin kautta (Leggett & Nyman, 2017, 29). Lapsuuden aikaiset eri-
tyyppiset ja -laatuiset leikkikokemukset vaikuttavat paitsi lapsen fyysiseen kehittymiseen, niin

myös symbolisen ajattelun taitoihin, sosiaalisiin taitoihin sekä itsesääteelyyn. (Bergen, 2017, 58.)

4.2.1 Kuvitteluleikit

Lin, Hestenesin ja Wangin (2016) tutkimuksessa tutkittiin sosiaalisten taitojen ja havaitun kuvitteluleikin yhteyttä ulkoympäristössä. He huomasivat tutkimuksessaan, että suurin osa (81%) lasten leikeistä muodostui yhteisleikeistä, joissa lapset muodostivat mielikuvituksen avulla asioille uusia funktioita ja käyttötarkoituksia. Puolestaan pienempi osa (19%) lasten leikeistä oli myös vastaavanlaisia, mutta niitä leikittiin yksin. Tutkimuksen mukaan edistynyt ja kognitiivisesti vaativa, sekä sosiaalisia kanssakäymisiä sisältävä kuvitteluleikki, kuten sosiaalinen kuvitteluleikki, oli positiivisesti yhteydessä erilaisiin sosiaalisiin taitoihin, kuten itsehillintään ja itsevarmuuteen. (Li, Hestenes & Wang, 2016, 64-65).

Lisäksi tutkimuksen mukaan konkreettinen kuvitteluleikki ei ollut merkittävästi yhteydessä sosiaalisiin taitoihin, mutta abstrakti kuvitteluleikki korreloi positiivisesti yhteistyökykyyn (toisten auttaminen ja tavaroiden jakaminen), itsehillintään (oman vuoron odottaminen ja kompromissien tekeminen) sekä itsevarmuuteen (toiminnan aloittaminen, avun pyytäminen sekä muiden toimintaan vastaaminen). Abstraktista kuvitteluleikeistä Li, Hestenes ja Wang (2016) antoivat esimerkin, jossa lapsi keksii leikin aikana ympäristöönsä kuvitteellisen joen, jonka yli hän yrittää hypätä. (Li, Hestenes & Wang, 2016, 61, 65.)

Li, Hestenes ja Wang (2016) ovat tutkimuksessaan huomanneet ulkoympäristöjen antavan mahdollisuuksia sitoutuneeseen kuvitteluleikkiin ja spontaaneihin sosiaalisiin kontakteihin. Leikki kehittää sosiaalisia taitoja ja ulkoympäristöt rohkaisevat lapsia tällaisiin leikkeihin. (Li, Hestenes & Wang, 2016, 61.) Wilson (2012) nostaa leikin aikana kehittyvistä sosiaalisista taidoista esille ongelmanratkaisu- ja neuvottelutaidot. Luonnossa leikittävät luovat ja mielikuvitusta vaativat leikit tuovat mukanaan vuorovaikutustilanteita, jolloin myös lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät. (Wilson, 2012, 58.) Sekä lasten motoriset että kognitiiviset taidot hioutuvat heidän leikkiessään sääntöleikkejä, joissa näkyy vahvasti mielikuvitus (Bergen, 2017, 58).

Myös Forest Schoolin yhtenä tärkeänä näkökulmana ovat mielikuvitukselliset leikit. Kuten O'Brien (2009) huomasi tutkimuksessaan useamman lapsen kohdalla, Forest School kehittää mielikuvitusta vapaan ilmapiirin ja innostavan ympäristön avulla. Lapset kaivoivat kultaa tai olivat aarteenmetsästäystä. Lapsilla voi olla erilaisia lähtökohtia Forest Schoolin alkaessa. Eräs lapsi ei juurikaan leikkinyt mielikuvituksellisia leikkejä, mutta ajan saatossa ja Forest Schoolin toiminnan myötä mielikuvitus alkoi näkyä hänenkin leikeissään. (O'Brien, 2009, 52.)

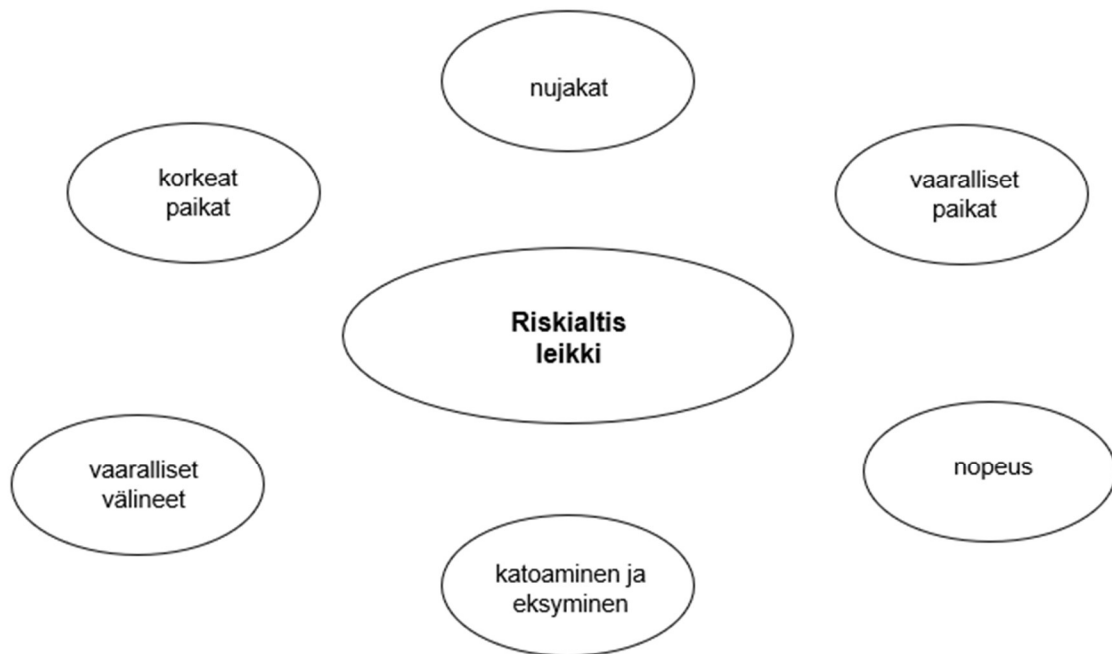
Lin, Hestenesin ja Wangin (2016) ja Wilsonin (2012) tutkimustulokset sijoittuvat Kauppilan (2006, 127-128) sosiaalisten taitojen jaottelussa perustaitoihin, kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin, sosiaalisiin tunnetaitoihin sekä sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin. Näin ollen voimme todeta sekä sosiaalisen että abstraktin kuvitteluleikin tukevan sosiaalisia taitoja monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kontekstuaalisen kasvun mallin mukaisesti lapsi muodostaa luonto- ja metsäpäiväkodissa vuorovaikutussuhteita ympärillä olevien lasten ja kasvattajien kanssa. Sosiaaliset kontaktit syntyvät lasten välillä usein leikin avulla. Lapsi on itse aktiivinen toimija, joka kehittyy vuorovaikutussuhteissa muiden kanssa. (Hujala ym., 1998, 18.)

4.2.2 Riskialtis leikki

Luonto- ja metsäpäiväkodeissa lapsen omalla kokemuksella ja tekemisellä on suuri rooli oppimisen kannalta. Oppimisympäristön ollessa metsä vastaan voi tulla erilaisia riskialttiita leikkejä. Esimerkiksi motoristen taitojen kehittyessä puissa kiipeämisellä kasvattajien rooli kiipeämisen mahdollistajana voi olla kaksijakoinen: on hienoa, että lapsilla on innostus kiipeämistä kohtaan, mutta johonkin kohti täytyy pistää raja; liian korkealle ei saa kiivetä. Riskialttiita leikkejä on tarkasteltava niin oppimisen kuin turvallisuudenkin näkökulmasta. (Sandseter, Little & Wyver, 2012, 176.) Toisaalta Drougge (2005, 13) toteaa, että lasten tulee saada löytää omat rajansa, ja jos lapsi osaa kiivetä ylös, osaa hän tulla myös alas.

Sandseterin, Littlen ja Wyvern (2012) mukaan kasvattajat näkevät hallinnassa olevan riskialttiin leikin olevan positiivisessa vaikutuksessa lapsen kasvuun ja kehitykseen. Näiden leikkien myötä käsitys omista rajoista laajenee ja itsevarmuus lisääntyy. (Sandseter, Little & Wyver, 2012, 176.) Myös ensimmäisen I ur och skur -päiväkodin perustaja, Susanne Drougge, toteaa, että lapsille on tapahtunut hänen työuransa aikana enemmän onnettomuuksia liukumäissä sekä

keinuissa entä luonnossa. Lasten tulee oppia omien kykyjensä rajat, jolloin heidän on mahdollista oppia hallitsemaan riskejä ja näin ollen toimimaan paremmin vaaratilanteissa. (Drougge, 2005, 13.)



KUVIO 2. Riskialttiin leikin jaottelu Sandseteriä (2007; 2009) mukaillen.

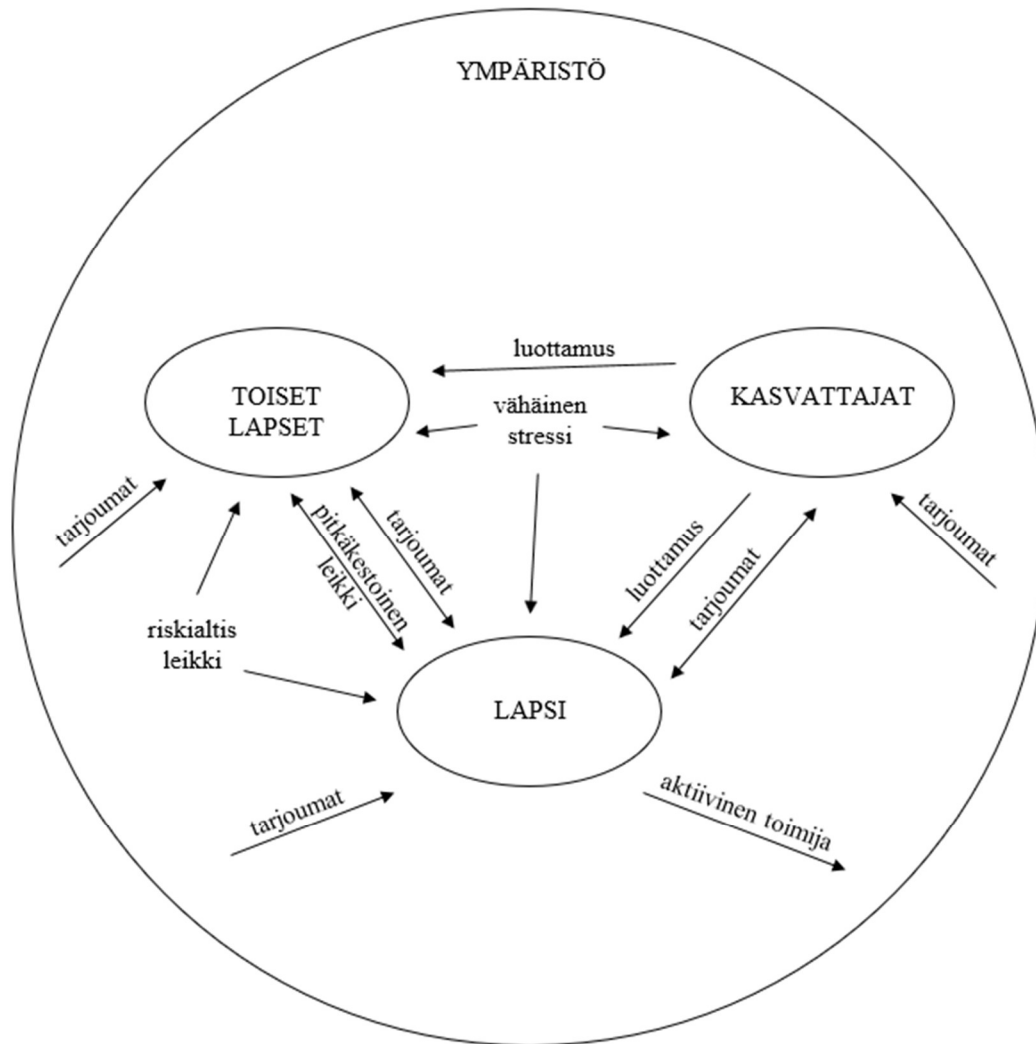
Riskialttiiseen leikkiin kuuluu siitä saatava jännityksen tunne. Lapselle on luontaista, että riskien ottaminen on osa leikkiä. (Sandseter, 2009, 3-4.) Kuviossa 2 mainituista riskialttiin leikin kuudesta kategoriasta Sandseterin (2007, 245) tutkimuksen mukaan kasvattajat kokevat kaikista riskialttiimmiksi leikeiksi korkealla tapahtuvat leikit, esimerkiksi puissa kiipeilyt. Lapsille on ominaista, että vaara voi myös viehättää, jolloin halutaan hyödyntää tällaista tarjoumaa testatakseen omia kykyjä ja rajoja. Riskialtis leikki myös opettaa lapsille toisista huolehtimista. Esimerkiksi metsässä puiden lomassa kuljettaessa huolehditaan, että edessä olevat oksat eivät iskeydy takana tuleviin. (O'Brien, 2009, 50.) Lisäksi kokeneempi lapsi voi opettaa ja ohjata toista, miten puusta pääsee turvallisesti alas. Sanallinen ohjaaminen haastaa ja kehittää lapsen kommunikointitaitoja.

Luonnonympäristön tarjoumat voivat esiintyä myös peräkkäisinä. Kyttä (2003) antaa tästä esimerkin, jossa lapsi kiipeää ensin puuhun ja huomaa siellä vahvan oksan. Hän päättää rakentaa puuhun majan, joka synnyttää tarpeen hyvälle rakennusmateriaaleille. Lapsi muistaa kulkeensa ennen puuhun kiipeämistä hienon havuoksan ohi, jota hän päättää hyödyntää majan rakennuksessa. Peräkkäiset tarjoumat voivat kantaa lapsen tekemistä niin, että aika ja paikka unohtuvat ja lapsi pääsee ikään kuin flow-tilaan. Peräkkäiset tarjoumat edesauttavat lapsen pitkäkestoisessa leikissä sekä auttavat syventymään vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Lapset oppivat tarjoumien aktualisoimisesta eli hyödyntämisestä seuraamalla muiden lasten teke-misiä (Kyttä, 2003, 46, 54, 58).

O'Brienin (2009) mukaan lapsilähtöinen toiminta voi osoittaa kasvattajille lasten mielenkiinnon kohteita ja näin ollen kasvattajat pystyvät ohjamaan lapsia niihin liittyvien ongelmien pariin. Uteliaisuuden myötä lapsi voi oppia uutta sekä itsestään että ympäröivästä luonnosta. Kasvattajilla on kuitenkin tärkeä rooli "hoksauttaa" lapsia pysähtymään, miettimään ja kyselemään. Lapset oppivat sekä riskeistä että riskinotosta. (O'Brien, 2009, 51-52.) Mielestämme on mielenkiintoista huomata, miten Sandseter (2007, 245) toi esille kasvattajien huolen puihin kiipeämisestä riskialttiina leikkinä, mutta O'Brien (2009, 51-52) totesi tutkimuksensa myötä puihin kiipeämisen olevan harmitonta. Sama tarjouma voi siis näyttäytyä eri henkilöille positiivisena tai negatiivisena. Positiiviset tarjoumat nähdään mahdollisuuksina, kun taas negatiiviset piilevinä vaaroina. Negatiivisista tarjoumista ei juurikaan ole tehty tutkimuksia (Kyttä, 2003, 65), mutta mielestämme riskialtista leikkiä voidaan tarkastella tästä näkökulmasta (kts. kuvio 2). Lapsen ollessa aktiivinen toimija ja hyödyntäessään tarjoumia — positiivisia tai negatiivisia — hän muokkaa omilla valinnoillaan ja teoillaan ympäristöään kontekstuaalisen kasvun mallin mukaisesti (Hujala ym. 2007, 18). Kasvattajien tulisi osata lukea ja tulkita tarjoumia myös muusta kuin omasta näkökulmasta. Luonnossa leikittävissä leikeissä voi olla kasvattajan mielestä riskialttiin leikin piirteitä, mutta lapsi voi nähdä tämän uteliaisuutena ympäristöä kohtaan sekä mahdollisuutena testata omia rajojaan. Tälläkin asialla on kuitenkin käänköpuoli: tarjouma, joka kasvattajana nähdään positiivisena, voi näyttäytyä lapselle negatiivisena. Metsä varhaiskasvatuksen ympäristönä voi olla lapselle pelottava ja pelko eksymisestä voi olla läsnä.

4.3 Yhteenveto

Laadimme tutkielmamme tuloksista kokoavan kuvion, joka on koottu yksittäisen lapsen näkökulmasta: kuinka ympäristön ominaisuudet ja muut tarjoumat tukevat juuri hänen sosiaalisia taitojaan.



KUVIO 3. Sosiaalisten taitojen tukeminen luonto-/metsäpäiväkodissa.

Kuten esitämme kuviossa 3, toiset lapset, kasvattajat ja lapsi ovat osa ympäristöä ja toisaalta toimivat ympäristössä — tätä kuvaa iso ympyrä, jonka sisällä on kolme pienempää ympyrää. Nuolet osoittavat toiminnan suunnan ja kohteen. Kuvion jotkin yksisuuntaiset nuolet voisivat

olla kaksisuuntaisia. Olemme kuitenkin jättäneet ne yksisuuntaisiksi ja sisällyttäneet kuvioon vain tämän tietyn lapsen kannalta olennaiset tekijät.

Lapsi on ympäristössään kontekstuaalisen kasvun mallin mukaan aktiivinen toimija, jonka toiminta mahdollistuu kasvattajilta saadun luottamuksen myötä. Kasvattajien ja toisten lasten välinen luottamus sekä kasvattajien ja lasten välinen luottamus mahdollistaa lasten väliset pitkäkestoiset leikit sekä lasten vastuunottamisen omasta toiminnastaan. Luonnossa ei tarvitse keskittyä myöskään siivoamaan, jolloin leikkimiselle ja tätä kautta sosiaalisten taitojen harjoittelulle jää enemmän aikaa. Riskialtis leikki mahdollistuu kasvattajien asenteiden ja ympäristön ansiosta. Lapset oppivat huolehtimaan toisista vaarallisten leikkien avulla. Metsä ympäristönä antaa tarjoumia kasvattajille, toisille lapsille sekä lapselle, mikä puolestaan vaikuttaa näiden kaikkien toimintaan ja sitä kautta sosiaaliin tilanteisiin. Ympäristön tarjoumat muokkaavat toisten lasten toimintaa ja tekemistä, jolloin he taas mahdollistavat lapselle erilaisia tarjoumia ja vuorovaikutustilanteita. Myös ympäristöstä lähtöisin oleva vähäinen stressi liittyy kaikkiin toimijoihin (kasvattajat, toiset lapset, lapsi) mahdollistamalla laadukkaan vuorovaikutuksen.

Näiden tulosten perusteella voimme todeta, että lapsi kehittyy molemmin puoleisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa Bronfenbrennerin ekologisen teoriaa mukaillen. Lapsi tarvitsee, hyödyntää ja muokkaa ympäristöään monin eri tavoin samalla kehittäen itseään ja taitojaan. Hän ei ole koskaan niin sanotusti valmis ympäristönsä kanssa: tarjouman hyödyntäminen mahdollistaa uusia tarjoumia ja näin lapsen ja ympäristön suhde kehittyy prosessuaalisesti.

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielmamme tarkoituksena oli tutkia aiempaa kirjallisuutta hyödyntäen, miten luonto- ja metsäpäiväkotien toimintatavat tukevat 3-6-vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja. Tutkielmamme tuloksissa esille nousivat positiivinen psykososiaalinen ympäristö, ympäristön (sisältäen psykososiaalisen sekä fyysisen ympäristön) mahdollistamat tarjoumat sekä riskialtiin leikin tärkeys. Lasten vapaus leikkiä ja toimia itsenäisesti vertaistensa kanssa, mutta samaan aikaan saatavilla oleva tuki kasvattajilta, kuuluu luonto- ja metsäpäiväkotien toimintaan. Lapset saavat ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ja pääsevät kehittämään näin sosiaalisia taitojaan. Myös päiväkotien ympäristö itsessään näyttää tukevan lasten sosiaalisia taitoja tarjoamalla lapsille mahdollisimman stressittömän toimintaympäristön.

Heti tutkielman alussa meillä oli jonkinlaista taustatietoa luonto- ja metsäpäiväkodeista. Itse aiheeseemme meillä ei ollut hypoteeseja, vaan lähdimme tutkimaan aihetta niin sanotusti puhtaalta pöydältä. Tutkielmaan oli helppo löytää aineistoa. Käyttämämme tutkimukset olivat pääsääntöisesti kansainvälisiä. Pohtimisen arvoista onkin, miten tieteellisen tekstin kääntäminen englannista suomeen on onnistunut; onko tullut väärinymmärryksiä tai onko meiltä jäänyt jotakin olennaista huomaamatta? Suurin osa tutkimuksista oli suhteellisen helppolukuisia ja vaikeiden tekstien kohdalla perehdyimme molemmat samaan tutkimukseen. Uskomme, että tämä parantaa tutkielmamme luotettavuutta. Eettisyyttä pohtiessamme esille nousi lähteiden tulkitseminen. Olemme pyrkineet siihen, että yksittäisiä lauseita ei ole irrotettu tutkimuksien konteksteista, jolloin tulokset eivät vääristy. Olemme myös huolehtineet oikeanlaisesta lähdeviitauksista. Tutkielmassamme on käytetty vain selventäviä kuvioita, jotka eivät ylitä tekijänoikeuskynnystä.

Aluksi yritimme niputtaa tietyn käsitteen alle tiettyjä tutkimusten tuloksia, mutta tuntui teennäiseltä tehdä jakoa. Yhdistimme psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön psykososiaalisiksi ympäristöksi. Muutimme alkuperäistä ideaa, jossa käsitelimme ympäristöä ja leikkiä sekä sosiaalisia taitoja ja leikkiä kokonaisuuksina. Näiden tutkielman rakenteen kannalta tärkeiden muutosten jälkeen kirjoittamisprosessi helpottui ja asiasisällöt asettuivat loogisille paikoille. Tulosten jaottelussa oli samaa ongelmaa, mutta keskustelemisen kautta tutkimustulokset avautuivat uudesta näkökulmasta. Ihan aluksi tutkielmassamme ei ollut taustateorioita, vaan lähdimme

liikkeelle pelkkien keskeisten käsitteiden avulla. Taustateorioiden mukaan ottaminen auttoi jäsentelemään ja käsittelemään tutkimuksista saatua tietoa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan oli tarkoitus painottaa alle 10 vuotta vanhoja tutkimuksia, mutta huomasimme sen olevan mahdotonta: luonto- ja metsäpäiväkoteja on tutkittu enimmäkseen 2000-luvun alussa, ja kaikkia uusimpia tutkimuksia emme saaneet käsiimme.

Koemme, että tutkielmaa oli helpompi kirjoittaa yhdessä kuin yksin. Umpikujien tullessa vastaan toiselta sai vinkkejä ja apua, miten jatkaa kirjoitusprosessia. Jaoimme jonkin verran vastualueita taustateorioihin perehtymisessä. Suurimman osan tutkielmasta kirjoitimme yhdessä keskustellen. Kirjoitusprosessia ja aikataulujen yhteensovittamista helpotti se, että kummallakaan meistä ei ollut paljoa muita opintoja yhtä aikaa kandidaatintutkielman kirjoittamisen kanssa. Haasteita aikatauluihin toi kuitenkin henkilökohtainen elämäntilanne. Haasteista päästiin yli, kun kummatkin olivat valmiita joustamaan. Aikataulu venyi suunnitellusta hieman, mutta passiiviselle ajatustyölle jäänyt aika on edesauttanut tutkielman hahmottamisessa ja eteenpäin viemisessä.

Aloimme pohtimaan, miten tutkielmamme tulokset näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa. Näemmekö kasvattajina negatiivisia tarjoumia siellä, missä lapset näkevät ne positiivisina ja mahdollisuuksina kokeilla rajojaan? Kuinka monesti tulee kiellettyä ja varoiteltua lapsia *“ettei nyt vaan sattuisi mitään”*. Kasvattajina meidän tulee osata havainnoida lasten leikkiä ja vuorovaikutusta siten, että turhilta keskeytyksiltä välttyään. Tätä kautta lapset saavat mahdollisuuden selvittää esimerkiksi ristiriitatilanteet itsenäisesti ja vain tarvittaessa kasvattaja tulisi apuun.

Tutkielmamme tuloksia voidaan hyödyntää soveltaen myös tavallisissa päiväkodeissa: lähimetsään tehtävien retkien määrää voidaan lisätä ja kestoja voidaan pidentää. Näin voidaan hyödyntää luonnon vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja auttaa lasten oppimisessa. Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan lasten mielenkiinnon kohteet ja kysymykset tulee olla toiminnan lähtökohtana. Ne voivat löytyä esimerkiksi spontaaneista vuorovaikutustilanteista tai retkiltä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 40.) Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia, miten luonto-/metsäpäiväkodissa olleiden lasten sosiaaliset taidot eroavat muiden lasten sosiaalisista taidoista ensimmäisellä tai toisella luokalla peruskoulussa — vai eroavatko mitenkään.

Lähteet

- Bergen, D. (2017). Technology and Outdoor Play: Concerns and Opportunities. Teoksessa E. Ärlemalm-Hagsér, T. Waller, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. S. Lekies & S. R. Wyver (toim.) *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (55–69). SAGE Publications Ltd.
- Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *History of the Family*, 8(4), 605–618.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Christiansen, A., Hannan, S., Anderson, K., Coxon, L., & Fargher, D. (2018). Place-based nature kindergarten in Victoria, Australia: No tools, no toys, no art supplies. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 61–75.
- Denney, A. & Tewksbury, R. (2012). How to Write a Literature Review. *Journal of Criminal Justice Education*, 1–17.
- Drougge, S. (2007). Leikeistä ja seikkailuista luontosuhteeseen: Kuvaus Luonnosta kotonaan -toiminnan menetelmistä. Suomentanut Hanna Salminen. Helsinki: Suomen latu. Ruotsinkielinen alkuteos. (2005).
- Dyment, J. E. & Bell, A. C. (2007). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research* (23)6, 952–962.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playspace: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments* 14(2), 21–44.

- Gibson, J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. & Ewert, A. (2006). *Outdoor education: methods and strategies*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Golden, A. (2013). Preschool children explore the forest - The power of wild spaces in childhood. Teoksessa D. R. Meier, & S. Sisk-Hilton (toim.) *Nature education with young children: integrating inquiry and practice* (123–136). New York: Routledge.
- Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa L. Piironen. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. (160–169). Helsinki: WSOY.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Lummelahki, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.
- Kauppila, R. A. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kane, A. (2011). Waldkindergarten in Germany. *Green Teacher*, (94), 16–19.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70–95.
- Kurppa, R. (2009). Koulukypsyys ja sen arvioiminen lääkärin näkökulmasta. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela. (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultta-aika. Helsinki: Tammi. 109–115.
- Kyttä, M. (2003). Children in outdoor contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Espoo: Otamedia Oy.
- Larimore, R. (2016). Defining Nature-Based Preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36.
- Leggett, N., & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24–32.
- Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61–68.
- Lysklett, O. B., & Berger, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95–107.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature Preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. Teoksessa E. Ärlemalm-Hagsér, T. Waller, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. S. Lekies & S. R. Wyver. (toim.) *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. (242–250). SAGE Publications Ltd.
- Macquarrie, S., Nugent, C. & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 1-23.

- Nikkinen, I. (2000). *Metsämörri*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat RAK: Suomen Latu.
- O'Brien, L. (2009). Learning Outdoors: The Forest School Approach. *Education 3-13*, 37(1), 45–60.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 7.10.2018.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Viitattu 2.10.2018.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: PunaMusta Oy. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf Viitattu 3.1.2019.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parrila, S. & Alila, K. (2011). *Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita*. Teoksessa K. Alila & S. Parrila. (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Uniprint Oulu. 155–167.
- Pound, L. & Blackwell, S. (2011). *Forest schools in the early years*. Teoksessa L. Miller, & L. Pound (toim.) *Theories and approaches to learning in the early years* (133-148). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Raith, A. (2015). *Informal Nature Experience on the School Playground*. *International Journal for Transformative Research*, 2(1), 18–25.

- Raittila, R. (2008). Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Raittila, R. (2016). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja (3., päivitetty painos.)*. (210–220). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston opetusjulkaisu 62. Vaasan yliopisto. Saatavissa: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf Viitattu 2.10.2018.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3–21.
- Sandseter, E. B. H., Little, H. & Wywer, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 167–182.
- Sandseter, E. B. H., & Lysklett, O. B. (2017). Outdoor Education in the Nordic Region. Teoksessa C. Ringsmose, & G. Kragh-Müller (toim.) *Nordic social pedagogical approach to early years* (115–132). Cham: Springer.
- Siljamäki, T. (2011). Luonto kasvattaa. Lastentarha. 2/2011. 10–13.
- Smider, N., Essex, M., Kalin, N., Buss, K., Klein, M., Davidson, R. & Goldsmith, H. (2002). Salivary cortisol as a predictor of socioemotional adjustment during kindergarten: A prospective study. *Child Development*, 73(1), 75–92.
- Suomen Latu. Saatavissa: <https://www.suomenlatu.fi/> Viitattu 26.1.2019.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannus-
osakeyhtiö Tammi.

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta. 2018/753. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753> Viitattu 23.1.2019.

Varhaiskasvatuslaki. 2018/540. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 2.10.2018.

Wilson, R. (2012). Nature and young children: Encouraging creative play in natural environments (Second edition). London: Routledge.

Yildirim, G. & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–10.

Yli-Viikari, A. (2011). Luonnon vaikutukset hyvinvointiin. MTT/CAREVA-hanke.