

**TUTKIVA LUONTOKASVATUS LAPSEN OSALLISUUDEN LI-
SÄÄJÄNÄ**

Design -tutkimus Case Forest -pedagogiikan soveltamisesta päiväkodissa

Pro gradu -tutkielma
Enni-Mari Kristiina Peltoluhta
0333010
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta,
Kasvatustieteiden maisteri
Esa Poikela
Syksy 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tutkiva luontokasvatus lapsen osallisuuden lisääjänä – Design -tutkimus Case Forest -pedagogiikan soveltamisesta päiväkodissa

Tekijä: Enni-Mari Kristiina Peltoluhta

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 135 + liitteet

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Lapsen osallisuus, sen toteutuminen ja lisääminen on ollut viimeaikaisten yhteiskunnallisten ja varhaiskasvatuksen keskustelujen kohteena. Vaikka lapsen osallisuus on kirjattuna jo varhaiskasvatuksen järjestämistä määrittävissä asiakirjoissa, se ei kuitenkaan toteudu itsestään selvästi joka päiväisessä varhaiskasvatuksen arjessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia lapsen osallisuutta tutkivassa luontokasvatuksessa sekä miten lapsen osallisuutta voidaan kehittää, jotta sen toteutuminen lisääntyisi.

Tutkimuksen aineisto koostui Teerikallion päiväkodin Metsäläisten kolmesta eri luontokasvatusprojektista. Toteutin tutkimukseni design -tutkimuksena. Tarkoitukseni oli kehittää metsäläistoimintaa kolmen design -syklin aikana lapsen osallisuutta tavoittelevaksi sekä sen mahdollistavaksi luontokasvatusryhmäksi. Jokaisen design -sykliaineiston sisällön analyysin kautta suunnittelin ja kehitin metsäläistoimintaa lapsen osallisuuden ja aktiivisuuden kannalta moniulotteisemmaksi. Analysoin koko tutkimusprosessia laadullisesta näkökulmasta.

Tutkimukseni perusteella lapsen osallisuutta voidaan lisätä tutkivan luontokasvatuksella ja Case Forest -pedagogiikalla. Lapsen osallisuus tutkivassa luontokasvatuksessa toteutui tutkimuksessani ennen kaikkea lapsen kuulluksi tulemisena ja ideointina sekä hieman aloitteiden ja päätösten tekemisenä. Konkreettisena osallisuuden toimintamuotona tutkimuksessani ilmeni aistinvarainen tutkiminen, luonnonilmiöiden ihmettely sekä oma aktiivinen tutkimistoiminta. Myös aikuisen oppimiseen, tutkimiseen ja osallisuuteen tukevana ohjaajana toimiminen nousi tärkeänä tutkimustuloksena ilmi. Tutkimustulokset tukivat tutkimuksen teoriaa lapsen osallisuudesta ja sen toteutumisesta tutkivassa luontokasvatuksessa.

Avainsanat: varhaiskasvatus, lapsilähtöisyys, osallisuus, oppimisen kontekstuaalisuus, konstruktivismi, tutkiva oppiminen, luontokasvatus, Case Forest -pedagogiikka, design -tutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 LAPSEN OSALLISUUS 2000 -LUVUN YHTEISKUNNASSA	4
2.1 LAPSEN OSALLISUUTTA VELVOITTAVAT ASIAKIRJAT.....	4
2.1.1 Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus ja Suomen lait.....	4
2.1.2 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelmat.....	5
2.2 LAPSEN OSALLISUUDEN TUTKIMINEN NOUSEVANA TRENDINÄ.....	8
3 LAPSEN OSALLISUUS JA TUTKIVA LUONTOKASVATUS	13
3.1 LAPSILÄHTÖISYYS TOIMINNAN LÄHTÖKOHTANA.....	13
3.2 LAPSEN OSALLISUUS JA SEN TOTEUTUMINEN.....	15
3.2.1 Osallisuus ja osallistuminen käsitteinä.....	15
3.2.2 Lasten osallisuuden toteutumisen moniulotteisuus.....	17
3.2.3 Kohti lapsen osallisuuden toteutumisen kulttuuria.....	20
3.3 LAPSEN OPPIMINEN LUONNOSSA.....	21
3.3.1 Varhaiskasvatuksen luontokasvatus ja kestävä kehitys.....	22
3.3.2 Konstruktivismi.....	24
3.3.3 Kontekstuaalisuus.....	26
3.3.4 Sosiokulttuurisuus lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä.....	27
3.3.5 Tutkiva ja yhteistoiminnallinen oppiminen pienryhmissä.....	29
3.3.6 Oppimisen projektilähtöisyys.....	35
3.3.7 Kasvattajan rooli.....	36
3.4 CASE FOREST -PEDAGOGIIKKA.....	38
3.4.1 Historia.....	38
3.4.2 Toiminnan tavoitteena lapsen oma aktiivisuus ja kestävä kehitys.....	39
3.4.3 Tutkivan Case Forest -projektin neljä päävaihetta.....	40
3.4.4 Kasvattajan rooli.....	43
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	44
4.1 TUTKIMUSONGELMAT.....	44
4.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	44
4.3 ETNOGRAFINEN OTE AINEISTON KERUUSSA.....	45
4.3.1 Havainnointi ja osallistuva havainnointi.....	46
4.3.2 Haastattelu.....	47
4.3.3 Tutkimassa lapsia ja heidän toimintaansa varhaiskasvatuksessa.....	48

4.4 DESIGN -PERUSTAINEN TUTKIMUS	49
4.5 SISÄLLÖNANALYYSI DESIGN -TUTKIMUKSESSA.....	51
5 OMA DESIGN -TUTKIMUKSENI.....	53
5.1 TEERIKALLION PÄIVÄKODIN METSÄLÄISET.....	53
5.2 ENSIMMÄINEN DESIGN -SYKLI: KARVAT JA PAPANAT -PROJEKTI	54
5.2.1 Projektitoiminnan kulku	55
5.2.2 Aineiston analyysi.....	56
5.2.3 Analyysin tulokset.....	56
5.2.4 Kehittämisen kohteet seuraavalle syklille	60
5.3 TOINEN DESIGN -SYKLI: KIVI -PROJEKTI	61
5.3.1 Projektitoiminnan kulku	63
5.3.2 Aineisto käsittelyssä.....	66
5.3.3 Analyysin tulokset.....	69
5.3.4 Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä kehittämisen kohteet uudelle syklille	87
5.4 KOLMAS DESIGN -SYKLI: LUMI -PROJEKTI.....	89
5.4.1 Lumi -projektin kulku	90
5.4.2 Aineisto syynissä.....	92
5.4.3 Analyysin tulokset.....	95
5.4.4 Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä kehittämisen kohteet tulevaisuudelle	111
5.5 YHTEENVETO DESIGN -SYKLEISTÄ JA AINEISTON ANALYYSIN TULOKSISTA	112
6 KOHTI OSALLISUUDEN HUOMIOIVAA TOIMINTAKULTTUURIA.....	115
6.1 TUTKIVA LUONTOKASVATUS JA CASE FOREST -PEDAGOGIIKKA LAPSEN OSALLISUUDEN LISÄÄJÄNÄ.....	115
6.2 LAPSEN OMA IHMETTELY, KOKEMUKSET JA TUTKIMINEN OSALLISUUDEN MUOTONA	117
6.3 KASVATTAJA OSALLISUUTEEN JA OPPIMISEEN TUKEVANA OHJAAJANA	118
7 POHDINTA	121
7.1 LAPSEN OSALLISUUS NYT JA TULEVAISUUDESSA	121
7.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	124
LÄHTEET	128
LIITTEET	136

1 JOHDANTO

Lapsi ja lapsuus käsitteinä ovat muuttuneet viime vuosien aikana suuresti. Lasta ei nähdä enää hoivan, huolenpidon ja opetuksen kohteena, joiden tulevaisuus on tiukasti ennalta määrätty lakien, ohjeiden ja vanhempien toiveiden ja odotusten mukaan. Sen sijaan lapsi nähdään aktiivisena oman elämän, oppimisen ja tulevaisuuden rakentajana ja toteuttajana. Tänä päivänä lapsi kasvaa oikeuteen tulla kuulluksi ja tehdä päätöksiä. Tämän päivän lapsen oikeus on olla tasavertaisesti ja demokraattisesti osallinen. (Woodhead 2010, xx.)

Viimeaikaisissa yhteiskunnan keskusteluissa osallisuus onkin noussut voimakkaasti esiin. Myös varhaiskasvatuksen piirissä lapsen osallisuus on linjattu yhdeksi kasvatustavoitteista lapsen hyvinvoinnin ja sosiaalisen kasvun rinnalle. Kasvatuksen tavoitteet pohjautuvat moniin lapsen osallisuutta velvoittaviin asiakirjoihin, jotka velvoittavat varhaiskasvatuksen piirissä olevan lapsen osallisuuden toteutumista oman toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Näitä asiakirjoja ovat Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Lapsen oikeuksien julistus, Suomen perustuslaki, laki lasten päivähoidosta sekä valtakunnalliset, kunnalliset ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Heikka, Hujala, & Turja 2009, 38–40, 81; Stenvall & Seppälä 2008, 3–4.)

Itse kiinnostuin varhaiskasvatuksen osallisuudesta ja sen toteutumisesta toisena opiskeluvuoteni Oulun yliopistossa, jolloin suoritin ensimmäistä varhaiskasvatuksen opetusharjoittelua Mäntylän päiväkodissa ja myöhemmin samana vuonna esi- ja alkuopetusharjoittelua Mäntylän esiopetuksessa. Mäntylän yksikkö painottaa luontokasvatusta sekä kestävästä kehityksestä ja käyttää toiminnan tavoitteiden toteutumisen eteen hyvin lapsilähtöisiä, yhteistoiminnallisia ja lapsen osallisuuden mahdollistavia työtapoja. Kiinnostuin erityisesti heidän esiopetuksen käytännöistään niin, että tein kandidaatin tutkielman tarkastelemalla esimerkkinä heidän esiopetuksen työtapoja. Käytin kandidaatin tutkielmassani esiopetuksen lapsen osallisuuden mahdollistavista työtavoistaan käsitettä lasta osallistava esiopetus. Keväällä 2012 kävin työpaikkani tarjoamassa Leena Turjan Kohti lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa -koulutuksessa, jossa hän käytti lasta osallistavista toiminnoista käsitettä lapsen osallisuuden mahdollistavat tai edistävät toiminnot. Perusteena sanojen osallistava ja osallistaminen sopimattomuudelle on näkökulma kaiken osallisuuden vapaaehtoisuudesta eikä toiminta voi näin ollen olla

lainkaan pakottavaa, johon sanat ”osallistava” ja ”osallistaja” viittaavat. Myös teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja (2011, 47) Turja perustelee käsitevalintojaan. Itse pohdin omia kandidaatin tutkielmaani varten tekemiäni käsitevalintoja ja päädyin itsekin muuttamaan niitä ja käyttämään tässä tutkielmassa osallistamisen ja osallistavan toiminnan sijaan käsitteitä osallisuuteen tukeva ja sen toteutumisen mahdollistava toiminta.

Aloitin syksyllä 2011 työni juuri valmistuneena kasvatustieteen kandidaattina ja lastentarhanopettaja Teerikallion päiväkodissa Rovaniemellä. Sain myös siirron Oulun yliopistosta Lapin yliopistoon, jossa tarkoitukseni oli jatkaa kasvatustieteen maisterin opintoja vähitellen lastentarhanopettajan työni ohessa. Tiesin, että haluaisin jatkaa lapsen osallisuuden tarkastelua jollakin tavalla pro gradu -työssäni. Ensimmäisen työkuukauteni aikana sain myös mahdollisuuden osallistua Case Forest -pedagogiikka -kurssille, joka käsittelee uutta, lapsilähtöistä ja osallisuuden mahdollistavaa tutkivaa oppimista luonnossa, joka sopi varhaiskasvatuksen työtapoihin erinomaisesti. Kaksipäiväisen kurssin aikana oivalsin, että tästä voisin pro gradu -tutkielmani kirjoittaa. Päädyimme yhdessä toisen lastentarhanopettajan kanssa soveltamaan pedagogiikkaa Teerikallion päiväkodissa, josta sain itselleni myöhemmin tutkimusaineiston.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lapsen osallisuutta, sen toteutumista ja lisäämistä varhaiskasvatuksessa luontokasvatuksen avulla. Tutkimuksen empiirinen osa rakentuu design -perustaisella otteella toteutettuun Case Forest -pedagogiikan soveltamiseen, kehittämiseen ja käyttöönottoon Teerikallion päiväkodin viisivuotiaiden yhteistoiminnallisessa ryhmässä nimeltä Metsäläiset. Käsitelen raportissani ensimmäisenä osallisuus -ilmiön kontekstin, jossa keskityn sen yhteiskunnallisiin taustoihin, jonka jälkeen taustoitin osallisuuden ilmiötä lisää muutamien aikaisempien lapsen osallisuuden tutkimusten avulla. Tämän jälkeen siirryn esittelemään tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, joka koostuu lapsilähtöisyyden, osallisuuden ja luontokasvatuksen käsitteistä. Jälkimmäisen yhteydessä kuvaan tämän tutkimuksen teoreettisen näkemyksen alle kouluikäisestä lapsesta oppijana. Luonnossa oppimisen yhteydessä esittelen myös Case Forest -pedagogiikan, jota aineistossani pedagogiikkana sovellettiin. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen kuvaan tutkimukseni toteutuksen sekä aineiston analyysin ja sen tulokset. Koska toteutin tutkimukseni design -tutkimuksena kolmella Metsäläisiä kehittävällä design -syklillä, tut-

kimukseni empiirinen analyysi ja analyysin tulokset ilmenevät raportissa kolmena erillisenä osiona, lopuksi ne kuitenkin yhteen taulukoksi nivoen. Design -syklieni aineiston analyysin tulosten esittämisen jälkeen yhdistän empiirisen osion yhteen tutkimukseni teorian kanssa tutkimuksen tuloksiksi. Tämän jälkeen pohdin vielä raportin viimeisenä tutkimuksen luotettavuutta ja design -tutkimukseni onnistuneisuutta sekä esitän muutamia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 LAPSEN OSALLISUUS 2000 -LUVUN YHTEISKUNNASSA

Jo YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) korostaa lapsen osallisuutta ja velvoittaa yhdeksi lapsen oikeuksista olla mukana päättämässä häntä itseään koskevissa asioissa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 12) arvopohjan määrittelyssä painotetaan lapsen oman mielipiteen huomioon ottamista toiminnassaan ja omaa toimintaa suunnitellessaan. Lapsen oman toiminnan suunnittelun pohjalla ovat lapsen omat havainnot ympäristöstä, jossa hän toimii. Ympäristöön tulisi olla siksi virikerikas ja lapsen itsenäisyyteen motivoiva. Myös kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat suuressa roolissa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 38–40, 81; Stenvall & Seppälä 2008, 3–4.) Yhteiskunnan keskustelujen lisäksi viimeaikaisissa lapsuuden, kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksissa osallisuus on noussut myös nousevana trendinä esiin. Näiden tutkimusten pohjalta kirjallisuutta on tehty 2000 -luvulla paljon.

2.1 LAPSEN OSALLISUUTTA VELVOITTAVAT ASIAKIRJAT

Varhaiskasvatustavoitteet pohjautuvat moniin asiakirjoihin, jotka velvoittavat lasten osallisuutta ja sen toteutumisen mahdollistamista oman toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lapsen kehitystason kyvyt ja tarpeet huomioon ottaen. Näitä asiakirjoja ovat Yhdistyneiden Kansakuntien (YK:n) lasten oikeuksien sopimus (1989), Suomen perustuslaki (1999), laki lasten päivähoidosta (1973), Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) sekä valtakunnalliset, kunnalliset ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8–9.) Viime vuosina niin varhaiskasvatuksen piirissä kuin yhteiskunnassa yleisimminkin on nostettu tarkastelun kohteeksi lapsen osallisuuden toteutuminen, sen laatu sekä toiminnan taustalla olevien asiakirjojen velvoitteiden toteutuminen (Stenvall & Seppälä 2008, 3).

2.1.1 Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus ja Suomen lait

Suomea ja näin ollen varhaiskasvatusta on velvoittanut oikeudellisesti vuodesta 1991 Yhdistyneiden Kansakuntien eli YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989), jonka taustalla on YK:n lapsen oikeuksien julistus vuodelta 1959. Sen mukaan jokainen alle 18-vuotias on

lapsi, joista jokaisella on oikeus erityiseen suojeluun, oikeus omasta osuudestaan yhteiskunnassa ja sen voimavaroista nauttimiseen sekä oikeus osallistumiseen sekä kuulluksi tulemiseen. (Tuononen 2009, 8; Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 1§, 12§, 13§.) Erityisesti sopimuksen artiklat 12 ja 13 korostavat lapsen oikeutta omien näkemysten muodostamiseen ja niiden ilmaisuun, kuulluksi tulemiseen sekä mielipiteiden ilmaisuun painottaen huomioimaan kuitenkin lapsen ikä sekä kehitystaso. Artiklat myös velvoittavat sopimusvaltioita takaamaan lapsille näiden oikeuksien toteutumisen. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 12§, 13§.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen lisäksi varhaiskasvatuksen velvoitteita ja tavoitteita määrittelee Suomen perustuslaki (1999), joka on tullut voimaan vuonna 2000. Perustuslaki takaa kaikille Suomen kansalaisille, myös lapsille, tasavertaisen oikeuden osallistumiseen ja vaikuttamiseen itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. (Suomen perustuslaki 1999, 6§.) Lisäksi kauan uudistamisvaatimusten alla ollut laki lasten päivähoitosta (1973, 2§, 7§) määrittelee päivähoiton ja varhaiskasvatuksen tavoitteita, velvoittaen järjestämään lasten päivähoito lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia kehittävänä toiminnaksi.

2.1.2 Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelmat

Vuonna 2002 Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisema Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista pohjautuu edellä mainittuihin YK:n lapsen oikeuksien julistukseen sekä Suomen lakiin. Se korostaa osallisuuden näkökulmasta edellisten tavoin lapsen oikeutta ilmaista mielipiteensä ja vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin hänen kehitystasonsa ja ikänsä antamin edellytyksin. Linjausten mukaan lapsi tulee nähdä aktiivisena oman toiminnan suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 15–17.)

Varhaiskasvatussuunnitelmat (vasut) toimivat varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen välineenä. Kasvatustiedon ja -näkemysten uudistuessa ja muuttuessa myös varhaiskasvatussuunnitelmat ja niiden tavoitteet ovat olleet viime vuosina suuren tarkastelun ja päivittämisen alla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) toimii

kunnallisten ja yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjana yleisellä tasolla. Yksikkötaso sisältää myös lapsi- sekä ryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Kunnallisissa ja erityisesti yksikkökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tuodaan tarkemmin esiin erilaisia osallisuuden näkökulmia, joita varhaiskasvatustoiminnassa halutaan painottaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, xx.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ohjaa valtakunnallisena varhaiskasvatuk-
sen ohjauksen välineenä varhaiskasvatusyksiköitä tarjoamaan sisällöllisesti ja laadullisesti yhdenvertaista varhaiskasvatusta koko maassa. Perusteiden tavoitteena on myös lisätä kasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuspalveluissa sekä moniammatillista yhteistyötä lasten kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettavat kasvatuspäämääriksi kolme kohtaa, joita ovat lapsen hyvinvoinnin edistäminen, sosiaalisten käyttäytymismuotojen ja toiset huomioonottavien toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella voidaan vahvistaa lapsen myönteistä identiteetin kehitystä, ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 14, 17.)

Konkreettisesti lapsen osallisuuden näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat lapsen mielipiteen huomioonottamista häntä itseään koskevissa asioissa. Lapsi voidaan esimerkiksi ottaa mukaan oman toimintansa toteutuksen lisäksi sen suunnitteluun ja arviointiin sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Myös leikitoiminnan ja -kaverin valintaan tai laajemmin ajateltuna yhteisen opittavan ja tutkittavan teeman valintaan vaikuttaminen voidaan nähdä lapsen mielipiteen huomioonottamisena. Toiminnan ollessa lapselle mielekästä ja ominaista leikin, liikunnan ja tutkimisen kautta lapsen toimintaan osallistumismahdollisuudet kasvavat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12, 21, 34.)

Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012

Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma korostaa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta, jonka tarkoituksena on edistää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia, toisten huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamista sekä lapsen itsenäisyyden asteittaista lisäämistä. Jokaisen yksilöllisyyttä arvostetaan ja lapselle tarjotaan edellytyksiensä mukaan mahdollisuuksia omaa elämäänsä koskeviin päätösten ja valintojen tekemiselle sekä niiden harjoittelukselle. Tavoitteena on, että lapsi kokisi oppimisen iloa omasta toiminnastaan ja tekemisestään sekä oppii luottamaan omaan osaamiseensa. Näitä omatoimisuuden ja itsenäisyyden taitoja lapsi saa harjoitella arjessa niin, että tarpeellinen aikuisen huolenpito on kuitenkin kokoajan saatavilla. (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 12–13.)

Varhaiskasvatuksen arvoiksi Rovaniemen kaupunki nostaa luovuuden, osallisuuden, turvallisuuden, yhteisöllisyyden ja moninaisuuden. Kaupungin tavoitteena on kasvattaa lapset osallisuuteen, jolloin lapsella on mahdollisuus tulla kuulluksi, vaikuttaa oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti sekä olla aidosti hyväksyttynä omassa vertaisryhmässä ja sen jäsenenä. Yhteisöllisyyden näkökulmasta kaupunki korostaa varhaiskasvatustoiminnan tasa-arvoa, avoimuutta ja yhdessä tekemistä. (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 9–10.)

Oppimisen ilon lapsi saavuttaa parhaiten ollessaan itse aktiivinen ja kiinnostunut. Kasvattajan tulee kuunnella lasta ja antaa lapselle mahdollisuuksia aloitteiden tekemiseen, toimintojen valitsemiseen, tutkimiseen, osallistumiseen ja ajatustensa ilmaisemiseen. Tavoitteena on luoda varhaiskasvatuksen kautta myönteiset asenteet kaikelle oppimiselle. (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 13.)

Rovaniemen kaupunki korostaa varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyttä. Se näkee varhaiskasvatuksen vuorovaikutusprosessina, jossa ”lapsi omaehtoisen, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana” (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 19). Varhaiskasvatus tukee ja ruokkii lapsen uteliaisuutta ja oppimisen iloa. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti aistien ja kokemusten kautta. Lapselle ominaisin

tapa oppia on leikin kautta. Rovaniemen kaupunki korostaa sitä, että lapsilähtöinen varhaiskasvatus on aikuisten ja lasten yhdessä toteuttamaa, joka on lasten itsensä näköistä. Lasten toiminta, kiinnostuksen kohteet ja arjen elämykset toimivat rovaniemeläisen varhaiskasvatuksen keskiössä. (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 19.)

Teerikallion päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma 2006

Yksikkökohtaisesti varhaiskasvatusta tarkasteltuna tutkimukseni kohde eli Teerikallion päiväkotiki Rovaniemellä korostaa turvallisuutta, toisten kunnioittamista ja yhteisöllisyyttä. Päiväkodin arjessa pyritään siihen, että jokainen lapsi tulee kuulukseksi ja arvostetuksi omana itsenään. Tavoitteena Teerikalliolla on, että jokainen lapsi tuntee kuuluvansa tärkeänä yksilönä ryhmään. (Teerikallion varhaiskasvatussuunnitelma 2006, 3.)

Oppimisen taustalla päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma painottaa lapsen omaa kiinnostusta sekä halua tutkia ja kokea sen sijaan, että aikuinen tarjoaisi valmiit ratkaisut ja vastaukset. Päiväkotiki tavoittelee oppimiseen innostavaa ympäristöä, joka tekee lapsesta aktiivisen ja kokeilunhaluisen. (Teerikallion varhaiskasvatussuunnitelma 2006, 4–5.)

2.2 LAPSEN OSALLISUUDEN TUTKIMINEN NOUSEVANA TRENDINÄ

Vaikka lapsen osallisuus ja sen toteutuminen esiintyy jo käsitteenä varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevissa asiakirjoissa, ei se ole siirtynyt kokonaisuutena käytännön varhaiskasvatustoimintaan. Lapsen osallisuus ja sen toteutuminen ei ole vielä joka päivästä tai pitkäkestoista. Vakiinnuttamiseksi tarvitaan varhaiskasvattajien pedagogista reflektiota sekä valtasuhteiden ja vuorovaikutuksen miettimistä omassa työssään. Pienten, alle kouluikäisten lasten osallisuus on, erityisesti Suomessa vielä vähän tutkittua. Varhaiskasvatuksen osallisuuden tutkimukselle, joka osaltaan vaikuttaa modernin, pedagogisen ja lapsen osallisuuden mahdollistavan toimintakulttuurin kehittämiseen ja vakiinnuttamiseen, on täten suuri tarve.

Kansainvälisiä pienten lasten osallisuuden tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Kirby ja Gibbs (2006), jotka tutkivat, minkälaista tukea pieni lapsi tarvitsee oman toiminnan toteutukseen ja päätösten tekoon. Aikuisen rooliksi he painottivat tuloksissaan aktiivisen toimijuuden ja ohjaamisen pienen lapsen toiminnan tukemisessa. Heidän mukaansa tämä

rooli kuitenkin vaihtelee tilanteittain. Ohjaavan aikuisen onkin osattava lukea tilanteita lasten kanssa, joiden myötä myös tukemisen muoto määrittyy. (Kirby & Gibbs 2006, 215, 218–219.)

Myös Emilson ja Folkeson (2006) ovat tutkineet lasten ja aikuisten roolia päivähoitossa. Heidän tutkimustulostensa mukaan lapsen mahdollisuudet päätösten tekoon ovat melko vähäisiä. Aikuisen vallan käytön ollessa suurta, lapset pyrkivät ennemminkin miellyttämään aikuisia, jolloin ajatustenvaihdolle, vuorovaikutukselle ja osallisuudelle ei jää tilaisuutta. He näkevät aikuisen tehtäväksi lasten aloitteiden tekemisen mahdollistamisen. Lasten tekemiin aloitteisiin heidän tulee vastata tasavertaisella läsnäolollaan. (Emilson & Folkeson 2006, 225–233.) Emilson (2007) on saanut vastaavanlaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan alle kolmevuotiaiden lasten vaikutusmahdollisuuksista vuotta myöhemmin ilmestyneessä raportissaan. Hänen mukaansa pienten lasten mahdollisuus päästä vaikuttamaan asioihin päivähoitossa on melko rajoitettua. Asioihin vaikuttaminen ilmenee yleensä vain vaihtoehdoista valitsemisena. Tukeakseen lasten osallistumista ja vaikuttamista aikuisella ei tulisi koskaan olla täyttä kontrollia toiminnassa, vaan sen sijaan aikuisen tulisi olla sensitiivinen, salliva ja leikkisä, joka lähestyy lasta hänen oman kokemusmaailman kautta. Emilson korostaa myös kommunikoivaa suhtautumista toiseen niin aikuisen kuin lapsen toimesta. (Emilson 2007, 36.)

Bae (2009) puolestaan on tutkinut niitä tilanteita, joissa lapsi on mahdollinen ilmaisemaan itseään ja aloitteitaan sekä toteuttamaan niitä. Hänen tutkimustuloksensa mukaan leikki on se ympäristö, jossa lapsen oma osallisuus mahdollistuu parhaiten. Aikuinen voi hänen tutkimustulostensa mukaan osallisuuden näkökulmasta osallistua leikkiin vain lasten ehtojilla tukien leikkiä ja sen vuorovaikutusta osapuolten välillä. Hänen mukaansa kiire, tiukat säännöt ja rutiinit ovat päivähoitossa suuria tekijöitä, jotka estävät lapsen osallisuuden toteutumisen hänelle luontaisella tavalla muun muassa leikin, liikkumisen ja taiteellisen ilmaisun kautta. (Bae 2009, 400–402.) Suomalaisessa tutkimuksessa muun muassa Puroila (2002) on päässyt vastaavanlaiseen tulokseen lapsen osallisuuden toteutumisesta. Hänen mukaansa lapsen osallisuus toteutuu ennen kaikkea leikissä ja vain silloin, kun aikuinen sen sallii. (Puroila 2002, 65–68.) Myös Brotherus (2004) on päässyt tutkimuksessaan vastaavanlaisiin tuloksiin tutkiessa esiopetuksen toimintakulttuuria lapsen näkökulmasta. Väitöskirjassaan hän kuvaa esiopetuksen toimintakulttuurin rakentuvan

selkeästi opetussuunnitelmien ja esiopetuksen toimintaympäristön varaan. Hänen tutkimusten mukaan lapset saavat vapaasti valita tekemisensä ja toverinsa vapaan toiminnan, yleensä leikin aikana ryhmän sääntöjä noudattaen, mutta aikuisjohtoinen toimintatapa oli muulloin valloilla ja lapsen osallisuus täten välittömästi vähäisempää. (Brotherus 2004, 250–252.)

Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2013) ovat tutkimuksessaan löytäneet viisi lapsen osallisuuden toteutumiseen vaikuttavaa tekijää suomalaisessa päivähoitossa. Ensimmäinen vaikuttava tekijä on kasvattajien vähäinen määrä suhteessa lapsiryhmän suureen lukuun, joka tuo heidän mukaansa haasteita joka päiväiseen lapsen yksilölliseen huomiointiin. Toisena löydettyä osallisuuteen vaikuttavana tekijänä he nostavat kasvattajien ammattitaidon, tietoisuuden valloilla olevista kasvu-, kehitys- ja oppimisenäkemyksistä sekä havainnointitaidot. Kolmantena tutkimustuloksena he löysivät kasvattajan muut työtehtävät lapsen osallisuutta estäviksi asioiksi, sillä keskittyminen lapsen kuulemisen sijaan kohdistuu muun muassa palavereihin, paperitöihin ja muihin vastuutehtäviin. Neljäntenä he kuvaavat lapsen osallisuuteen vaikuttavana tekijänä rutiinit ja aikataulut. Heidän mukaansa osallisuudelle ei mahdollistuta tilaa, ellei rutiineja ja vanhoja käytänteitä voi rikkoa. Viimeisenä tekijänä he löysivät lapsen osallisuuden toteutumisen lasten erityisen tuen tarpeet. Heidän mukaansa erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen osallisuus ja osallistuminen jäävät monesti toteutumatta tai ainakin toteutuu kapeammin kuin muiden lasten osallisuus. (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala 2013, 4–5.)

Lisäksi Suomessa tutkimusaiheittani ovat omissa tutkimuksissaan käsitelleet muun muassa Stenvall ja Seppälä (2008), Koivula (2010) sekä SOCCA:n työryhmä Mäkitalo, Nevanen, Ojala, Tast, Venninen ja Vilpas (2011). Stenvallin ja Seppälän tutkimustulokset osoittavat lapsen osallisuuden olevan vielä vahvasti muotoutumassa Suomessa. Tutkimuspäiväkodit määrittivät lapsen osallisuuden hyvin moninaisesti eikä yhtenäistä linjaa toistaiseksi ole löytynyt. Tämä tarkoittaa sitä, että se, mikä on osallisuutta, nähtiin näissä päiväkodeissa myös hyvin moninaisesti. Lapsen osallisuudella viitattiin vahvasti lapsilähtöisyyteen, joten tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan lapsen osallisuuden olevan vain uusi termi vanhalle, tutulle asialle. Näin ajateltaessa osallisuuden ja sitä kautta tapahtuvan oppimisen yhteisöllinen puoli jää painoarvotta. Tutkimuksen tulosten esittelyssä painotetaan myös lisätarvetta lapsen osallisuuden lisäämiselle ja sen tutkimiselle

päiväkodeissa. (Stenvall & Seppälä 2008, 37–39, 41.) Yksilöllisen osallistumisen rinnalla on tutkittu paljon myös lasten yhteisöllisyyttä, yhteistoiminnallista oppimista ja muuta ryhmätoimintaa. Koivula on tutkinut väitöskirjassaan (2010) lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista päiväkodissa. Yhteisöllisyydelle ja yhteiselle oppimiselle hän löysi tutkimuksessaan taustatekijöiksi erityisesti yhteisen toiminnan ja siihen osallistumisen, vuorovaikutuksen ja ystävyyden sekä avoimen lapsiryhmän ilmapiirin merkitykset. (Koivula 2010, 164–166.) Mäkitalo et al. (2011, 45, 63, 65) puolestaan ovat lähestyneet aihetta kehittämishankkeensa raportissaan lapsen osallisuutta vahvistavien uusien työtapojen kehittämisen näkökulmasta pääkaupunkiseudun eri päiväkodeissa. Päiväkodeissa kehitettiin muun muassa työtapoja projekti- ja pajatyöskentelyyn, lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen sekä aikuisten maailmasta kumpuavan ainaisen kiireen poistamiseen. (Ruokojärvi & Luukkonen 2011, 45; Koskenlahti 2011, 63; Piippo & Suominen 2011, 65.)

Lisäksi Suomessa on tehty viime vuosina pienempää tutkimusta lapsen osallisuudesta ja sen toteutumisesta pro gradujen ja AMK:n opinnäytetöiden tiimoilta. Muun muassa Tiira (2000) on tutkinut lasten ja päivähoiton työntekijöiden käsityksiä osallisuudesta pro gradu -tutkimuksensa lapsen osallisuuden mahdollistamisesta päiväkodin toimintakulttuurissa tukeutuen Shierin (2001) osallisuuden tasomalliin. Korppi ja Latvala (2010) tutkivat omassa työssään osallistavaa vuorovaikutusmallia lasten osallisuuden mahdollistajana. Hela, Lahti ja Polvi (2013) ovat tuoreessa opinnäytetyössään paneutuneet lasten ja kasvattajien kokemuksiin lapsen osallisuudesta toiminnassa ja sen suunnittelussa pienryhmäpedagogiikan kautta.

Vaikka luontokasvatusta pidetään varhaiskasvatuksen piirissä tärkeänä ja arvostettuna, ei siihen liittyvää varhaiskasvatuksen tutkimusta ole Suomessa lähes lainkaan tehty. Kuitenkin esimerkiksi Lehto ja Rantanen (2011) ovat omassa opinnäytetyössään (AMK) tutkineet varhaiskasvatuksen luontokasvatusta selvittäen, mitä lapsi tykkää tehdä luonnossa sekä miten kotaympäristö kohdepäiväkodissa saataisiin koskemaan päiväkodin arkea. Heidän tutkimus ei kuitenkaan suoranaisesti liity omaani. Case Forest -pedagogiikkaa puolestaan on opinnäytetyössään (AMK) ehtinyt jo tutkia Honkaniemi (2012), jonka tutkimuksessa ohjattiin 5.-6. -yhdistelmäluokan biologian tunnit pedagogiikkaa hyödyntäen.

Opinnäytetyössä koottiin paikkakunnan metsäammattilaisista tiimi, jonka tarkoituksena oli luoda opetuksellinen ja kokemuksellinen tapahtuma yläkoululle. Myöskään Honkaniemen tutkimus ei suoranaisesti koske omaa tutkimustani.

3 LAPSEN OSALLISUUS JA TUTKIVA LUONTOKASVATUS

Lapselle ominainen tapa toimia lisää toiminnan mielekkyyttä, vahvistaa hänen käsitystään itsestään sekä lisää hänen toimintaan osallistumismahdollisuuksiaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21). Parhaiten opimme tuntemaan itseämme ja ympäristömme monipuolisessa toiminnassa, jossa teemme asioita itse olemalla osallisia. Oma toimintamme kiinnittää meidät siihen maailmaan ja yhteisöön, jossa elämme. (Hakkola & Virsu 2000, 15.)

Jotta lapsesta kasvaisi aktiivinen toimija, tulee hänelle antaa paljon aikaa suunnitteluun ja toteuttamiseen. Aikuinen voi keskustella, neuvotella ja ohjata lapsen toimintaprosessia suunnitteluineen ja toteutuksineen mahdolliseen suuntaan sekä avustaa näiden tarpeiden toteuttamisessa. Lapsella on oikeus tehdä jo kaikkea sitä, mitä hän osaa sekä harjoitella niitä taitoja, joita hän ei vielä osaa. (Hakkola & Virsu 2000, 15–16.)

Lapsen osallisuuden määrittely ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 17) kuvaavatkin tutkimusraportissaan osallisuuden käsitteen määrittelyn yhtä monilukuiseksi kuin itse määrittelijöitä löytyy. Myöskään varhaiskasvatuksen tutkivan luontokasvatuksen määritelmää ei löydy suoranaisesti. Seuraavaksi lähdän tarkastelemaan näiden ilmiöiden teoreettista määrittelyä ja näihin ilmiöihin liittyviä taustatekijöitä ja näkökulmia aloittaen lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuuden teorian tarkasteluista, jonka jälkeen käsittelen lapsen luonnossa oppimiseen liittyviä näkökulmia.

3.1 LAPSILÄHTÖISYYS TOIMINNAN LÄHTÖKOHTANA

Viime vuosikymmeninä varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyys on noussut keskustelun ja tutkimuksen kohteeksi niin yhteiskunnallisessa kuin kasvatuksellisessa kontekstissa. Se on noussut yleisesti yhdeksi varhaiskasvatustoiminnan päätavoitteista. Lapsilähtöisyyden käsitteellä korvattiin aikaisempi lapsikeskeisyyden käsitteen, jonka ei nähty määrittävän enää valloilla olevaa toimintakulttuuria. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50–51.) Moderni lapsuuskäsitys, johon lapsilähtöisyys perustuu, korostaa lapsen pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisena osallistumiseen (Turja 2007, 168). Lapsilähtöisyys korostaa aikuisen uskoa lapsen kykyihin ja potentiaaliin toimia oman toimintansa suunnittelijana,

toteuttajana ja arvioijana saatuaan tarvitsemansa tuen ja ohjauksen toimintaan aikuiselta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50–51).

Varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyys korostaa lapsen luonnollista aktiivisuutta ja sosiaalisuutta sekä lapsen leikkivää ja uteliasta puolta. Lapsilähtöisessä oppimiskäsityksessä painottuvat lapsen oma aktiivisuus, toiminnallisuus, elämyksellisyys ja leikki, jotka ohjaavat vaiheittain etenevää oppimisprosessia. (Hujala 2000, 11.) Oppimis- ja opettamisprosessien taustalla vaikuttavat lapsen oma kulttuuri, kokemukset ja toiminta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 51; Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 35). Lapsilähtöisyyden oppimiskäsitys on pääpiirteittäin konstruktivistinen korostaen lapsen yksilöllistä oppimisprosessia hänen omassa sosiokulttuurisessa kontekstissään. Konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen käsityksen lisäksi oppimiseen nähdään vaikuttavan suuresti oppimisen kontekstuaalisuus eli se, miten kasvu ja oppiminen sitoutuvat siihen lapsen kulttuuriin ja välittömään kasvuympäristöön, jossa lapsi elää. (Hujala 2000, 8–11.) Parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun lapset saavat toimia itse ja pääsevät oppimaan oman tekemisensä kautta. Myös tutkiva, ongelmia ratkova oppiminen on yksi lapsilähtöisen toiminnan lähdekohta. (Entwistle 1970, 145.)

Monesti lapsilähtöisyyden vastakohtaksi asetetaan aikuislähtöisyys ja -johtoisuus, jota yleisesti pidetään negatiivisena asiana. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tarvitsee aikuisia johtamaan lapsilähtöistä toimintaa, sillä lapset eivät voi johtaa täysin itsenäisesti omaa toimintaansa. Vastakkainasettelun sijaan tulisikin pyrkiä tavoitteellisesti yhdistämään aikuisjohtoisuutta sellaiseen lapsilähtöiseen toimintaan, joka painottaa lapsen omia mahdollisuuksia merkitysten luomiseen ja oikeutta vaikuttaa häntä itseään koskevissa asioissa. (Kalliala 2008, 20.) Lapsilähtöisessä, mutta aikuisjohtoisessa varhaiskasvatuksessa aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisesti läsnä ja osallisina (Karlsson 2000, 53; Stenvall & Seppälä 2008, 4).

Lapsilähtöinen kasvattaja kunnioittaa lasta ainutlaatuisena yksilönä omine tunteineen, ajatuksineen, kiinnostuksen kohteineen ja mielipiteineen, kantaen kuitenkin vastuun lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Hän myös tunnistaa ja hyväksyy jokaisen lapsen yksilölliset vahvuudet ja kehitystarpeet. Kasvattaja on tietoinen lapsen potentiaalista ja kyvyistä sekä mahdollistaa lapsen toimimisen aktiivisena arjen toimijana, tutkijana ja

leikkijänä. Hän kohtaa lapsen yksilöllisesti tukien jokaisen omia tarpeitaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 35.)

Osallisuuden käsite, jota tarkastelen seuraavaksi, liitetään keskusteluissa ja tutkimuksissa usein lapsilähtöisyyteen. Osallisuuden lapsilähtöisyys näkee lapsen ja aikuisen tasavertaisina toimijoina arjessa eikä kumpaakaan nosteta toiminnan keskiöön. Asioita ja ilmiöitä löydetään, tutkitaan ja opitaan yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa, jolloin oppimisesta muodostuu sosiaalinen, kaikkien yhteinen tapahtuma. (Stenvall & Seppälä 2008, 4.)

3.2 LAPSEN OSALLISUUS JA SEN TOTEUTUMINEN

Tarkastelen lapsen osallisuuden käsitettä ja sen toteutumista seuraavaksi ensin käsitteiden määrittelyn kautta, josta siirryn pohtimaan lapsen osallisuuden toteutumisen mahdollistavia toimintoja varhaiskasvatuksen arjessa Leena Turjan (2011) mallia lasten osallisuuden moniulotteisuudesta hyödyntäen.

3.2.1 Osallisuus ja osallistuminen käsitteinä

Osallisuus on yksi lapsen demokraattisen yhteiskunnan oikeuksista. Lapsen osallisuutta ja sen toteuttamista kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa velvoittavat tässä tutkimuksessa jo edellä mainitut Yhdistyneiden Kansakuntien lasten oikeuksien yleissopimus (1989), lait, normit sekä opetuksen ja kasvatuksen suunnitelmat. Lapsella on oman kehitystasonsa ja kykynsä huomioon ottaen oikeus osallistua ja olla osallinen omiin toimintoihinsa ja häntä itseään koskeviin asioihin, niistä neuvottelemiseen ja niistä päättämiseen. (Lasten oikeuksien yleissopimus 1989; Suomen perustuslaki 1999; Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 5.)

Lapsen osallisuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat 1) yhteiskunnallinen, 2) pedagoginen sekä 3) kasvattajien ammatillinen kehittyminen. Osallisuuden yhteiskunnallisuus perustuu tasa-arvoon ja demokratiaan, joita velvoittavat edellä mainitut lait ja sopimukset. Osallisuuden pedagogisuus nojautuu modernien lapsen kehi-

tys- ja oppimiskäsityksiin eli lapsilähtöisyyteen, konstruktivismiin ja sosio-konstruktivismiin, joka painottaa oppimisen yhteisöllistä puolta. Osallisuus kasvattajien ammatillisena kehittymisenä haastaa kasvattajat pohtimaan valta- ja vuorovaikutussuhdettaan lapseen sekä toteutuuko kasvatustyössä osallisuuden yhteiskunnallisuuden ja pedagogisuuden piirteet. (Turja 2007, 168, 170, 173.)

Toisenlainen osallisuuden jaottelu alakäsitteisiin edellisen lisäksi voidaan tehdä Stenvallin & Seppälän (2008) mukaan osallisuuteen arjessa, osallisuuteen työväliseenä ja osallisuuteen ryhmätoimintana. Lapsen osallisuus arjessa näkee osallisuuden toteutuvan arjen toimintojen, rutiinien ja perustoimintojen lomassa. Usein nämä kaikki toiminnot ovat spontaaneja toimintoja, joihin ei suoranaisesti kohdisteta pedagogista suunnittelua. Lapsen osallisuutta arjessa ei myöskään välttämättä tunnusteta suoranaisesti osallisuudeksi ja se voi olla varhaiskasvattajille huomaamatonta, vaikkakin lapselle hyvin merkittävää osallisuutta. Lapsi nähdään itse oman arkensa toimijana, joka pystyy mielipiteillään vaikuttamaan oman toimintansa suunnitteluun. Lisäksi esimerkiksi projektinomaisiin työtapoihin napataan aiheita lapsen omista ideoista ja kiinnostuksen kohteista. Osallisuuden ollessa työväliseenä nähdään se ensisijaisesti yhtenä varhaiskasvattajan työvälisestä. Silloin korostetaan aikuisen ja lapsen välistä eroa. Lapsi nähdään enemmänkin varhaiskasvatuksen kohteena eikä toimijana. Kun lapsen osallisuus nähdään ryhmätoimintana, nähdään osallisuus lapsen ja aikuisen yhteisenä asiana, jolloin osallistujat ovat toiminnoissa tasavertaisesti mukana omien kykyjen sekä kehitystasonsa mukaan. Myös ryhmänjäsenen välinen vuorovaikutus saa suuren merkityksen. Ryhmätoiminnassa lapsi on tärkeä osa ryhmää eikä osallisuuden toteutuminen jää vain arjen tasolle. (Stenvall & Seppälä 2008, 10–16.)

Tarkasteltaessa tarkemmin osallisuuden käsitettä, yhdistetään siihen ensikädessä johonkin yhteisöön kuulumisen sekä siinä vaikuttaminen (Stenvall & Seppälä 2008, 4). Osallisuuden koetaan liittyvän vahvasti yhteisöllisyyteen. Tämä vaikuttaa siihen, että varhaiskasvatuksen kentällä on alettu korostamaan lasten yksilöllisyyden sijaan lapsen roolia ja jäsenyyttä lapsiryhmässä sekä ryhmän yhteistoimintaa sisältäen niin ryhmän lasten keskinäistä kuin lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta. (Turja 2011, 46.)

Yhteisöön liittyminen, toimintoihin osallistuminen ja siinä roolin saaminen etenee asteittain saavutettavana osallisuuden prosessina (Ikonen 2006, 149). Lapsen vastuu omasta

toiminnastaan kasvaa mahdollisuudeksi päästä vaikuttamaan ja vähitellen päättämään asioista (Hakkola & Virsu 2000, 18). Lapsi saavuttaa vähitellen yhteisön täysvaltaisen jäsenyyden, jolloin hän omalta osaltaan ottaa aktiivisesti osaa yhteisön ja toimintojen rakentamiseen muun muassa säännöistä, arvoista ja normeista neuvottelun ja sopimisen kautta. Lisäksi yhteinen leikkitoiminta on yhteisön rakentamisen yksi pääkonteksteista. Lapsi muodostaa yhteisössään, leikeissään ja toiminnoissaan leikki- ja ystävyyssuhteita, joilla on tärkeä rooli yhteisön ylläpitämisessä. (Ikonen 2006, 149.)

Pienen lapsen osallisuus toteutuu käytännön arjessa niin suunnitelluissa kuin suunnittelemattomissa tilanteissa huomaamatta. Ensisijaisesti lapsen osallisuus lähtee mikrotason esimerkiksi perheen ja päiväkodin vuorovaikutustilanteista muiden lasten ja aikuisten kesken. Näissä tilanteissa lapsi saa konkreettisia kokemuksia omien mielipiteiden jakamisesta ja niiden yhteisöllisestä merkityksestä sekä kuulluksi tulemisesta hänelle itselle tärkeissä ja läheisissä asioissa. (Turja 2011, 47.)

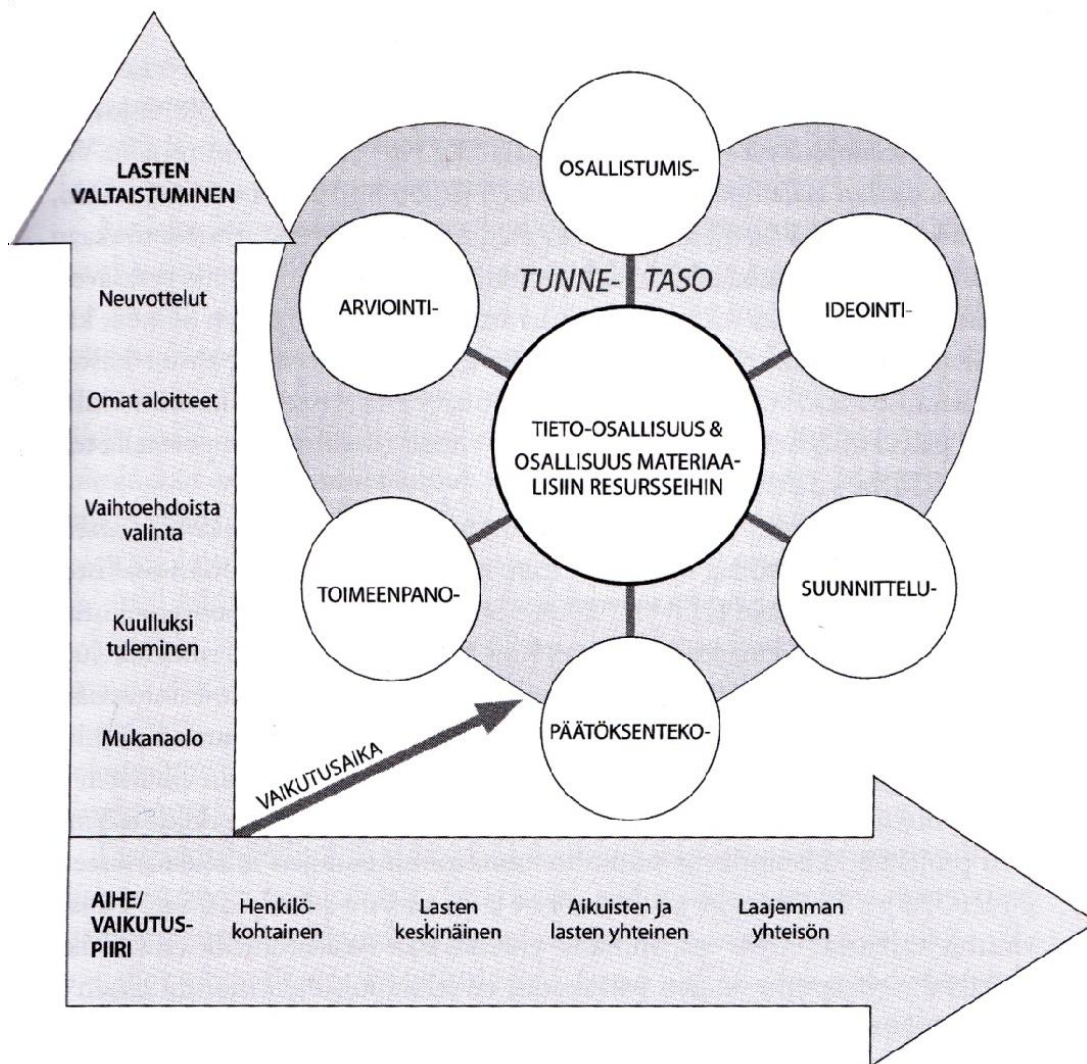
On kuitenkin tärkeää huomioida, että osallisuus voi olla muutakin aktiivista toimintaa. Lapsi voi tuntea olevansa osallinen, vaikka osallisuuden konkreettinen muoto eli osallistuminen jäisikin toteutumatta. Esimerkiksi päiväkodissa lapsi voi olla ja tuntea itsensä osalliseksi laulutukioissa, vaikka hän ei konkreettisesti laululeikkeihin osallistuisikaan. (Stenvall & Seppälä 2008, 3–4.) Toimintaan osallistuva lapsi voi olla toiminnan kannalta täysin pelkkä osallistuja jossain valmiiksi suunnitellussa toiminnassa eikä ole välttämättä vaikuttanut sen sisällön suunnitteluun lainkaan, mutta hän voi silti tuntea itsensä täysin osalliseksi toimintaan (Turja 2011, 47). Lapsen tunne ja kokemus omasta osallisuudesta yhteisössä onkin osallisuuden toteutumisen kannalta kaikkein oleellisinta. Joskus yhteisöön kuulumisen on kaikille ryhmän jäsenille itsestään selvää ja joskus sen eteen on tehtävä lukuisia neuvotteluita yhteisön jäsenten välillä. (Ikonen 2006, 150.)

3.2.2 Lasten osallisuuden toteutumisen moniulotteisuus

Tarkastelen mallia lasten osallisuuden toteutumisen moniulotteisuudelle Leena Turjan (2011) mukaan. Hän on rakentanut oman mallinsa Roger Hartin (1992) sekä Harry Shierin (2001, 111) osallisuuden mallien pohjalta. Turjan mallissa lapsen osallisuus muodostuu neljästä eri ulottuvuudesta.

Ensimmäisen ulottuvuuden muodostaa *lasten valtaistumisen* aste, jossa tarkastellaan aikuisten ja lasten välistä valtasuhdetta mukanaolon, kuulluksi tulemisen, vaihtoehtoista valitsemisen ja omien aloitteiden kautta kohti valtaistumisen suurinta astetta eli neuvottelija. Pienen lapsen osallisuus ja tunne siitä alkaa muiden rakentamissa toiminnoissa mukanaololla. Vähitellen vuorovaikutuksen kehittyessä lapsi voi alkaa kokea itsensä tulleen kuulluksi häntä itseään koskevissa asioissa. Lapsi jakaa mielipiteitään, ideoitaan ja tunteuksiaan, jotka kuullaan ja huomioidaan aidosti. Lapsen kehitystason salliessa hänelle voidaan tarjota varteenotettavia vaihtoehtoja, joista lapsi saa itse valita hänelle mieluisimman. Vähitellen osallistumisen ja vuorovaikutustaitojen kehittyessä edetään kohti lasten laajempaa vaikuttamista omien aloitteiden ja toimintojen ideointien kautta, joissa aikuiset toimivat enemmänkin toiminnan toteutuksen avustajina kuin suunnittelijoina. Ylimmällä lasten valtaistumisen asteella edustavat yhteistoiminnalliset ja tasavertaiset neuvottelut lasten ja aikuisten kesken. Lasten valtaistumisen taso voi kuitenkin vaihdella tilanteesta riippuen eikä minkään ryhmän osallisuutta voi määrittellä vain yhdellä portaalla. (Turja 2011, 50.)

Toisen ulottuvuuden osallisuuden mallissa muodostaa *osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri*. Tämä käsittää kaikki ne henkilöt, joita tietty asia, toiminta tai tilanne koskee, johon osallistutaan vaikuttaen. Aiheen ja vaikutuspiirin voidaan nähdä olevan lapsen henkilökohtainen, lasten keskinäinen, aikuisten ja lasten yhteinen tai laajemman yhteisön yhteinen toiminta. Henkilökohtaisia asioita, joihin lapsen on mahdollista vaikuttaa helposti, ovat esimerkiksi ruokailu ja leikkitoiminnot ja -kaverit. Henkilökohtaisten asioiden jälkeen seuraava aste eli lasten keskinäinen toiminta tapahtuu erityisesti vapaan leikin aikana. Seuraava aste on aikuisten ja lasten keskinäinen yhteisistä asioista neuvottelemisen ja päättämisen, joka koskee esimerkiksi projektien ideointia ja suunnittelua, oppimisympäristöjen muokkaamista ja päivärytmistä ja säännöistä sopimista. Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa myös laajemmassa yhteisössä esimerkiksi osallistuen päiväkodin tai leikkipisteiden ympäristöjen suunnitteluun ja muokkaukseen. Myös perheen osallistuminen päiväkodin yhteiseen toimintaan voidaan nähdä olevan osa laajempaan yhteisöön ulottumista. (Turja 2011, 50.)



1. Kuvio. Malli lapsen osallisuuden moniulotteisuudesta (Turja 2011, 50).

Kolmas osallisuuden mallin ulottuvuus on *ajallinen ulottuvuus*. Toiminta, joka liittyy osallisuuteen, voi olla sekä lyhyt- että pitkäkestoista sekä vaikutuksiltaan kertaluontoista tai kauaskantoista. Lasten on helpompi päästä olemaan osallisia lyhyisiin ja vaikutuksiltaan muutamii kertoihin yltäviin toimintoihin kuten esimerkiksi metsäretkiin kuin pitkäkestoisiin, teemoiltaan eheyttäviin projekteihin, jotka toisaalta mahdollistaisivat ajallisesti paremmin lapsen osallisuuden toteutumisen niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin. (Turja 2011, 50–51.)

Viimeisen eli neljännen tason lapsen osallisuuden moniulotteisuuden mallissa muodostavat *konkreettiset toimintaprosessit* sekä erityisesti *lapsen tunne omasta osallisuudesta*.

Osallisuuden tunnetaso muodostuu ideointi-, suunnittelu-, päätöksenteko-, toimeenpano-, arviointi- ja osallistumisosallisuuden kokonaisuudesta. Kaikkien edellä mainittujen osallisuuden muotojen toteutumiseen sekä toiminnan ideointiin ja toimintaprosessien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin vaikuttavat kaksi keskeistä osallisuuden muotoa, joita ovat lapsen tieto-osallisuus sekä osallisuudesta materiaalisiin resursseihin. Tieto-osallisuudella tarkoitetaan, että tietynlaisen osallisuuden toteutumisen toteutuminen edellyttää tietynlaisia taitoja ja tietoja kuten yhteisön toiminnan tavoitteiden tietoisuus sekä tietoisuutta omasta roolistaan, käytettävistä välineistä, materiaaleista ja muista toimintamahdollisuuksista. Materiaalisilla resursseilla puolestaan mallissa tarkoitetaan esimerkiksi toiminnassa tarvittavia päiväkodin tiloja, välineitä ja muita materiaaleja, joiden käyttöön saanti voi olla lapsen näkökulmasta rajallista. (Turja 2011, 51.)

Kaikkein tärkeimpänä lasten osallisuuden toteutumisen muotona Turja (2011) korostaa kuitenkin kokemuksia toiminnasta, jotka herättävät tai ovat herättämättä tunteita omasta osallisuudesta, ryhmään kuuluvuudesta, ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuudesta, hyväksytyksi sekä kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta, joita myös Stenvall & Seppälä (2008) tutkimuksessaan ja sen tuloksissaan korostivat. Tämä lisää lapsen tietoisuuttaan siitä, että hänen mielipiteitään ja aloitteitaan huomioidaan ja että hän pystyy vaikuttamaan häntä ympäröiviin yhteisiin asioihin, joka puolestaan nostaa lapsen itsetuntoa ja voimaantumisen tunnetta. Osallisuuden tunne rakentuu jokaisella lapsella yksilöllisesti, mutta jokaisen rakentumisen taustalla jonkinlainen aito vuorovaikutus ympäröivien lasten ja etenkin aikuisten kanssa on jollainlailla aina mukana. (Turja 2011, 52.)

3.2.3 Kohti lapsen osallisuuden toteutumisen kulttuuria

Lapsen osallisuuden kulttuurin rakentaminen ja sen toimiminen ei tapahdu hetkessä. Uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisen taustalla on ennen kaikkea kasvatushenkilökunnan tietämys uudesta teoreettisesta kasvatustiedosta, joka toimii kaiken pedagogisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin taustalla. Turja (2011, 53) käyttää ”osallisuussilmäläsiä” käsitettä toiminnasta, joita vaaditaan kasvatushenkilökunnalta uudenlaisen toimintakulttuurin rakentamisessa. Henkilökunnan asennoituessa tarkastelemaan toimintaa lapsen osallisuuden näkökulmasta eli osallisuussilmäläsiä läpi, tunnistavat he vähitellen

arjesta sellaisia tapahtumia, jotka liittyvät sekä lapsen osallisuuteen että kasvattajien ja lasten maailmojen ja niiden merkitysten kohtaamiseen. (Turja 2011, 53.)

Työtapoja lapsen osallisuuden lisäämiseen ovat muun muassa portfoliotyöskentelyt, erilaiset projektitoiminnot, sadutus sekä erilaiset keskustelut ja haastattelut. Lapsen osallisuus kasvaa myös otettaessa lapsi mukaan oman toiminnan suunnitteluun ja arviointiin oli kyse sitten lapsen omasta tai koko lapsiryhmän yhteisestä toiminnasta. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2011, 54.)

3.3 LAPSEN OPPIMINEN LUONNOSSA

Oppiminen on osallisuuden näkökulmasta prosessi, jonka myötä yksilölle aukeaa uusia erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 123). Parhaiten lapsi oppii ollessaan itse aktiivinen ja kiinnostunut toiminnasta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19; Asunta 2000, 107). Lapsen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Toisten kanssa oppimalla lapsi oppii tuntemaan itseään ja omaa ajatteluaan. (Hakkola & Virsu 2000, 41.) Myös omakohtainen kokemus ja elämys ilmiöstä ovat lapsen oppimiselle tehokkaita välineitä. Tätä tutkimusta ajatellen lapselle kokemusta luonnosta voi olla esimerkiksi leikkiminen, tutkiminen, liikuminen, seikkailu tai taiteellinen kokeminen luonnossa ja lähiympäristössä. Tieto karttuu lapsen oman kokemisen kautta. (Parikka-Nihti 2012, 56.)

Ympäristön tutkiva ihmettely alkaa välittömästi lapsen syntyessä. Lapsella on synnynnäinen uteliaisuuden tarve, jota hän tyydyttää tutkimalla. Samalla lapsi kokee osallisuutta ja kuuluvuutta ympäröivään maailmaan ja yhteisöön. Tutkimisessa turvallisen ja tukevan ympäristön merkitys korostuu. Kannustavassa yhteisössä lapsi kokee, että hänen tutkiminen, ihmettely ja toiminta ovat merkityksellisiä. Tutkimiseen kuuluvat yritykset, erehdykset ja oivallukset, joiden kautta lapsi oppii uusia asioita. Lapsi voi tutkia maailmaa itse tai yhdessä muiden kanssa turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21, 26.) Yksi varhaiskasvatuksen käytetyistä toimintaympäristöistä on päiväkotia ympäröivä luonto. Seuraavassa keskityn kuvaamaan luonnossa tapahtuvaa lasten tutkivaa oppimista sen konstruktivismin, kontekstuaalisuuden, sosiokulttuurisuuden ja yhteistoiminnallisuuden piirteiden kautta.

3.3.1 Varhaiskasvatuksen luontokasvatus ja kestävä kehitys

Luonnontiede- ja luontokasvatus ovat osa laajempaa kokonaisuutta, ympäristökasvatusta, joka laajentaa käsiteltävät teemat kohtaamaan myös konkreettisen luonnon ulkopuolelle jäävää muuta ympäristöä (Raittila 2011, 208). Ympäristökasvatuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista ympäristövastuullisia kansalaisia. Siirryttäessä luontokasvatuksesta laajempaan ympäristökasvatukseen nousevat konkreettisten luonnonilmiöiden lisäksi teemoiksi erilaiset ympäristöt kuten kaupunkiympäristö sekä niiden mahdollisuudet ja haasteet. Pohdinnan, tutkimisen ja keskustelun alle nousevat erilaiset ympäristöongelmat ja -katastrofit. Ympäristöongelmien aiheuttajiksi nähdään eettiset, poliittiset ja kulttuuriset näkökulmat ja teot, jotka nousevat myös pohdinnan alle. (Raittila 2011, 208–209.)

Luonto- ja erityisesti ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalla käytetään usein myös kestävän kehityksen ja elämäntavan kasvatusta. Kestävällä kehityksellä tarkoitetaan sekä ekologisesti että taloudellisesti kestävästä kehitystä, jolla muun muassa pyritään muuttamaan yhteiskunnan ympäristöä kuluttavia käyttäytymismalleja enemmän sitä säästäviin tapoihin. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista ympäristötietoisia, vastuullisia ja kestävään kehityksen arvoihin sitoutuneita yhteiskuntamme jäseniä, jotka osaavat toimia luontoa kestävästi kehittämällä niin ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurillisestikin. Kestävän kehityksen ekologisuus tuo kasvatukseen haasteita muun muassa ilmastonmuutoksen ja sen hidastamisen pohtimisen kautta. Sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyys määräytyy arvoperustan kautta, joka on tarkoitus siirtää sukupolvelta toiselle. Näitä arvoja ovat muun muassa demokratia, tasa-arvo, toisten kunnioittaminen, monikulttuurisuus, osallisuus sekä yhteisöllisyys. Taloudellinen kestävyys määrittyy luonnonvarojen käytön ja rasituksen minimoinnin myötä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 109–110.) YK on julistanut vuodet 2005–2014 kestävä kehityksen ja sen edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi, jonka tavoitteena on saada kestävä kehitys koskettamaan kaikkien valtioiden opetusjärjestelmiä vuosikymmenen kuluessa (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 109). Kestävän kehityksen teema onkin nostettu Suomessa Lastentarhanopettajaliiton toimesta varhaiskasvatuksen teemaksi vuosille 2010–2014, jonka tavoitteena on saada kestävä kehityksen teemat koskettamaan kokonaisvaltaisesti arjen kasvatusta ja opetustyötä (Raittila 2011, 209; Parikka-Nihti 2012, 6–7).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet käyttävät Luonnontieteellinen orientaatio -käsitettä kuvaamaan luontokasvatusta sivuuttaen myös piirteitä ympäristökasvatuksesta. Se kuvaa varhaiskasvatuksen luonnontieteen tavoitteeksi elollisen luonnon ilmiöihin tutustumisen yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa havainnoimalla, tutkimalla ja kokeilemalla. Ominaista luonnontieteelliselle orientaatiolle on kokeellisen menetelmän käyttö, jonka avulla havainnoidaan ja opitaan vähitellen lapselle avautuvia luonnon ilmiöitä ja niihin liittyviä syy-seuraussuhteita. Luonnon tiedettä voidaan oppia sekä sisällä että ulkona. Tutkivat ilmiöt eläimiseen ja kasveineen vaihtelevat vuodenaikojen mukaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 28.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja ei käsittele ympäristökasvatusta tai kestävän kehityksen kasvatusta kokonaisuuksina. Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa toimitaan pääsääntöisesti luontokasvatuksen kentällä sisältäen kuitenkin piirteitä laajemmasta ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kokonaisuudesta.

Luonnontieteellisen orientaation näkökulmasta Rovaniemen kaupunki tavoittelee lasten kasvattamista vastuulliseksi, luontoa ymmärtäväksi kansalaiseksi tutustumalla, havainnoimalla ja tutkimalla lähiympäristöä ja luontoa, niiden ilmiöitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Rovaniemi ja sen pohjoinen luonto tarjoaa eri vuodenaikoina lapselle mahdollisuuden luonnon monimuotoisuuteen omakohtaiseen tutustumiseen ja kokemiseen. (Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 24.)

Varhaiskasvatuksen luontokasvatusta on järjestetty perinteisesti toteuttaen lasten kanssa erilaisia retkiä sekä tutkimalla ja havainnoimalla luonnossa. Lasten omat havainnot ympäröivästä luonnosta on ensisijaisen tärkeitä, mutta lapsilta vaaditaan myös taitoja ryhmässä toimimiseen. Tavoitteena on saavuttaa luontokasvatuksessa välitön ja turvallinen ilmapiiri, jossa ryhmäläisten aito yhteistyö mahdollistuisi. (Nordström 2004, 123, 125.)

Hannele Cantell (2001; 2003) on tutkinut ympäristökasvatuksen erilaisia oppimiskäsityksiä. Hän kuvaa ympäristökasvatuksen olevan ennen kaikkea kontekstuaalista kasvatusta, joka sisältää humanistisen, kriittisen sekä sosiokonstruktivistisen lähestymistavan oppimisen tarkasteluun. Humanistinen lähestymistapa perustuu kokemuksellisuuteen, jolloin lapsen omat kokemukset, havainnot, merkityksen ja tulkinnat luonnosta ovat ensisijaisen tärkeitä. Myös positiivinen ajattelu ja erilaisuuden kunnioittaminen ovat humanistisia näkökulmia. Luonnon ja ympäristön ilmiöitä tulee kuitenkin tarkastella laaja-alaisesti ja

kriittisesti kyseenalaistaen, jolloin tulisi tarkastella esimerkiksi ilmiön historiallisia, sosiaalisia ja poliittisia merkityksiä. Myös arvoilla on kriittisessä ajattelussa suuri rooli. Konstruktivistinen näkökulma puolestaan korostaa oppijan aktiivista tiedon hankinnan, käsittelyn ja sen käyttämisen roolia, jolloin ajattelutoiminnot ja -taidot kehittyvät. Se, että tämä tiedon kerääminen ja sen konstruointi tapahtuu usein luonto- ja ympäristökasvatuksessa yhteistoiminnallisesti ja ryhmissä, tuo esiin luonnossa oppimisen sosiaalisen puolen. Edellä mainitut humanismi, kriittisyys sekä sosiokonstruktivismi muodostavat kontekstuaalisen luonto- ja ympäristökasvatuksen. (Cantell & Koskinen 2004, 72–73.)

Myös osallisuus on yksi luonto- ja ympäristökasvatuksen peruseriaatteista. Siinä osallisuus muodostuu yksilön voimaantumisen ja valtautumisen tunteista. Kun lapsi on voimaantunut, hän uskoo ja luottaa omiin taitoihinsa ja kykyihinsä sekä mahdollisuuksiinsa päästä vaikuttamaan asioihin. Voimaantuneella lapsella on suuri motivaatio toimia ja vaikuttaa. Valtautuminen puolestaan tarkoittaa sitä, kun lapsi kokee saavansa valtaa vaikuttaa ja toimia itsenäisesti. Jotta lapsi valtaistuu, on kasvattajien tavoitteellisesti tarjottava siihen mahdollisuuksia. (Koskinen 2004, 138–139.)

3.3.2 Konstruktivismi

Konstruktivismi pohjautuu Immanuel Kantin sekä erityisesti Jean Piaget'n (ks. esim. 1952, 1975) ajatteluun lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Tämän kognitiivisen eli oppimisen konstruktivismiin keskeisiä käsitteitä ovat toiminnan sisäinen säätely, assimilaatio eli tiedon sulauttaminen, akkomodaatio eli tiedon mukauttaminen sekä skeemat eli tietorakenteet. Assimilaatiolla tarkoitetaan sisäistä kognitiivista mekanismia, jota käytetään, kun uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään jo olemassa oleviin tietorakenteisiin. Tilanteissa, joissa saadut havainnot ja kokemukset eivät sovi aiempiin, jo muodostettuihin skeemoihin, käytetään akkomodaatiota, jolloin ristiriidat ratkaistaan ja aiempaa tietoa täydennetään, mukautetaan ja muovataan uusilla kokemuksilla, jolloin saadaan laadullisesti uudenlainen tietorakenne. (Tynjälä 2004, 39, 41–42.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisen toiminnallisena prosessina, johon sisältyy vuorovaikutusta oppijan, opettajan ja oppimisympäristön välillä. Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen, joita ovat kognitiivinen tai yksilöllinen kon-

struktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Suurin ero näiden kahden pääsuuntauksen välillä on näkemys oppimistapahtumasta. Kognitiivinen konstruktivismi näkee oppimisen tapahtuvan yksilön päässä, kun taas sosiaalinen konstruktivismi korostaa oppimisen tapahtuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 49; Tynjälä 2004, 37–38.)

Kognitiivisessa konstruktivismissa tarkastelun alle nostetaan yksilöllinen tiedon konstruointi, jolloin oppija rakentaa itse oman merkityksensä opittavasta asiasta (Heikka, Hujala & Turja 2009, 49; Tynjälä 2004, 43). Lapsen tietorakenteissa, käsityksissä ja käsitteissä tapahtuvat muutokset ja informaation uudelleenjäsentäminen ovat oppimisessa keskeistä ja lapsen oma aktiivinen sekä yksilöllinen rooli oppimisen ja tiedon rakentumisessa korostuu. Myös lapsen tutkiva ja kokeileva toiminta on tärkeää. (Kronqvist 2012, 19.) Samalla kun lapsi toimii ympäristössään havainnoiden ja pohtien sitä, hän jäsentää tietoa ja konstruoi kuvaa itselleen kaikesta ympärillään olevasta muodostaen niistä itselleen sisäisiä malleja (Heikka, Hujala & Turja 2009, 49–50).

Yksilöllisen konstruktivismiin lisäksi oppimista voidaan tarkastella sen sosiaalisten merkitysten kautta (Kronqvist 2012, 19). Sosiaalinen konstruktivismi tarkastelee oppimista sosiaalisena ilmiönä. Sosiaaliseen konstruktivismiin lukeutuva sosiokulttuurinen lähestymistapa perustuu Lev Vygotskyn näkemyksiin oppimisesta. Se korostaa oppimisen ja tiedon muodostuksen yhteisöllistä ja sosiaalista luonnetta sekä sosiaalista kontekstia. Näkemyksen mukaan oppimista ei voida tarkastella irrallisena sen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstistaan ja kehityksestään, vaan oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja tapahtuu aina vuorovaikutuksen kautta. Oppiminen nähdään lasten ja aikuisten yhteisenä tapahtumana, jossa kaikilla yhteisön jäsenellä on tärkeä rooli. Oppiminen toisilta, erityisesti kokeneemalta on tärkeää. (Kronqvist 2012, 19; Tynjälä 2004, 44.)

Oppimisen taidot ja strategiat opitaan yhteiseen toimintaan osallistumisen myötä. Oppimisen nähdään tapahtuvan ensin sosiaalisella tasolla, sitten psykologisella tasolla. Oppiminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ihmisen ulkoinen toiminta vähitellen muuttuu sisäiseksi toiminnaksi. (Tynjälä 2004, 46–47.) Näkemys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta kuuluu sosiaaliseen konstruktivismiin. Merkitykset rakentuvat sosiaalisesti ja ilmenevät yhteisölliseen toimintaan osallistumisessa kielen, vuorovaikutuksen

ja merkityksistä neuvottelun kautta, jotka ovat keskeisiä välineitä tiedon konstruointiin. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 51.)

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään pääpiirteittäin sosiaalisena konstruktivismina. Brotherus on teoksessaan (2002) todennut, ettei sosiaalinen konstruktivismi riitä enää kuvaamaan yksilön ja yhteisön välistä monipuolista, vastavuoroista suhdetta sekä siihen liittyviä mahdollisuuksia ja hän on nostanut oppimisenäkemykseksi sosiaalisen konstruktivismin rinnalle kontekstuaalisen mallin oppimisesta, jota esittelen seuraavaksi. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 61.)

3.3.3 Kontekstuaalisuus

Varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuus perustuu Bronfenbrenneriläiseen (1979) ekologisen psykologian näkemykseen, joka korostaa lapsen kasvun ja oppimisen sitoutumista siihen ensisijaiseen ja välittömään kulttuuriin ja kontekstiin, jossa lapsi elää ja toimii. Näissä välittömissä kulttuureissa ja konteksteissa kuten esimerkiksi perheissä ja päivähoidossa toimivien lapselle läheisten ihmisten rooli ja merkityksellisyys sekä heidän vastuu lapsen kasvatustilanteissa korostuvat. Lapsen arki on osa yhteistä arkea, joka aina koskettaa lasta tavalla tai toisella. Myös vastavuoroisesti kaikki lapsen toiminta vaikuttaa häntä ympärillä olevaan muuhun arkeen. Näin ollen lapsi voi ja vaikuttaa osallisena yhteisen arjen muotoutumiseen. (Hujala 2000, 8.)

Kontekstuaalinen oppimisen näkökulma korostaa kasvukontekstien yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta kaiken varhaiskasvatuksen lähtökohtana. Erityisen tärkeään rooliin nousee vanhempien ja varhaiskasvatustahojien yhteistyö. Jokaisen lapsen kulttuurinen tausta on sekä tärkeä että arvokas ja se täytyy huomioida toiminnan suunnittelun taustalla, jolloin kasvatustahojen ja opettajien on kytkettävä lapsen oman elämän todellisuuteen, kokemusmaailmaan ja kasvu-ympäristöön eli siihen ympäristöön ja toimintakulttuurin arkeen, jossa lapsi joka päivä elää. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 41, 43; Hujala & Junkkari 2004, 3; Hujala 2002, 102; Hujala 2000, 8.) Lapsi nähdään ennen kaikkea toimijana, jolla on aktiivinen rooli omassa elinympäristössään (Heikka, Hujala & Turja 2009, 41, 43). Lapsen nähdään olevan myös oman elämänsä rakentaja ja hänen tietoisuutta itsestään, omasta toiminnastaan ja oppimisestaan korostetaan (Hujala 2002, 41–42; Heikka, Hujala & Turja 2009, 43).

Kontekstuaalisen luonto- ja ympäristökasvatuksen tavoitteena on näin ollen uusien, opittujen luonnon tietojen ja taitojen soveltaminen erilaisiin tilanteisiin. Lapset voivat esimerkiksi jakaa oppimaansa tietoa toisille lapsille. Tärkeää on jokaisen lapsen opittujen asioiden henkilökohtaiset merkitykset ja tarkoitukset ja se, että jokaisen mielipide on tärkeä. Vähitellen lapset voimaantuvat ja kehittyvät aktiivisina ja osallisina vaikuttajina ympäristössään. Vähitellen myös lasten asenteet ja arvot muuttuvat tietomäärän kasvaessa ja todentuessa. (Cantell & Koskinen 2004, 73.)

3.3.4 Sosiokulttuurisuus lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä

Sosiokulttuurinen teoria on saanut alkunsa Lev Vygotskyn (1978) kognitiivisesta teoriasta. Hän uskoi, että lapsen kognitiivinen kehitys ja oppiminen ovat laajemmin yhteydessä yksilön sosiaalisiin kanssakäymisiin ja ympäristön välisiin toimintoihin. Myös oppimisen kulttuurisidonnaisuus on merkittävä. Hänen näkemyksiensä mukaan lapsen oppiminen ja kehitys tapahtuu yksilöllisen osallistumisen kautta lapsen sosiaalisessa kontekstissa. (Wardle 2003, 277; Koivula 2010, 37.) Sosiokulttuurisen oppimisen kautta lapsi tulee asteittain yhteisönsä jäseneksi omaksumalla yhteisönsä tiedot ja taidot. Lapsen oppiminen on etusijalla, jonka nähdään vievän kehitystä eteenpäin. Oppimista tapahtuu niin yhteisöllisesti kuin muiden avustamanakin esimerkiksi hänen omassa päiväkotiryhmässään. (Kronqvist 2012, 20, 22.)

Kasvattajan tehtävänä on lasten havainnointi ja keskustelun ylläpito. Toiminta kohdistuu lapsen oppimisprosessin herättämiseen ja käynnistämiseen. Vygotsky ei tyytynyt tarkastelemaan vain sitä, minkä lapsi pystyy juuri sillä hetkellä itsenäisesti toteuttamaan, vaan hän kiinnitti erityistä huomiota siihen, mistä lapsi aikuisen tuella pystyy suoriutumaan. Kehityksen aluetta, joka jää lapsen itsenäisen ja aikuisen tukeman toiminnan ja oppimisen väliin, Vygotsky kutsui nimellä lähikehityksen vyöhyke. (Vygotsky 1978, 85; Wardle 2003, 278; Heikka, Hujala & Turja 2009, 55; Cole, John-Steiner, Scribner & Soubelman 1979, 84; Tynjälä 2004, 48–49.)

Lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan lapsen nykyisen, jo saavutetun kehitystason sekä avustettuna ja tuettuna saavutettavan seuraavan kehitystason välistä etäisyyttä (Hakkarainen 2002, 60). Se muodostuu oppimisesta, joka nähdään ensisijaisesti sosiaalisena prosessina. Vasta myöhemmässä vaiheessa oppimisprosessi muodostuu yksityisesti

ja sisäiseksi prosessiksi. Opetus tulee kohdistaa jo saavutetun kehitystason yläpuolelle eli lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle pyrkien laajentamaan sitä. Ajatuksena on, että sen, mistä lapsi suoriutuu nyt aikuisen tuella, muuttuu seuraavassa vaiheessa lapsen itsenäiseksi taidoksi. (Vygostky 1978, 86; Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman 1979, 85; Hakkarainen 2002, 60; Heikka, Hujala & Turja 2009, 55.)

Toiminnan itsenäistyttyä lapsen lähikehityksen vyöhyke siirtyy ylemmäs läpi elämän kestävässä oppimisessa. Jos opetus kohdistuu jo edelliselle saavutetulle lähikehityksen vyöhykkeelle sekä opettaja että oppilas usein turhautuu ja motivaatio oppimiseen katoaa. (Vygotsky 1978, 86; Wardle 2003, 278–279.) Lapsen lähikehityksellä työskenneltäessä toiminta on sellaista, ettei yksikään ryhmän jäsenistä pystyisi ratkaisemaan tehtävää itsenäisesti ilman muita, vaan jokaisen ryhmän jäsentä tarvitaan. Tehtävät ja ongelmat ratkotaan yhdessä vuorovaikutuksellisessa yhteistoiminnassa ryhmän kesken. (Tynjälä 2004, 155.)

Lapsen oppimisen tavoitteellisesta tukemisesta käytetään nimitystä ”scaffolding”, joka käsittää kaikki aikuisen tukitoimet, menetelmät ja ideat lapsen toimintaa lähikehityksen vyöhykkeellä tukiessa. Näitä scaffolding -toimia kutsutaan myös rakennustelineiksi. (Tynjälä 2004, 49; Hakkarainen 2002, 174.) Tämä tuki voidaan nähdä muun muassa ohjeiden antona sekä kielellisinä että fyysisinä ”kädestä pitäen” -ohjeina ja oppimisen kannustamisena. (Wardle 2003, 279).

Lapsen oppimisen tavoitteellinen tukeminen on varhaiskasvatuksessa keskeistä. Nämä kasvun ja oppimisen rakennustelineet löytyvät niistä asioista, jotka ovat lapsille itselle tärkeitä ja merkityksellisiä. (Hujala 2000, 14.) Oppimisen tavoitteellisen tukemisen avulla lapsi saavuttaa sen hetkisen lähikehityksen vyöhykkeen tavoitteet ja siirtyy ylemmälle lähikehityksen vyöhykkeelle. On myös huomioitava se, että oppimisen tukemista voi tapahtua myös ryhmän vertaislasten toimesta. (Wardle 2003, 279.) Tukeva toiminta on usein leikinomaista, jolloin lapsella on toimintaan parhaimmat kosketuspinnat (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman 1979, 93). Oppimista tukevaa toimintaa voi olla esimerkiksi lapsen huomion suuntaamista ongelmanratkaisun kannalta olennaisiin kohtiin, yhdessä ongelman jakamista pienempiin tehtävien osiin, jotka helpottavat ongelmanratkaisuprosessin hallintaa tai lapsen auttamista ongelmanratkaisuvaiheiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Hakkarainen 2002, 174–175).

3.3.5 Tutkiva ja yhteistoiminnallinen oppiminen pienryhmissä

Lapsen käsitykset maailmasta muuttuvat oppimisen ja kasvun edetessä. Uusissa tilanteissa ja uuden tiedon löytyessä tulee aina esiin ongelma eivätkä entiset tiedot ja taidot enää riitä. Tällöin lapsi tarvitsee uusia kokemuksia ilmiöstä, oli se sitten lapselle täysin uusi tai jo ennestään tuttu. Lapsen oppimisprosessia vie eteenpäin päässä oleva ristiriita ja suuri tarve selvittää se. Näiden ristiriitojen selvittämisen kautta lapsen ongelmanratkaisutaidot syntyvät ja kehittyvät, joka on tärkeä tekijä lapsen myöhempään oppimiseen ja kehittymiseen. (Hakkola & Virsu 2000, 39.)

Uteliaisuus on alku lapsen ajattelulle, toiminnalle ja oppimiselle (Hakkola & Virsu 2000, 33). Asioiden tutkiminen, niiden ihmettely ja niistä kysyminen ovat alle kouluikäisille lapsille ominainen tapa saada tietoa ja selvyyttä heidän ympärillään olevista ilmiöistä. Uusien asioiden oivaltaminen ja niistä oppiminen tapahtuu ennen kaikkia lapsen itse tutkimalla, katselemalla ja kokeilemalla. (Kangassalo 2004, 33; Asunta 2000, 107.) Kysymysten avulla lapsi rakentaa ja hallitsee omaa oppimistaan (Hakkola & Virsu 2000, 33).

Lapsen omat havainnot toimivat todellisuuden ja teorioiden rakennuskappaleina ja ovat näin ollen ensisijaisen tärkeitä huomioida. Havaintojen teko on keskeistä tutkivassa oppimisessa, sillä se kytkee tutkijan osaksi ympäristöönsä. (Hakkola & Virsu 2000, 40.) Pienten lasten tutkiminen on kokonaisvaltaista, joka tapahtuu kaikkia aisteja käyttäen. Kun lapsi oppii puhumaan, tulee tutkimisprosessiin olennaisesti mukaan myös puhuttu kieli. (Kangassalo 2004, 33.) Koska alle kouluikäiset lapset ovat luonnostaan kiinnostuneita ja uteliaita luonnostaan, on tutkiva ote oppimiseen yksi toimiva varhaiskasvatuksen työskentelytapa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 9).

Tutkiva oppiminen on vuosien ajan kehitelty malli, jonka perusajatuksena on erilaisten ilmiöiden tutkiminen (Lipponen 2011, 32). Lapsi tutkii ja oppii sen kautta sekä yksin että toisten lasten tai aikuisten kanssa (Kangassalo 2004, 33). Tekemisen kautta lapsi oppii kriittisen ajattelun sekä oppimaan oppimisen taitoja (Asunta 2000, 107). Tutkivan oppimisen teoriassa nähdään merkityksellisenä oppimisen yhteistoiminnallisuus, jolloin oppiminen toteutuu yhteisöllisenä tutkimusprosessina, jonka tavoitteena on löytää vastauksia prosessin lähtökohtina oleviin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen taustalla voivat

vaikuttaa kysymysten lisäksi myös uteliaisuus, tiedon puute tai aikaisemman tiedon riittämättömyys. Tiivistettynä tutkiva oppiminen on ongelmanratkaisuprosessi sisältäen kysymistä, kysymyksiin vastaamista, ihmettelyä, hoksaamista sekä selitysten löytämistä. (Lipponen 2011, 32–33.) Sen avulla etsitään vastausta sellaiseen ongelmaan, joka ei ole ratkaistavista jo olemassa olevan, vanhan tiedon avulla (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 279).

Puhuttaessa tutkivasta oppimisesta liitetään siihen usein ongelmaperustainen oppiminen eli Problem-Based Learning (PBL), joka näkee oppimisen tapahtuvan silloin, kun oppijat aktiivisesti ja itsenäisesti ratkaisevat yhdessä ongelmaa, usein ammatillista, yhdistäen eli konstruoiden omia, jo olemassa olevia tietoja ja kokemuksia tutkittavan ilmiön olemassa olevaan teoreettiseen tietoon. Myös omat uskomukset ja olettamukset käydään ongelmaperustaisen tutkimusprosessin aikana läpi ja tarvittaessa ne korjataan oikeiksi. Ongelmaperustainen oppiminen etenee projekteissa, jolloin tutkittavan ongelman ympärille rakennetaan oppimisprojekti tavoitteineen. Ongelmia ratkotaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pienryhmissä, joiden toimintaa ja omaehtoista oppimista oppimisprojektiä ohjaava opettaja edistää. (Poikela & Nummenmaa 2002, 38–39.) Tällainen ongelma-keskeinen työskentelytapa tuo lapsen oppimiseen vuorovaikutussuhteita, kokeilua, omaehtoista tiedon hankintaa sekä tavoitteellisuutta. Oppiminen pohjautuu aikaisemmin opittujen asioiden kautta. Alkuun oppiminen on hyvin konkreettista ja kiinnittyy suoraan vain yhteen tilanteeseen. Vähitellen lapsen kognitiivisten taitojen kehittyessä hän osaa yhdistää tietoa myös muihin tilanteisiin. (Hakkola & Virsu 2000, 39.) Pienten lasten kanssa toimittaessa harvemmin nähdään olevan kyse suoranaisesta ongelmaperustaisesta oppimisestä. Tutkivan oppimisen voidaankin nähdä olevan jonkinlainen PBL:n ”esiaste”.

Tärkeimpinä tavoitteina tutkivassa oppimisessä voidaan pitää tutkittavaa ”ilmiötä koskevan käsitteellisen ymmärryksen syventämistä sekä lasten tutkimistoiminnan tukemista” (Kangassalo 2004, 33). Lapsen tutkiva oppiminen painottuu ajattelutaitojen kehittämiseen, oma-aloitteiseen tiedonhankintaan, itsenäiseen toimintaan, tiedon prosessointiin sekä sen soveltamiseen (Hakkola & Virsu 2000, 40). Tutkivan oppimisen ja toiminnan voidaan nähdä olevan silta oppimisen sekä tiedonluomisen välissä. Siinä oppiminen ja tiedonrakentelu ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Hakkarainen, Lonka &

Lipponen 2005, 296; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 199.) Myös metakognitiivisten eli lasten oppimaan oppimisen ja niiden oivaltamisen taitoja opetetaan tavoitteellisesti, jolloin lapset vähitellen oppivat huomaamaan oman oppimisensa vaiheita sekä sen, että hän voi itse toiminnallaan vaikuttaa siihen. Tärkeintä oppimisessa ei ole pelkästään tutkimuksen kautta saatu tieto, vaan itse tutkimustoiminta ja -taitojen kehittyminen yhdessä muiden kanssa. (Kangassalo 2004, 32, 39.)

Tutkivan oppimisen etuina nähdään muun muassa lasten opittavan ilmiön sisältöjen sisäistämisen tehokkuus, sillä oppimisen konteksti on ollut oppimisprosessin alusta asti mielekäs ja siinä on ollut loogista konstruoida uutta tietoa. Lapset oppivat tutkivan toiminnan kautta myös itsesäätely-, vuorovaikutus-, yhteistyö- sekä muita sosiaalisia taitoja. Tutkivien oppimisprosessien aikana lasten aito mielenkiinto ja motivaatio opittaviin asioihin ja oppimiseen kokonaisuudessaan herää, sillä lapset itse ovat oppimistilanteissaan aktiivisia suunnitellen oppimisen prosessinsa tavoitteiden asettamisesta toteutukseen ja arviointiin saakka. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 292.)

Tutkivan oppimisen prosessi

Tutkivan oppimisen prosessi lähtee liikkeelle kontekstin luomisesta sekä tutkimuskysymysten asettamisesta. Käytännössä tämä näkyy jonkin asian tai ilmiön ihmettelystä, johon halutaan löytää vastaus. Tutkimuskohde on hyvä valita lasten tekemistä havainnoista ja ideoista, jolloin lasten osallisuus omaan toimintaansa kasvaa. (Lipponen 2011, 33.) Tutkimusaiheen tulisi kummuta lapsen omasta kokemusmaailmasta ja siihen koskevan tiedon rakentumisen tarpeesta (Kangassalo 2004, 33–34). Sen, mikä ja miten lapsista tuntuu mielekkäältä oppia, hyödyntäminen tuo myös merkittäviä oppimistuloksia (Asunta 2000, 108). Myös tutkimuskysymysten tulisi olla lapsen itse asettamia ja ideoimia. Tutkimuskysymykset syntyvät usein keskustelun lomassa ja kasvattaja kirjaa ne ylös. Tässä vaiheessa kasvattajan tukeva ja tutkimiseen motivoiva rooli on tärkeä. Kysymysten tulee olla realistisia, joihin vastaus on löydettävissä. Kasvattajan tulee ohjata kysymyksen asetelua oikeaan suuntaan. Tutkimuskysymykset ovat tärkeitä, sillä ne ohjaavat tutkimuksen tekoa alusta loppuun saakka. (Lipponen 2011, 33–37; Kangassalo 2004, 34; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 279.)

Alkuasetelmien luonnin jälkeen ryhmässä monesti pohditaan keskustellen tutkimuskohdetta ja puretaan jo olemassa olevia tietoja ilmiöstä (Hakkola & Virsu 2000, 39). Keskustelun lisäksi tai sen sijaan erityisesti pienten lasten kohdalla tutkimuskohteesta voidaan piirtää, muovailta, rakentaa, laulaa, leikkiä tai kertoa satuja. Lapset voivat myös kertoa toisille, mitä he tällä hetkellä tutkittavista asioista tietävät. Näin tutkimusyhteisössä muodostetaan omia työskentelyteorioita, jotka sisältävät sekä oikeita tietoja että arvauksiakin tutkittavasta ilmiöstä. Yhteisön omat työskentelyteoriat nostetaan tutkimuksen alkuvaiheissa kriittisen tarkastelun alle, jolloin usein ilmiöstä nousee lisää vastauksen tarvitsevia, tutkimusta tarkentavia kysymyksiä. Tässä vaiheessa tehdään tutkimussuunnitelma siitä, miten tutkimuksen on tarkoitus edetä, mistä saadaan tietoa ja vastauksia laadittuihin tutkimuskysymyksiin. (Lipponen 2011, 33, 35–37; Kangassalo 2004, 34–35.)

Seuraavaksi on vuorossa itse tutkiminen eli uuden tiedon hankinta sekä kysymyksiin vastaaminen. Tarkoituksena on löytää selityksiä ja syy-seuraussuhteita tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tietoa voidaan etsiä useista eri tietolähteistä ja kaikki löydetty tieto dokumentoidaan. (Lipponen 2011, 33, 36–37.) Lapset voivat käyttää kaikkia mahdollisia tiedon dokumentointivälineitä riippuen tutkimusaiheesta. He voivat esimerkiksi piirtää, valo- ja videokuvata ja nauhoittaa esimerkiksi keskustelua. Ne lapset, jotka osaavat jo kirjoittaa, voivat hyödyntää taitoaan kirjoittaen tulokset ylös esimerkiksi taulukkoon. Uutta tietoa löytyy, jonka oikeellisuutta voidaan testata myös itse kokein. Vähitellen kysymykset saavat vastauksia, jolloin seuraa tärkeä vaihe; tutkimustulosten kokoaminen. Ennen itse tutkimusta tehdyssä suunnitelmassa voi käydä jo ilmi, minkälaiseen muotoon tutkimuksen tiedot kootaan. Tulokset voidaan koota esimerkiksi näyttelyksi tai kirjaksi. Erityisesti pienten lasten kanssa tulosten esittelyn olla melko konkreettista. (Kangassalo 2004, 34–36.) Tämän prosessin myötä yhteisössä luodaan uusia teorioita. Tutkivaan oppimiseen liittyy olennaisesti myös saatujen tulosten esittely ja näiden uusien tietojen ja teorioiden julkistaminen. Lapset voivat esimerkiksi kertoa tutkimuksistaan ja niiden tuloksistaan muille lapsille. (Lipponen 2011, 33, 37; Kangassalo 2004, 36.)

Oppimisen yhteistoiminnallisuus

Tutkivassa oppimisessa esiintyvä yhteistoiminnallisuus on erityinen ryhmätyönmuoto, johon on koottu sosiaalipsykologisissa tutkimuksissa todettuja tehokkaita työtapoja. Yh-

teistoiminnallinen oppiminen on vuorovaikutukseltaan suoraa. Ryhmän jäsenet ovat keskenään positiivisesti riippuvaisia toisistaan, mutta ymmärtävät silti yksilöllisen vastuunsa toimintaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen luonteen kuvaukseen liitetään myös Spencer Kaganin (1992) näkemys yhtäläisen osallistumisen merkityksestä sekä Johnson & Johnsonin (1999) korostus lasten sosiaalisten taitojen opettelusta sekä oman että ryhmän toiminnan jatkuvan arvioinnista oppimisprosessissa. (Saloviita 2006, 28, 171–172.)

Täytyy huomioida myös se, että yhteistoiminnallisuuteen täytyy oppia. Ryhmät eivät aina pysty yhteistyöllään ylittämään ryhmän parhaan jäsenen saavutuksia. Yhteiset aivoriihin ja päätöksenteot voivat olla vielä alle kouluikäiselle hankalia työtapoja. Jokaisen yksilöllinen oppiminen ja taidot ryhmässä tulisikin ottaa huomioon ja pohtia, miten sitä voisi ryhmässä hyödyntää. Yhteistoiminnallisten ryhmien toiminnan onnistumisessa myös opettajien välinen yhteistoiminnallisuus on suuressa roolissa. (Saloviita 2006, 28, 132.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen myötä lapsiryhmän ilmapiiri paranee, ryhmän yhteisöllisyys lisääntyy ja osallistumisen taidot kehittyvät. Yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely antaa tukea oppimiseen ja yhdessä toimimiseen ryhmän heikoimmille lapsille, sillä lapset ovat tasavertaisia osallistujia ryhmässä. Ideaalissa yhteistoiminnallisessa ryhmässä lapset auttavat ja kannustavat toisia lapsia työskentelyssään, kunnioittavat toisiaan ja näkevät ryhmäläiset yhteistyökumppaneina kilpailijan sijaan. (Saloviita 2006, 171, 165.) Toiset lapset toimivat kuin peilinä lapsen oman toiminnan ja oppimisen tarkastelulle ja arvioimiselle. Toiset tarjoavat haasteita ja mahdollisuuksia uuden kokeilemiselle ja oppimiselle eri näkökulmiin. Lapsi tarvitsee toisia omaan oppimiseensa, sillä ”vasta toisten kanssa toimimalla oppii tuntemaan itseään ja omaa ajatteluaan” (Hakkola & Virsu 2000, 41).

Karlsson ja Riihelä kuvaavat teoksessaan ”Ajattelu alkaa ihmetyksestä” (1995) yhteistoiminnallisuuden tutkivaa luonnetta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on heidän kertomaan ensisijaisesti yhdessä ryhmänä tutkimista. Valmiita vastauksia ja tehtäviä vältetään ja vastuu annetaan ryhmän tutkivalle osallistumiselle opittavassa asiassa. Lapset muodostavat itse oman tutkivan ryhmänsä, jossa kasvattaja on usein vain toiminnan ohjaajan roolissa. Tutkittavat kohteet pyritään muodostamaan lapsiryhmän omien mielenkiintojen mukaan. Tutkiminen voidaan nähdä lapselle luonteenomaisena leikkitoimintana. (Karlsson & Riihelä 1995, 51, 65.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla pyritään tuottamaan yhteiskuntaan kansalaisia, jotka omistavat monipuoliset yhdessä tekemisen taidot ja jotka ovat sitoutuneet demokraattisen yhteiskunnan lähtökohtiin. Näiden demokraattisten taitojen harjoittelu voidaan aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Kun lapset harjoittelevat osallisuuden taitoja yhteistoiminnallisissa ryhmissä, samalla he myös toteuttavat sitä läsnäolollaan käytännössä. (Saloviita 2006, 165.)

Pienryhmätyöskentely

Pienryhmien toiminta perustuu lapsen aktiiviseen omaan toimimiseen, jossa yhteiset toimintatavat otetaan huomioon. Lapset hakeutuvat myös luontaisesti näihin pienempiin ryhmiin, jossa aremmatkin lapset saavat usein suunvuoronsa. Pieni ryhmä antaa lapselle aikaa ja tilaa omien ajatusten esiintuomiseen ja niiden perustelemiseen. Pienessä ryhmässä opetellaan myös toisten mielipiteiden kuuntelua, niiden pohtimista ja kommentointia. Pienryhmätyöskentely on yksi peruspilari lapsilähtöistä ja lapsen osallisuuden mahdollistavaa toimintakulttuuria rakentaessa, sillä suuressa lapsiryhmässä toiminta muotoutuu usein tahtomatta aikuislähtöiseksi toiminnaksi kasvattajan kysymyksineen. Kysymiseen liittyy myös aina valta-kysymys ja lapset vastaavat usein tavalla, jota luulevat kasvattajan hakevan. Suuressa lapsiryhmässä on usein ”kysymisen kulttuurin” lisäksi myös ajan säästämiseksi tehtävätkin liian valmiiksi suunniteltuja, jolloin lapsen osallisuus kokonaisuuden suunnitteluun ja toteuttamiseen toteutuu välittömästi pienemmällä asteella. (Karlsson 2003, 35, 85, 89.)

Pienryhmissä tehtävissä ryhmätöissä vallitsee yhteistoiminnallisuus, jolloin jokaisen osallisuus ja panos ryhmään ovat tärkeitä. Monesti ryhmätyöt ovat projektinomaisia ja luonteeltaan tutkivia. (Saloviita 2006, 28, 171.) Kasvattajan kannattaa usein jakaa pienryhmät, sillä jos lapset saavat itse valita ryhmänsä, voi jokin lapsi jäädä usein ilman ryhmää ja tuntee itsensä ryhmään kuulumattomaksi ja hylätyksi. Karlsson mainitsee teoksessaan (2003) toimivimmiksi ryhmiksi tutkimuksissa ja kokeiluissa havaitut pysyvät neljän hengen ryhmät, jotka lisäävät kunkin lapsen osallistumista. Nuoremmat lapset, jotka tarvitsevat enemmän kasvattajan tukea toiminnassaan, muodostavat pienempiä ryhmiä. Myös erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ryhmät ovat välittömästi pienempiä. Pysyvät pienryhmät ovat tärkeitä, koska ”vasta ryhmäytymisprosessin jälkeen pienryhmä voi toimia täydellä teholla” (Karlsson 2003, 86). Ryhmät voivat muodostua erilaisista lapsista,

lukutaidollisista ja lukutaidottomista, jolloin pienryhmän toiminnassa ja keskusteluissa nousee mahdollisimman monipuolisia näkökulmia. Samalla ryhmässä tapahtuu vertaisoppimista ja toimitaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Karlsson 2003, 85–86.)

Rasku-Puttonen toteaa artikkelissaan (2006), että lapset voivat suhtautua yhdessä toimimiseen ja oppimiseen myös kriittisesti. Tämä johtuu usein osallistumisen ja yhdessä toimimisen kokemattomuudesta. Avainasemassa onkin varhainen opettelu yhdessä oppimiseen ja ryhmätyöskentelyyn, sillä lapsille on helpompaa myöhemmässä vaiheessa oppiminen vertaisryhmässä, jos siihen osallistuminen on mahdollistettu jo hyvin varhaisessa vaiheessa aloittaen pienistä toimimisryhmistä. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä myös ryhmän kokoa voidaan vähitellen kasvattaa. (Rasku-Puttonen 2006, 123.)

3.3.6 Oppimisen projektilähtöisyys

Projektitoimintaa on korostettu myös viimeaikoina yhtenä lapsen osallisuuden mahdollistavana varhaiskasvatuksen menetelmänä muiden yhteistoiminnallisten toimintojen rinnalla. Muun muassa useille niin sanotuille vaihtohtopedagogiikoille kuten montessori- ja Reggio Emilia -pedagogiikoille tyypillistä toiminnan projektilähtöisyyttä on alettu korostaa myös yleisesti varhaiskasvatuksen piirissä. Projektien kautta lapsen oma kokemusmaailma ja mielenkiinnonkohteet välittyvät omaan toimintaan ja oppimiseen, jonka tulee olla kontekstuaalisen ja sosiokulttuurisen näkökulman kautta kaiken uuden oppimisen perusta. Toimiminen projektien kautta mahdollistaa myös luonnollisen toimimisen lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Hujala 2002, 81; Parikka-Nihti 2012, 49.)

Usein tutkivan oppimisen periaatteille perustuvassa projektityöskentelyssä lapsiryhmä lähtee selvittämään asetettua ongelmaa tai mielenkiinnon kohdetta. Lasten projektit voivat kestää useita päiviä, viikkoja tai jopa kuukausia. Vaikka projektilähtöisessä toiminnassa itse projektitoiminnan prosessi lapsen kasvuineen, kehityksineen ja oppimisineen on ensisijaista, on kuitenkin lapsen kannalta tärkeää, että projektin aikana opittu tieto saa projektin lopussa jonkin lapselle konkreettisen muodon. Lopputulosta suunnitellessaan lapsi yhdessä muiden kanssa reflektoi, käsittelee ja jakaa omaa oppimistaan muiden kanssa sekä ymmärtää opitun tiedon määrän ja sijainnin tietyssä kontekstissa. (Parikka-Nihti 2012, 47, 49.)

Projekteissa on mahdollista eheyttää useita varhaiskasvatuksen orientaatioita ja sisältö-alueita lapselle mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, jotka sisältävät toisaalta toiminnallisuutta, toisaalta tietoa. Oppimisympäristönä toimii koko lasta ympäröivä lähiympäristö, joka on oppimisympäristönä lapselle luonnollinen ja aito. (Parikka-Nihti 2012, 48–49; Hujala 2002, 81.)

Projektikäytössä työskentelyssä aikuinen toimii lapselle malliesimerkkinä. Mallia aikuisilta katsoen lapset jäljittelevät prosesseja, joita he näkevät aikuisten käyttävän saadakseen uutta tietoa. Projektien kautta lapset oppivat tiedon oikeellisuuden ja sen tarvitavuuden. He ymmärtävät, ettei asioita opita vain oppimisen, vaan tulevaisuudessa vaadittavien seikkojen vuoksi. (Parikka-Nihti 2012, 49.)

3.3.7 Kasvattajan rooli

Kasvattajalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vaatii sitoutuneisuutta ja herkkyyttä vastata tilanteisiin sekä lapsen tunteisiin ja perustarpeisiin. Kasvattajalla on tärkeä rooli aikuisten ja lasten yhteisön lämpimän ja avoimen ilmapiirin syntymiseen, jossa lapsi voi turvallisesti harjoitella ja kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Myös sosiaalisten suhteiden jatkuvuudelle kasvattajalla on tärkeä rooli. Säännöllisen suunnittelun ja arvioinnin kautta kasvattajan tulisi säännöllisesti analysoida ja kehittää pedagogista toimintaansa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16, 18.)

Yhteistoiminnallisen tutkivan oppimisen ohjaaminen vaatii kasvattajalta, tutorilta tietynlaista omistautumista, lapsen maailmaan astumista sekä tilannetajua. Hänen tulee hyväksyä se, että lapsi itse on ensisijainen tiedon tuottaja eikä tarkoituksena ole siirtää opettajalla jo olemassa olevaa tietoa suoraan lapsille. Tutkimusta tehdään yhdessä lasten kanssa tukien ja auttaen lapsia jäsentämään omaa tutkimusprosessiaan. Kasvattaja ohjaa lapsen ihmettelyä ja kysymistä sellaisiin ilmiöihin ja asioihin, joita lapsi ei vielä itse osaisi ajatella, jotka ovat tutkimusasetelmaa ajatellen kuitenkin merkittäviä. Hän tukee lapsen oppimisprosessia monipuolisesti ja ohjaa kohti ilmiön syvempää analysointia. Samalla hän opettaa lapsille kysymisen kulttuurin ja luvan sille, että mitä vain mieltä askarruttavaa voi aina kysyä. Kasvattajan tuella ja avulla lapsi pääsee eteenpäin tutkimusprosessissaan. (Kangassalo 2004, 37–38; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 291.) Vaikka väärä vastaus pienten lasten kanssa työskenneltäessä ei olekaan, on kasvattajalla kuitenkin

tärkeä rooli ja velvollisuus opettaa ja oikaista vääristynyt tieto lapsen kehityksen tarpeiden kannalta oikeaksi. Hänen ei tarvitse tietää kaikkea, vaan voidaan yleisesti hyväksyä toimintatavaksi se, että tieto voidaan etsiä yhdessä tasavertaisina lasten ja aikuisten kesken. (Asunta 2000, 108.)

Kasvattajalla on myös tärkeä rooli tutkivan ryhmän yhteistyön edistämisessä. Hänellä tulee olla aktiivinen ja innostunut rooli projekteissa, jonka myötä hän suuntaa myös lasten mielenkiintoa oikean suuntaiseksi. Aktiiviseen osallistumiseen ja ryhmäläisten väliseen vuorovaikutukseen rohkaisu on tutkivan oppimisen opettajan tehtäviä. Lisäksi oppimista ohjaavan aikuisen rooliksi nähdään tiedon välittäjänä toimiminen lasten ja eri tietolähteiden välillä, joita voivat olla esimerkiksi muut opettajat sekä ulkopuoliset asiantuntijat. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 291; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 218.)

Fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle varhaiskasvatusympäristölle varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettaa tavoitteeksi sen mielekkyyden, joustavuuden sekä monipuolisuuden. Pedagogisesti hyvin rakennettu oppimisympäristö herättää lapsen mielenkiinnon, kokeilunhalun ja uteliaisuuden kannustaen tarvittavilla välineillä ja materiaaleilla lapsen itsenäiseen toimintaan ja itseilmaisuun. Turvallisessa oppimisympäristössä lapsi uskaltaa harjoitella uusia niin fyysisiä, psyykkisiä kuin sosiaalisiakin taitoja ja osallistua kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatustoimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18–19.) Kasvattajan tulee suunnitella oppimisympäristö sellaiseksi, että tutkivaa oppimista on mahdollista toteuttaa arjen ympäristöissä. Fyysisesti se sisältää tilaa ja tarvittavaa välineistöä tutkimuksen tekemiselle. Toisaalta se myös sisältää konkreettisia tutkimusmielenkiintoa herättäviä piirteitä ja jopa itse tutkimuskohteita. Psyykkisesti ja sosiaalisesti oppimisympäristöltä edellytetään avointa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Opettajalta vaaditaan monimuotoisia yhteistyö ja kommunikointitaitoa sekä herkkyyttä toisen kuulemiselle ja hyväksymiselle. Useiden yhteisten tutkimusten ja oppimisen edetessä nämä taidot siirtyvät myös vähitellen lasten hallituiksi taidoiksi ja lapset oppivat kuuntelemaan ja huomioimaan toisen sekä tärkeitä neuvottelu- ja yhdessä tekemisen taitoja. (Hakkola & Virsu 2000, 35.)

Konstruktivistisesti ja kontekstuaalisesti ajatellen kasvattajan tehtäväksi nähdään pienten lasten oppimisessa herkistyminen kuuntelemaan lapsen ajatuksia ja ideoita ympäristöstä

sekä lasten oppimisprosessien herättäminen, edistäminen ja tukeminen. Sosiaalisesti oppimistilanteita korostaen, kasvattajan tulee ylläpitää, ohjata ja tukea oikeansuuntaista vuorovaikutusta, keskustelua ja osallistumista lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Kasvattajan tulee taata lapselle mahdollisuus ympäristön aktiiviseen tutkimiseen, josta he vähitellen voivat rakentaa omia käsityksiä ja ymmärrystä maailmasta ja sen ilmiöstä. Lapsi tulee ottaa mukaan aktiivisesti oman oppimisen suunnitteluun, ohjaukseen, toteutukseen ja arviointiin väheksymättä kuitenkaan kasvattajan tärkeää oppimisen ohjaavaa roolia. Oppimisen nähdään tapahtuvan ennen kaikkea arjen tilanteissa eikä se ole sidottu vain konkreettiseen oppimisympäristöön kuten esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmän tiloihin. (Kronqvist 2012, 19; Heikka, Hujala & Turja 2009, 51.)

3.4 CASE FOREST -PEDAGOGIIKKA

Case Forest -pedagogiikassa yhdistyvät edellä esittelemäni varhaiskasvatuksen lapsilähetyksyyden ja osallisuuden tavoitteet sekä ongelmaperustaisen, tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen piirteet yhdistettynä luontokasvatukseen. Case Forest -pedagogiikan perustana on ennen kaikkea ongelmaperustainen, tutkiva oppiminen. Pedagogiikkaan kuuluu näkemys autenttisesta oppimisesta, jossa korostuvat lapsen oma havainnointi ja aistiminen, joiden kautta lapsen osallisuus toteutuu. Tavoitteena on opettaa elinikäinen, elämänlaajuinen ja syvällisen oppimisen periaate. Pedagogiikan taustalla on ajatus siitä, että ei ole tärkeää opettaa, miten asiat ovat tai millainen maailma on, vaan opetetaan pohtimaan, millainen maailman pitäisi olla ja miten haluaisimme asioiden olevan tulevaisuudessa. (Parikka-Nihti 2012, 52; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

3.4.1 Historia

Case Forest -pedagogiikan taustalla on Euroopan unionin rahoittama Case Forest -pedagogics towards sustainable development -hanke (2009–2010), jossa kehiteltiin kestävä kehityksen opetusta 12-vuotiaille ja sitä vanhemmille koululaisille kahdeksassa eri maassa, joihin kuuluivat Ruotsi, Suomi, Viro, Latvia, Liettua, Tsekki, Slovakia ja Bulgaria. Projektissa käytettiin Itä-Suomen yliopistossa, Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa Jorma Enkenbergin ja Metka -työryhmän kehittämää metodia, jota kutsutaan Case

Forest -pedagogiikaksi. Metodia voidaan käyttää alaluokilta aina yliopistoon asti. Case Forest -pedagogiikkaa on testattu kaikissa kahdeksassa maassa hyvin tuloksin. (Case Forest -pedagogiikka -Internet -sivut, 2012; Parikka-Nihti 2012, 52.)

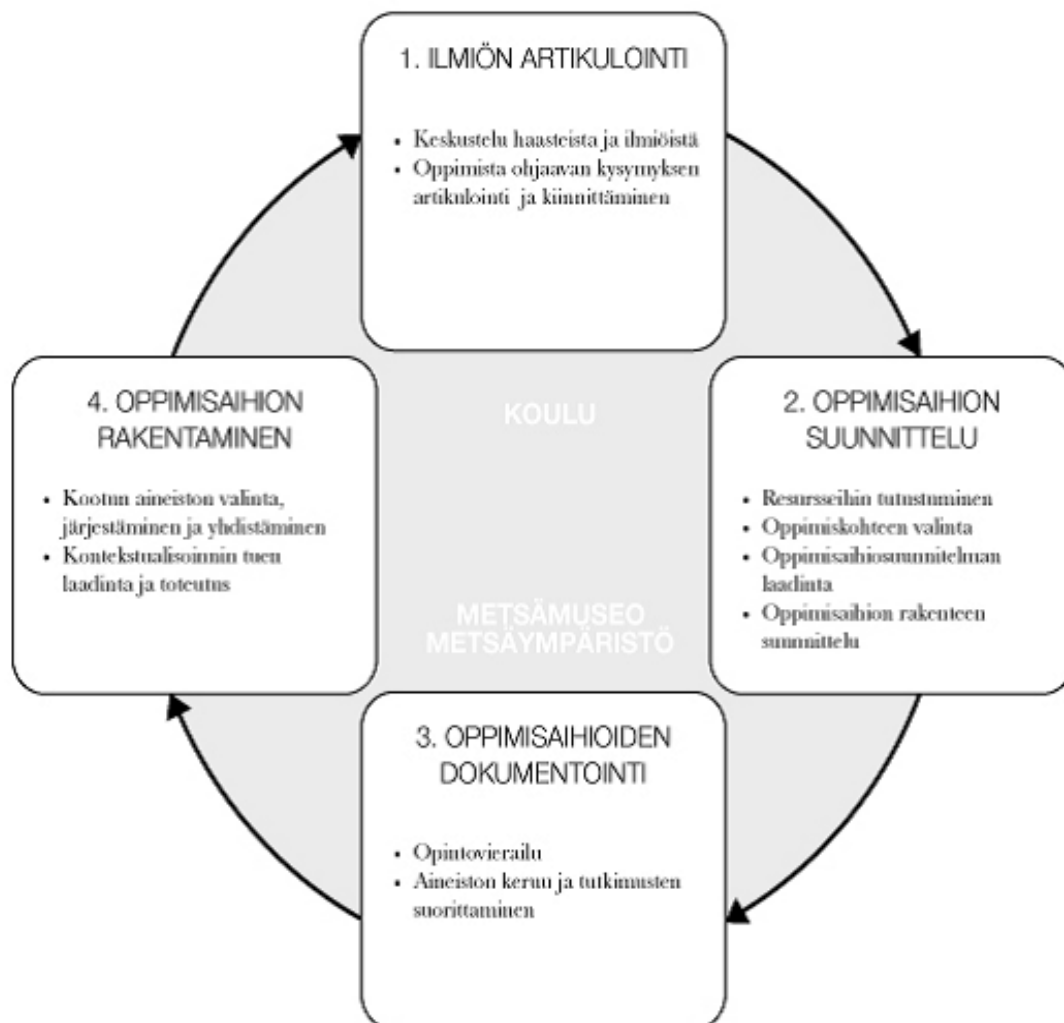
Case Forest -pedagogiikkaa kehiteltäessä oli tavoitteena saada luokkahuone painotteinen opetuskulttuuri koskemaan enemmän luontoon ja ympäristöön, jonne lapsen elämis- ja kokemismaailma luonnollisesti koskettaa. Oppimisen ympäristönä tulisi hyödyntää koko lapsen lähiympäristöä. Myös muuttuneet käsitykset lapsen oppimisesta siinä, että lapsi on luonnostaan tutkija ja kokeilija sekä pyrkii rakentamaan merkityksiä kokemastaan maailmasta kooten siitä tietoa sekä tehokkaista oppimisympäristöistä tekivät menetelmän muodostamisen helpoksi. (Parikka-Nihti 2012, 50; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

3.4.2 Toiminnan tavoitteena lapsen oma aktiivisuus ja kestävä kehitys

Case Forest -pedagogiikan tavoitteena on lisätä lasten tietoa ympäristön ekonomisista, ekologisista, sosiaalisista ja kulttuurisista arvoista. Tavoitteena on saada opetus ja oppiminen suunnatuksi kohti kestävän kehityksen arvoja ja ulos koulun luokkahuoneista ja päiväkodin ryhmätiloista. (Case Forest -pedagogiikka -Internet -sivut, 2012.)

Case Forest on lapsilähtöistä oppimista, jonka keskiössä on lapsen oma aktiivisuus ja osallisuus. Tutkimusta tehdään lapsen ehdoin niin pitkälle kuin se on mahdollista. Lapsen oppiminen nähdään koko ajan käynnissä olevana aktiivisena prosessina, jossa lapsi rakentaa itse tietämystään ja ymmärrystään tutkien, kokeillen ja havainnoiden. Lapsen vertaisryhmä on merkittävässä roolissa lapsen koko vuorovaikutuksellisen oppimisprosessin ajan. (Parikka-Nihti 2012, 52.) Lapsi saa yhdessä muiden kanssa tuottaa ja suunnitella itse sen, mitä tutkitaan Case Forest -pedagogiikkaa hyödynnettäessä. Lapset rajaavat itselleen tutkimustehtävän ja muodostavat tutkimusongelman, jonka jälkeen ryhtytään yhdessä etsimään ongelmanratkaisua tukevaa informaatiota. (Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

3.4.3 Tutkivan Case Forest -projektin neljä päävaihetta



2. Kuvio. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 5).

Case Forest -projektitoiminta jakaantuu neljään eri päävaiheeseen, joita ovat 1) ilmiön artikulointi, 2) oppimisaihion suunnittelu, 3) oppimisaihioiden dokumentointi ja 4) oppimisaihion rakentaminen (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 4–5). Ongelmalähtöistä, Case Forest -tutkimusta tehdään usein yhteistoiminnallisesti pienissä ryhmissä. Parikka-Nihti (2012, 52) toteaa keskeistä tutkimuksessa olevan yhdessä lasten kanssa pohdinta siitä, mistä tietoa löytyy ja miten eritavoin tietoa etsitään. (Parikka-Nihti 2012, 52.)

1. Ilmiön artikulointi

Tutkimusprosessi alkaa päiväkodissa ja koulussa, jossa lapset valmistelevat projektia artikuloidulla ilmiöllä liittyviä haasteita ja siihen liittyvän oppimista ohjaavan kysymyksen yhdessä opettajan kanssa (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 4–5). Oppimisen lähtökohtina voivat toimia lasten ideat, ajatukset, käsitykset ja omat tulkinnat sekä oman mielenkiinnon että itse tutkimuksen kohteet. Usein oppimisen käynnistämisen taustalla on jokin ajankohtainen, haastava ongelma, jota lasten on tarve lähteä ratkaisemaan. Herättelynä tutkimukselle voivat toimia esimerkiksi kuvat, tarinat, lehtiartikkelit tai vierailukohteet, jonka jälkeen muodostetaan ryhmän kanssa aivoriihi. Aivoriihin aikana jokaisen kaikki ajatukset ja ehdotukset kirjataan ylös. Aivoriihin aikana ei ole olemassa oikeita eikä vääriä huomioita ja vastauksia, vaan kaikki ovat yhdenvertaisia ajatuksia. On tärkeää käydä läpi ryhmässä keskustellen näitä esille tulleita ajatuksia, kysymyksiä ja ehdotuksia. (Parikka-Nihti 2012, 51–53; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

2. Oppimisaihion suunnittelu

Aivoriihin ja projektiin orientoitumisen jälkeen lapset siirtyvät 3–6 hengen pientyöryhmiin, joissa he alkavat suunnitella omaa oppimisaihiotaan, siinä tarvittavia välineitä, resursseja ja sen rakennetta (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 4–5). Tavoitteena on, että ryhmä sisältää eri taitoisia ja tietoisia lapsia, jolloin kaikkien osaaminen voitaisiin hyödyntää tiimityöskentelyn aikana. (Case Forest -pedagogiikka -Internet -sivut, 2012.)

Suunnittelun ja siitä keskustelun lopuksi ryhmä rajaa itselle tutkimustehtävän ja valitsee yhteisen tutkimusteeman ja -kohteen, josta ryhdytään hankkimaan tietoa. Valitsemisessa voidaan käyttää apuna demokraattista äänestystä, jossa jokaisen osallisuus päätöksentekoon huomioidaan. Erityisen tärkeää Case Forest -pedagogiikan kannalta on, että tutkimustehtävä on lähtöisin lapsista. Aikuinen ei voi valita tutkimusteemaa lasten puolesta. Lisäksi on tärkeää huomioida, että tutkimustehtävä on avoin ja siihen voi löytyä monta erilaistakin vastausta. Kun tutkimusteema on yhteispäätöksellä valittu, ryhdytään yhdessä suunnittelemaan, miten ja mistä kaikkialta voidaan ilmiötä tutkia ja täten saada tietoa. Yhdessä ryhmässä aikuisten kanssa lapset ideoivat kysymyksiä ja tutkimusteemaan

liittyviä tutkimusongelmia. Case Forest -pedagogiikka korostaa, että jokaiselle lapselle on suotava mahdollisuus muodostaa kysymys tutkimukselle tai ehdottaa aihepiiriä, josta hän haluaa saada lisää tietoa. (Parikka-Nihti 2012, 52–53; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

Seuraavaksi lapset ryhtyvät suunnittelemaan projektin tiedon keruuta. Tässä vaiheessa on tärkeää yhdessä kasvattajan kanssa pohtia välineitä, joita tutkimuksen aikana tarvitaan sekä sopia mahdolliset vierailut. Projektin kuluessa suunnitelma todennäköisimmin kuitenkin elää ja muuttuu, mutta on hyvä, että taustalla on hyvin suunniteltu projektipohja, jonka suunnittelussa myös lapset ovat osallisia. (Parikka-Nihti 2012, 53–54.)

3. Oppimisaihioiden dokumentointi

Suunnitteluvaiheen jälkeen siirrytään toteuttamaan ja dokumentoimaan suunniteltua oppimisaihiota eli etsitään kaikenlaista tietoa, joka sovitteeseen tutkittavaan ilmiöön liittyy. Myös itse konkreettista tutkimusta kannattaa tehdä pienissä ryhmissä. Tässä vaiheessa voidaan tehdä myös konkreettisia tutkimuksia ja kokeita tutkittavasta ilmiöstä. Myös mahdolliset jatkotutkimukset toteutetaan tässä vaiheessa. Tietoa voidaan lähteä etsimään lisäksi esimerkiksi metsämuseosta tai luonnosta. Oppimisympäristö tulee nähdä laajana, yli päiväkodin ja koulun seinien. Tietolähteinä voivat toimia monet eri asiantuntijat päiväkodin ulkopuolelta. Jos tutkimusta tehdään eri tavoin useimmissa pienryhmissä, on hyvä kokoontua jokaisen tutkimuskerran jälkeen yhteisesti ja jakaa saadut tutkimustulokset toisille sekä kerääntyä keskustelemaan tutkimuksen aikana heränneistä ajatuksista ja mahdollisista uusista kysymyksistä. (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 4–5; Parikka-Nihti 2012, 54; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

4. Oppimisaihion rakentaminen

Itse tutkimusvaiheen ja siihen liittyvien mahdollisten jatkotutkimusten jälkeen tutkimuksista löydetty aineisto kootaan, järjestellään, käsitellään, yhdistellään sekä yleistetään yhdeksi raportiksi tutkimusryhmän valitsemaan julkiseen muotoon, joita voivat olla esimerkiksi posterit, laulut, omat kirjat ja muut esitykset. Kun aineisto on koottu yhteiseen muotoon, lapset voivat esitellä saadut tulokset esimerkiksi muille päiväkodin tai koulun lap-

sille. Lopuksi voidaan yhteisesti miettiä, jäikö jokin asia ilmiöstä vielä epäselväksi ja tarvitaanko enää lisätutkimuksia vai voidaanko siirtyä kohti uusia tutkimuksia. (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen, Myllyntausta & Peuhkuri 2009, 4–5; Parikka-Nihti 2012, 54; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.)

3.4.4 Kasvattajan rooli

Pienten lasten kanssa kasvattaja toimii Case Forest -projekteissa ohjaajana, resurssien luojana, vierailujen sopijana, kirjaajana ja puheenvuorojen jakajana. Lapsiryhmästä riippuen on Case Forest -ohjaajan rooli erilainen. Case Forest on projektityöskentelyä, jonka kesto vaihtelee aina lapsiryhmittäin. Myös tutkittava teema ilmiöineen ja muut resurssit vaikuttavat projektityöskentelyn keston. Case Forest mahdollistaa hyvinkin pitkäkestoisen ja monipuolisen projektityötavan, jolloin kasvattajan tärkeä rooli on kirjata ylös ja kuvata erityisesti pienten lasten jokainen työvaihe, ajatukset ja toiminta. Pedagoginen dokumentointi nousee tärkeään rooliin ja kasvattajan työvälineeksi. (Parikka-Nihti 2012, 52–54.)

Parikka-Nihti totesi sekä koulutuksessaan syksyllä 2011 sekä teoksessaan (mt. 2012, 54) Case Forest -pedagogiikan olevan kasvattajalle voimavara, joka tarjoaa teoriataustan sekä menetelmän lapsilähtöiseen ja lapsen osallisuuden mahdollistavaan varhaisluontokasvatukseen. Hän haastaa kasvattajan laskeutumaan lapsen tasolle kuuntelemaan, kohtaamaan ja toimimaan aidosti lapsen kanssa luopuen samalla turhasta vallasta, jota ei arjen yhteisessä toiminnassa tarvitse. Kasvattajan on myös tärkeä hyväksyä monimutkainen oppimisen ja tutkimisen prosessi, joka voi tuntua opettajana epämukavalta. (Parikka-Nihti 2012, 54; Parikka-Nihti 2011, Case Forest -pedagogiikka -koulutusmateriaali.) Tutkimusta ohjaavan aikuisen ei tarvitse itse tietää tutkittavasta asiasta välttämättä lainkaan, vaan pedagogiikan mukaan vastaukset tutkimuskysymyksiin etsitään aktiivisessa yhteistoiminnassa kasvattajan ja lasten kesken. (Case Forest -pedagogiikka -Internet -sivut, 2012.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on empiirisesti design -perustainen tutkimus, joka käyttää kvalitatiivisen ja etnografisen tutkimuksen menetelmiä aineistonkeruussa. Tutkimus kiinnittyy henkilökohtaisesti omaan työympäristöni ja sen menetelmien kehittämiseen. Tutkimuksen kontekstina toimivat Teerikallion päiväkodin Metsäläiset -ryhmän luonnontutkimisprojektit, joissa toimin itse aktiivisena ohjaajana lastentarhanopettajana. Metsäläisten osallisuuden toteutumisen kehittäminen on tutkimukseni empiirisenä kohteena.

4.1 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni pääongelmana on, miten lapsen osallisuus toteutuu tutkivassa luontokasvatuksessa.

Metsäläisten Case Forest -projekteista saamani aineiston perusteella pyrin tutkimuksen alaongelmina selvittämään, miten Case Forest -pedagogiikkaa on sovellettu Teerikallion päiväkodin Metsäläisissä sekä miten lapsen osallisuus toteutuu Metsäläisissä. Koska toteutan tutkimukseni design -perustaisella tutkimuksella, on tutkimuksellani mielekästä myös selvittää, miten Metsäläisiä voidaan kehittää.

4.2 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS

Tutkimukseni on empiirinen eli kokemusperäinen tutkimus, joka perustuu tutkimuskohteen havainnointiin ja mittaamiseen. Empiiriset tutkimukset voidaan jakaa kvantitatiivisiin eli määrällisiin ja kvalitatiivisiin eli laadullisiin tutkimuksiin niiden tarkoitustensa perusteella. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulmien ymmärrykseen. Sen tavoitteena on saavuttaa yksityisen tiedon kautta yleinen tieto. Tutkija ja kvalitatiivisen tutkimuksen kohde ovat keskenään välittömässä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkimusprosessin ajan. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 21–23, 25, 71.) Kvalitatiivista tutkimusta kutsutaan usein myös ymmärtäväksi tutkimukseksi sen selittävän ja tulkitsevan luonteen vuoksi. Ominaista tutkimukselle on myös sen inhimillisen ymmärtämisen luonne, jonka metodologiset lähtökohdat ovat löydettävissä hermeneutiikasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28, 31.)

Kvalitatiivisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelminä käytetään usein haastatteluita ja havainnointia (Eskola & Suoranta 1998, 25). Myös kyselyt ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto on kvalitatiiviselle aineistonkeruulle ominaista. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisesti, rinnan tai eri tavoin niitä yhdistellen tutkimuksen luonteen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisiä tapauksia, joiden tulosten pohjalta pyritään tekemään yleistettävyyksiä. Toimintatutkimukseksi kutsutaan tutkimusta, joka tekee pienimuotoista interventiota tutkien kyseisen intervention vaikutuksia lähemmin. Myös tutkijan osallistuminen tutkittavaan sosiaaliseen yhteisöön on toimintatutkimukselle ominaista. (Metsämuuronen 2003, 169–171, 181.) Tutkimuksiin voidaan nähdä myös toiminnallisena tapaustutkimuksena, joka toteutetaan etnografisin tutkimusottein design -perustaisella tutkimuksella.

4.3 ETNOGRAFINEN OTE AINEISTON KERUUSSA

Etnografia on yksi kulttuurintutkimuksen tyylilaji ja yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistavoista. Sen päätehtävä on havaintojen tekeminen ja kuvailu tutkimuskohteesta. Alun perin etnografia on lähtöisin kulttuuriantropologiasta, mutta se on yleistynyt viime vuosina niin kasvatustieteissä kuin muillakin tieteenaloilla. Sanana se tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 44; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182–183.)

Etnografisen tutkimuksen päätavoitteena on hahmottaa kokonaisuuksia kadottamatta niiden kontekstuaalisia yhteyksiä. Sen tarkoituksena on kuvata analyttisesti jotain tutkittavaa yhteisöä, siihen kuuluvia ihmisiä ja heidän toimintaansa. Tutkimuksen keskiöön nousevat ennen kaikkea sekä aineiston keruussa että sen analysoinnissa ja tulkinnassa tutkittavien näkökulma. Se tavoittelee ilmiön kuvausta syvempää ilmiön selittämistä sekä reflektiivisyyttä. Tutkittavien ilmiöiden syntymekanismeja ja jopa niiden selityksiä pyritään löytämään tehdessä etnografista tutkimusta. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182–183; Metsämuuronen 2003, 171.)

Monin eri aineiston keruumenetelmien käyttö on tunnusomaista etnografiselle tutkimukselle. Havainnointi, niin osallistuva kuin ei-osallistuvakin sekä haastattelut ovat yleisim-

mät etnografiset aineiston keruumenetelmät. Eri tavoin kerätyt tiedot täydentävät toisi-
aan. Passiivinen kamerarekisteröinti yleensä pois suljetaan etnografisessa sekä osallistu-
vassa laadullisessa tutkimuksessa. Sen sijaan pääpainoon nousevat havaintomuistiinpa-
not, joita kirjoitetaan sekä samaan aikaan tutkijan havainnoissa tai vaihtoehtoisesti heti
tilanteiden jälkeen sekä näitä kahta yhdistellen. Havainto- tai tutkimuspäiväkirja on etno-
grafiassa tärkeä muistiinpanodokumentti ja tietolähde. (Munter & Siren-Tiusanen 1999,
185; Törrönen 1999, 229–230.)

4.3.1 Havainnointi ja osallistuva havainnointi

Kun tutkittavasti ilmiöstä tiedetään vähän tai ei lainkaan, on havainnointi mielekäs kva-
litatiivinen aineiston keruumenetelmä. Se nähdään varsin käytännönläheisenä aineiston-
keruumenetelmänä, sillä aineistoa kerätään juuri tutkimuskohteen luonnollisessa kon-
tektissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.) Osallistuva havainnointi on yksi etnografian tyy-
pillisistä aineiston keruumenetelmistä. Tutkija voi saada kolme eri osallistuvan havainnoi-
jan roolia, joita ovat havainnoija osallistujana, osallistuja havainnoijana sekä täydellinen
osallistuja (ks. esim. Metsämuuronen 2003, 190). Osallistuessaan havainnoiden tutkitta-
van ilmiön elämään ja toimintaan katsellen, kuunnellen ja kysyen, tutkija pyrkii tutustu-
maan ja tavoittamaan tutkittavan ilmiön kokonaisuudessaan ”sisältä päin”. (Munter & Si-
ren-Tiusanen 1999, 182–183.)

Kun tutkija toimii itse aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien eli informanttien kanssa,
korostuvat tutkimuksessa ja aineistonkeruussa sosiaaliset vuorovaikutustilanteet. Tutki-
jasta tulee näin ollen yksi osa tutkittavaa kokonaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82;
Alasuutari 2011, 104.) Osallistuessaan jollain tavalla tutkittavaan toimintaan, havainnoija
väistämättä vaikuttaa tutkimustilanteisiin. Mitä toimintatutkimuksellisemmasta lähtökoh-
dasta on kyse, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen
tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.)

Kenttävaiheen, joka on toinen etnografinen piirre, ja siellä tehtävän työn aikana, tutkija
kerää käytettävän aineistonsa erityisesti osallistuvan havainnoinnin avulla (Munter & Si-
ren-Tiusanen 1999, 182–183). Tutkijan oleskelu kentällä auttaa tutkijaa havainnoimaan
tutkittavia heidän luonnollisessa kontekstissaan ilman järjestettyä koemaista tilannetta tai
tilaa (Alasuutari 2011, 104). Havainnointi aineiston keruumenetelmänä on kuitenkin

haastava eikä sitä suositella pelkästään käytettäväksi kerätessä aineistoa. Havainnointi yhdessä haastattelun kanssa puolestaan koetaan usein hedelmälliseksi aineiston keruutavaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.)

4.3.2 Haastattelu

Haastattelu nähdään melko joustavana aineiston keruumenetelmänä, jonka aikana haastatteli esittää kysymyksiä yhdelle tai useammalle haastateltavalle koskien niitä asioita, joihin haastateltava haluaa saada lisää tietoa. Haastattelutilanteen aikana on mahdollista toistaa ja tarkentaa kysymyksiä, estää väärinkäsitysten ja -ymmärrysten muodostumista sekä käydä keskustelua haastateltavan tiedonantajan kanssa. Joustavuutta tilanteeseen luo myös se, että kysymyksiä voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin halutaan ja jotka koetaan aiheellisiksi. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Haastatteli voi myös prosessin aikana toimia havainnoijana. Sen lisäksi, mitä haastateltava kertoo, tulisi huomioida se, miten hän ne ilmaisee, joka voi olla tutkimuksen aineiston keruun kannalta myös merkittävää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–73.)

Erilaisia haastatteluja ovat muun muassa lomake-, teema- ja syvähaastattelu, joita voidaan toteuttaa sekä yhdelle että useammalle samanaikaisestikin, jolloin puhutaan ryhmähaastattelusta. Lomakehaastattelu on käytännössä enemmänkin kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmä, kun taas kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään haastattelua aineiston keruumenetelmänä pääsääntöisesti teema- ja syvähaastatteluna. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niistä muodostettujen tarkentavien kysymysten kautta. Syvähaastattelu, josta käytetään myös nimitystä avoin tai kliininen haastattelu, on täysin strukturoimaton ja siinä käytetään täysin avoimia kysymyksiä, joita ei ole ennalta määritelty. Vain ilmiö, haastattelun ydin, josta keskustellaan, on ennalta määritelty. Syvähaastattelu on keskustelunomainen tilanne, jossa tutkijalla on tärkeä rooli pitää keskustelu oikean suuntaisena, jotta saataisiin tilanteesta kaikki mahdollinen tieto irti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–76; Alasuutari 2011, 151–154.) Etnografinen haastattelu on puolestaan luonteeltaan avoin eli strukturoimaton, jossa tutkija ja tutkittava tuottavat aktiivisesti yhdessä keskustelua ja kerättävää tietoa. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182–183, 185; Törrönen 1999, 221, 233.)

4.3.3 Tutkimassa lapsia ja heidän toimintaansa varhaiskasvatuksessa

Etnografinen tutkimusote on yksi tehokkaista lähestymistavoista, kun tutkitaan lasta ja lapsen maailmaa (Ritala-Koskinen 2001, 146). Haastattelun ja havainnoinnin avulla voidaan tutustua lapsen omaan kokemusmaailmaan. Tilanteeltaan haastattelu- tai havainnointitilanne on vuorovaikutuksellinen, jossa molemmat sekä tutkija että lapsi antaa itsestään toiselle jaettavaksi jotain. Välitön vuorovaikutus tutkijan ja lapsen välillä kestää koko tutkimustilanteen ajan. (Kirmanen 1999, 198.)

Ennen lapsen haastatteluun ryhtymistä, on tärkeää motivoida lapsi tulevaan haastatteluun. Yksi motivoinnin ja samalla luottamuksen synnyttämisen askel on kertoa rehellisesti lapselle, miksi häntä haastatellaan. Koska lapsen haastattelutilanne perustuu aina vapaaehtoisuuteen ja luottamukseen, ei materiaalista motivointia esimerkiksi kiiltokuvilla tai muuta suostuttelua voi pitää eettisesti hyväksyttävänä, vaan sanallisen ja avoimen motiivoinnin pitäisi olla riittävää. (Ritala-Koskinen 2001, 152–153.)

Samoin kuin kaikissa muissakin haastattelutilanteissa, on luottavaisen yhteistyösuhteen luominen tutkijan ja lapsen välille lasten haastattelemisessa ensiarvoisen tärkeää haastattelutilanteiden onnistumiselle (Turtiainen 2001, 171). Sen luomiseen tulee varata aikaa, sillä joidenkin lasten kanssa suhde ei välttämättä synny nopeasti. Tutkijan on tärkeää osoittaa lapselle, että hän on aidosti kiinnostunut lapsesta ja hänen mielipiteistään. Haastattelutilanteesta tulisi luoda rauhoittava ja ilmapiiriltään rauhallinen. Positiivinen palaute tutkijalta haastattelun edetessä auttaa lasta motivoitumaan jakamaan tietoa itsestään. Näin tutkija pitää usein lapsen mielenkiinnon yllä. Haastattelutilanteiden tulee olla lapselle sopivan lyhyitä sisältäen lapselle myös aikaa levätä kesken haastattelun. Lapsen vastauksia on kuunneltava erityisen tarkasti, sillä joskus lapsen vastaus voi tulla jälkikäteen vaikkapa toiseen aiheeseen jo siirryttyä. Yksi vastaus voi myös sisältää vastauksia moniin jo esitettyihin kysymyksiin. Lasta voi myös pyytää tarvittaessa tarkentamaan vastauksia. (Kirmanen 1999, 211–213.)

Koska lapset voivat olla helposti johdateltavissa, ei tutkijan tulisi liiaksi määrätä keskustelun kulkua esimerkiksi strukturoimalla haastattelukysymyksen valmiiksi. Mitä avoimempi haastattelutilanne, sitä helpompi lasten on kertoa asioistaan omin sanoin. Toki tämä tilanteiden avoimeksi jättäminen vaatii tutkijalta monipuolisia taitoja siitä, miten

kohdata lapsi. Avoimet haastattelutilanteet eivät kuitenkaan tarkoita, ettei tilanteita olisi etukäteen suunniteltu. Niitä voidaan suunnitella esimerkiksi teemoittelemalla keskusteltavia asioita etukäteen. Haastattelun teemat eivät saa kuitenkaan olla lapselle ahdistavia tai pelottavia. Lapsella tulee aina olla oikeus olla vastaamatta. Tärkein lapsen oikeus on olla haastattelutilanteessa aina lapsi. Tutkijan velvollisuus on varmistaa haastattelutilanteen jälkeen, ettei lasta jäänyt askarruttamaan tai ahdistamaan mikään haastattelutilanteesta. (Kirmanen 1999, 211, 214; Ritala-Koskinen 2001, 159.)

Pohjimmiltaan lapsen haastattelemisessa ja havainnoinnissa on kyse tutkijan ja lapsen välisestä välittömästä vuorovaikutuksesta sekä keskinäisestä ymmärryksestä. Erityisesti haastattelutilanteiden nähdään onnistuessaan olevan parhaimmillaan lapselle ja lapsen itsetunnon kehitykselle positiivinen tapahtuma, jossa hän on saanut hetkeksi aikuisen aidon ja jakamattoman huomion sekä on kunnioituksen ja kuuntelun kohteena. (Ritala-Koskinen 2001, 157, 159.) Lapsen toiminnan ja kokemusmaailman tutkiminen osallistuvalla havainnoinnilla ja lasten haastattelulla on aineiston keruumenetelminä aikaa vievä ja rankka prosessi, mutta niiden avulla saadaan antoisaa ja rehellistä tietoa tutkimukselle (Törrönen 1999, 233).

4.4 DESIGN -PERUSTAINEN TUTKIMUS

Toteutan tutkimukseni design -perustaisella tutkimuksella (Design-Based Research, DBR). Design -tutkimuksen juuret yltävät vuoteen 1992, jolloin Ann Brown ja Alan Collins esittelivät uuden metodologisen lähestymistavan opetuksen ja kasvatuksen tutkimukseen ja käytännön kehittämiseen. (Barab & Squire 2004, 2.) Uuden metodologisen tutkimuksen lähestymistavan tavoitteena oli löytää keinoja luokkahuone- ja ainepainotteisen opetuskulttuurin uudistamiseen innovatiivisemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi, jossa opiskelija ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Brown 1992, 142.)

Design -tutkimuksessa yhdistyvät suunnittelu (design), tutkimus (research) sekä käytäntö (practice). Yksi design -tutkimuksen tavoitteista on siirtää suunnittelu ja tutkimus käytäntöön ja sen toimintoihin. (Wang & Hannafin 2005, 5.) Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on luoda uusia teorioita ja käytänteitä, jotka potentiaalisesti vaikuttaisivat oppimiseen ja opettamiseen niiden luonnollisissa asetelmissa. Tunnusomaista design -tutkimukselle on,

että todellinen maailma ja sen ilmiöt ovat tutkimuksen kohteena. (Barab & Squire 2004, 2; Barab 2006, 153–154.)

Design -tutkimus ei pyri vain selittämään tutkittavia ilmiöitä ja niiden luonteita, vaan keskiöön nousevat tutkijan interventio tutkimukseen sekä innovaatioiden suunnittelu ja niiden kehittäminen sekä parhaiden oppimistulosten löytäminen ja niiden ymmärtäminen. Tarvasti vaiheittain dokumentoidun design -tutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää, mikä opetusmenetelmä tuo ideoita oppimistuloksia sekä sen, milloin ja miksi niitä saadaan. Näin tutkimustulokseksi voidaan design -tutkimuksella saada kokonaan uusi oppimisen teoria, opetusmenetelmä tai -ympäristö. (The Design-Based Research Collective 2003, 5–7.)

Design -sykleittäin etenevä tutkimus jakaantuu neljään eri vaiheeseen. Näitä vaiheita ovat tutkimuksen 1) *suunnittelu* (design), 2) *toteutus* (enactment), 3) *analyysi* (analysis) ja 4) *analyysin tulosten pohjalta tapahtuva uusi suunnittelu* (redesign). (The Design-Based Research Collective 2003, 5.) Tutkija on design -tutkimuksen suunnittelija (designer), joka tekee suunnitelmia (design, blueprint) jo olemassa olevien tietojen varassa. Nämä suunnitelmat ovat jo sellaisinaan tietyntylaisia designeja, joita muokataan tutkimuksen edetessä. Design -tutkimuksessa suunnitelmat, olivat ne sitten syklin alussa tai lopussa tuotettuja, testataan suunnitelmien toteutusvaiheessa aina todellisessa ympäristössä. Testauksella pyritään selvittämään, onko tutkimuksessa muodostettu oletukset, teoria, malli tai toimintatapa todellinen. (Barab & Squire 2004, 3; Barab 2006, 153; Andriessen 2008, 2.) Näitä itse tutkimusta edeltäviä teoriaoletuksia voidaan myös kutsua proto-teorioiksi. Lisäksi tutkija tekee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiivistä, kollaboratiivista yhteistyötä käytännön työntekijöiden, esimerkiksi opettajien kanssa tavoitteena tuottaen tutkimuksen aikana tarvittavia malleja käytännön arjen kehittämiseen. (The Design-Based Research Collective 2003, 5–6.)

Tämä design -tutkimus rakentuu kolmesta eri design -syklistä. Design -syklit perustuvat Teerikallion päiväkodin Metsäläisten tutkivien luontokasvatusprojektien ajankohtiin, joissa sovelletaan Case Forest -pedagogiikkaa. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää Case Forest -pedagogiikan parhain sovellustyyli, jotta metsäläisten osallisuus ja monipuolinen tutkiva toiminta toteutuisi. Aineistona toimivat Metsäläisten projektit toteutuivat kevään 2012 ja kevään 2013 välisenä aikana. Jokainen Case Forest -projekti on itsessään design

-sykli, jonka lopussa tehtävä toiminnan analysointi sekä siitä saadut tutkimustulokset toiminnan kehittämisehdotuksineen vaikuttavat seuraavan Case Forest -projektin suunnitteluun ja toteutukseen. Toimin itse sekä design -tutkimukseni että metsäläisten projektien suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Toiminnan kehittämistä teen tiiviissä yhteistyössä muiden metsäläisohjaajien kanssa, jotka toimivat tutkimuksessani myös tärkeinä informantteina.

4.5 SISÄLLÖNANALYYSI DESIGN -TUTKIMUKSESSA

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoitus on ”luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon sisällönanalyysin avulla kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, joka välittömästi lisää tutkimuksen informaatioarvoa. Analyysia tehdään jatkuvasti eli kvalitatiivisen tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108)

Aineiston analyysia voidaan tehdä kolmella eri tavalla; aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teoriasidonnaisesti. Tässä tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavaa sekä teoriasidonnaista sisällönanalyysia tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston analyysi nähdään kolmevaiheisena prosessina. Prosessin vaiheita ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään tiivistäen tai pilkkoen se osiin, jolloin siitä karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen. Pelkistämisen prosessia ohjaavat tutkimustehtävät, jotka ohjaavat liiteroimaan ja koodaamaan tutkimustehtäville olennaiset ilmaukset. Toisessa vaiheessa aineisto käsitteellistetään eli ryhmitellään. Tämän tarkoituksena on löytää aineistosta samankaltaisuudet ja eroavaisuudet, joiden avulla tiivistään aineistoa lisää. Kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen ja epäolennainen tieto ja liitetään tutkimuksen empiirinen aineisto tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97, 108–111, 117.)

Aineiston analyysi muodostuu kehämäisesti design -tutkimuksessa jokaiseen sykliin kuuluvana tärkeänä vaiheena. Jokaiseen sykliin kuuluu suunnittelun (design) ja toteutuksen

(enactment) jälkeen analyysivaihe (analysis), jonka perusteella tehdään muutoksia seuraavan syklin suunnitelmiin (redesign). Tutkimuksen analyysivaiheita on niin monta kuin on itse design -syklejäkin. Tutkimuksen lopuksi design -sykliä toteuttamisen ja analysoinnin jälkeen suoritetaan analysoiden kokonaisuudesta yhteenveto. On tärkeää huomioida, että design -perustaisen tutkimuksen analyysia suoritetaan jatkuvana sekä jälkikäteen tapahtuvana. Osa ilmiöistä nousee esille jo aineistonkeruuvaiheessa ja niitä analysoidaan tutkimuksen keskelläkin. (The Design-Based Research Collective 2003, 5; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble 2003, 13.)

5 OMA DESIGN -TUTKIMUKSENI

Tämän design -tutkimuksen tavoite on löytää kolmen design -syklin avulla mielekkäin Case Forest -pedagogiikan sovellustyyli Teerikallion päiväkodin viisivuotiaiden Metsäläiset -ryhmän toimintaan. Toiminnan kehittämisen tavoitteena on lasten tutkivan toiminnan, oppimisen ja osallisuuden toteutuminen mahdollisimman aidolla ja monipuolisella tavalla Case Forest -pedagogiikalla. Tutkimusten tulosten analysoinnissa ja lasten osallisuuden toteutumisen aitouden ja monipuolisuuden määrittelyssä käytän apuna Leena Turjan (2011) mallia lasten osallisuuden moniulotteisuudesta.

5.1 TEERIKALLION PÄIVÄKODIN METSÄLÄISET

Teerikallion päiväkotiki, jossa itse työskentelen, sijaitsee Rovaniemen keskustan tuntumassa, Korkalovaarassa. Päiväkotiki on perustettu vuonna 1973. Päiväkodissa on neljä lapsiryhmää, joissa kolmessa on viisivuotiaita lapsia. Päiväkodin piha on monipuolinen kalli- ja metsäalueineen. Lähiympäristö tarjoaa myös monia metsäalueita leikeille ja tutkimuksille. (Teerikallion varhaiskasvatussuunnitelma 2006, 2, 6.)

Keitä ovat Metsäläiset?

Loppusyksystä 2011 ryhdyimme soveltamaan Teerikallion päiväkodissa Case Forest -pedagogiikkaa käytyämme kollegani kanssa kyseisen pedagogiikka koulutusviikonlopun Rovaniemellä. Keskustelimme erilaisista pedagogiikan soveltamisvaihtoehdoista, koska pedagogiikka ei päiväkotiki-ikäisille täysin sellaisenaan sopinut. Pohdimme ensin, testaisimmeko pedagogiikkaa koulutuksessakin tulleen esiopetusryhmäesimerkin tavoin esiopetusikäisten kanssa. Päädymme kuitenkin testaamaan pedagogiikan soveltamista talomme viisivuotiaiden kanssa, sillä meistä tuntui esikoululaisilla olevan muutoinkin projektia projektin perään. Keskustelimme myös siitä, kuinka viisivuotiaat jäävät usein esikoululaisten touhujen, retkien sekä projektien varjoon ja olisivat jo senkin kannalta ansainneet vuorostaan ”jotakin extraa”.

Kokoonnuimme ensimmäisen kerran 12 viisivuotiaan päiväkotikiilaisen kanssa marraskuussa toisiimme tutustumisen merkeissä. Lapset olivat kolmesta eri 3–6 -vuotiaiden lapsiryhmästä. Tyttöjä ryhmässä oli neljä ja poikia kahdeksan. Ryhmässä oli myös erityisen

tuen tarpeessa olevia lapsia. Pääsääntöisesti ohjaavia aikuisia oli yhteensä neljä, joista kaksi oli lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja ja yksi yhteistyökumppani Rovaniemen Luontokasvatushankkeesta, jonka esityksestä pedagogiikkaa ja sen soveltamista ryhdyimme alun perin kokeilemaankaan Teerikallion päiväkodissa. Teerikallion yhteistoinnalliset viisivuotiaiden Case Forest -ryhmä sai lasten ehdotusten ja äänestysten kautta itselleen nimen ”Metsäläiset” ja ensimmäiseksi tutkimuskohteeksi valittiin lumi, jota projektin aikana tutkimme muun muassa suurennuslasilla, luupilla, aisteilla ja sulattamalla. Etsimme yhdessä tietoa myös kirjoista ja internetistä. Tutkimusten loppupuolella tammi-kuussa vietimme ensimmäisen projektin lopetusjuhlia.

Ensimmäisen projektin ja pedagogiikan soveltamisen pintaraapaisun jälkeen päätin alkaa keräämään tulevista, uudesta projektista itselleni pro gradu -tutkielman aineistoa. Kysyin luvat tutkimuksen tekemiseen lasten vanhemmilta (liite 2), Teerikallion päiväkodin johtajalta sekä Rovaniemen kaupungilta (liite 1). Hyväksytyjen lupien saannin jälkeen alkoi itse aineiston kerääminen, jota keräsin toimintaa yleisesti havainnoiden, valo- ja videokuvaten sekä lapsia ja hieman ohjaavaa henkilökuntaa haastatellen.

Kuvaan seuraavassa suunnitelmiani (designeja) Metsäläisten design -projekteja ja -syklejä, joiden kautta tutkimukseni etenee. Ensimmäinen design -projekti toteutettiin keväällä 2012 huhti- ja toukokuun välisenä aikana. Toinen projekti ensimmäisen analyysin tulosten kehitysehdotukset huomioiden toteutettiin syksyllä 2012 syys- ja marraskuun välisenä aikana ja kolmas projekti huomioiden edellisten projektien kehittämisen tarpeet toteutettiin keväällä 2013 maalisi- ja toukokuun välisenä aikana. Jokainen projekti on itsessään design -tutkimuksen sykli, joista jokainen sisältää lopuksi aineiston analyysiin ja tulosten sekä kehitysehdotusten esittämisen, jotka otetaan huomioon uusia designeja suunnitellessa.

5.2 ENSIMMÄINEN DESIGN -SYKLI: KARVAT JA PAPANAT -PROJEKTI

Laadin suunnitelmat ensimmäiselle aineiston keruuprojektillemme Case Forest -pedagogiikan teoriaa silmällä pitäen sekä lumi -projektista saatujen vinkkien pohjalta. Aikataulutin projektimme huhtikuun ja toukokuun väliselle ajalle niin, että kokoontuisimme kaksi kertaa viikossa (liite 4). Case Forest -pedagogiikan periaatteita ja projektia ohjaavan

aikuisen roolin piirteitä noudattaen, en laatinut projektin aloitukseen kuin ensimmäisen suunnitelman valmiiksi.

5.2.1 Projektitoiminnan kulku

Ensimmäisen kokoontumisen teemana oli Case Forest -tutkimuksen ensimmäinen vaihe eli ilmiön artikulointi. Olin suunnittelut kokoontuvamme päiväkotimme pihalle huhtikuun viimeisen tiistain aamuna kello 9.15, jonka jälkeen tarkoitus oli tutustella toisiimme pitkän tauon jälkeen. Nimikierroksen ja Metsäläisten Tutkijan laulun (liite 7) jälkeen muistelimme lyhyesti edellistä lumi -projektiamme. Lyhyen muistelun jälkeen siirryimme läheiseen metsään ihmettelemään neljää eri kohdetta, joita suunnitelmani mukaan olivat 1) kivi, jonka päällä oli sammalta, 2) osittain sulanut oja, 3) neulaset pudottanut kuusi sekä 4) urheilukentän laidalla taivaalle katsominen. Ihmettelyretkemme jälkeen tarkoituksena oli pysähtyä urheilukentän laidalle keskustelemaan mielenkiintoisista asioista, joita metsästä löytyi. Suunnitelmaan kirjattuna tavoitteena oli myös ajan niin salliessa kertoa, mitä jokainen lapsi haluaisi alkaa tutkimaan ja tarvittaessa suorittaa demokraattinen äänestys tutkimuskohteen valitsemiselle. Suunnitelmasta poiketen taivaan ihmettely sivuutettiin ja matkalla ihmettelimme pajupuuta sekä lasten tekemiä löytöjä. Emme myöskään jääneet urheilukentän laidalle keskustelemaan sekä päättämään tutkimuskohdettamme, vaan jatkoimme päiväkodille ja kokoontuimme liikuntasaliimme.

Toisen kokoontumisen suunnitelman laadin ensimmäisen kokoontumiskertamme jälkeen. Koska ensimmäisellä kerralla emme saaneet tehtyä päätöstä tutkimuskohteestamme ja siitä, millä tavoin tutkisimme sitä, oli toisen kerran tavoitteena tutkimuskohteen valinta. Tutkimuskohteeksi valittiin karvat ja papanat. Toisen kerran jälkeen olimme saaneet Case Forest -pedagogiikan ensimmäisen tutkimussykliosan eli ilmiön artikuloinnin päätökseen ja aloitettua oppimisaihion suunnittelun, joka on tutkimussyklin seuraava osa.

Toisen kokoontumisen jälkeen aikatauluttamani ja suunnittelemani metsäläistapaamisten ajankohdat eivät toteutuneet metsäläisohjaajien poissaolojen, sairastumisten, sijaisten puutteen sekä kevätjuhlakiireiden vuoksi, joten kokoontuimme vain kerran ennen kesälomaa saattamaan projektimme päätökseen. Tutkimme tietokirjoja ja etsimme tietoa jäniksestä ja tutkimme luopin avulla metsästä löytämäämme karvaa sekä papanoita. Vertasimme löytämäämme karvaa jäniksen karvaan, jonka toinen metsäläisohjaaja oli tuonut

kotipihansa penssaasta. Olin laatinut kaksi molemmin puolista A4 -tehtävämonistetta, johon laitoimme havaintojamme ylös. Karvat ja papanat -projekti supistui näihin kolmeen metsäläiskokoontumiseen emmekä jatkaneet niiden tutkimista enää seuraavana syksynä. Kolmannella eli viimeisellä kerralla kävimme tiivistetysti läpi Case Forest -pedagogiikan tutkimussyklin kolmannen eli oppimisaihioiden dokumentoinnin sekä neljännen eli oppimisaihioiden rakentamisen vaiheet läpi.

5.2.2 Aineiston analyysi

Ensimmäisestä projektista olin kerännyt aineistoa valo- ja videokuvaamalla, osallistuvalla havainnoinnilla ja havaintojen dokumentoinnilla päiväkirjaan sekä muiden metsäläisohjaajien kanssa keskustelemalla projektitoiminnastamme. Näiden eri aineiston keruumenetelmien tarjoamat informaatiot tutkivasta projektitoiminnastamme laadin kirjalliseen muotoon toiminnan selonteoksi. Selonteon valmistuttua tarkistin vielä toimintaamme erityisesti videomateriaalin avulla, ettei siitä pelkistämiseni jälkeen puuttuisi tutkimukseni kannalta olennaista informaatiota.

Tämän jälkeen luin selontekoa teemoittain ensin tutkivan toiminnan, toiseksi oppimisen ja kolmanneksi lapsen osallisuuden toteutumisen näkökulmasta. Kirjasin ylös luettelomaisesti näihin teemoihin liittyviä ilmiöitä aineistostani. Koska karvat ja papanat -projekti ei toteutunut asettamieni tavoitteiden mukaisesti, päätin keskittyä tarkastelemaan enemmänkin niitä asioita, joiden vuoksi tutkivan oppimisen projektimme ei toteutunut suunnitellulla tavalla sekä nostamaan niitä kehittämisen tarpeessa olevia asioita esiin, jotka estivät lasten tutkivan toiminnan ja oppimisen sekä sen kautta lapsen osallisuuden toteutumisen.

5.2.3 Analyysin tulokset

LASTEN TUTKIVA OPPINEN OMAN IHMETTELYN KAUTTA

Vaikka karvojen ja papanoiden tutkiminen supistuikin kolmeen tapaamiskertaan, sisälsivät ne melko monipuolisesti tutkivan oppimisen piirteitä. Ympäristön ilmiön ihmettelyn kautta lapset havainnoivat ympäristöä erityisesti ensimmäisen kerran ihmettelyretkel-

lämme, jolla lapset yhdessä ohjaavien metsäläisaikeiden kanssa tarkastelivat muun muassa isoa kiveä, pajupuuta, karvaa, papanoita, kantoa, kuusta ja sen pudottamia neulasia sekä sulanutta ojaa. Lapsia kiinnostivat erityisesti löydetty karva ja se, mille se kuului. Ihmettelyretkemme tutkiva toiminta tapahtui aisteja käyttäen. Meillä ei ollut tietoisesti mukana tutkimusvälineitä, sillä tavoitteena oli herätellä motivaatio ja innostus tutkimiseen aistien eri ilmiötä. Omat havainnot ja hoksaamiset lapset esittivät sekä spontaanisti että aikuisten esittämiin kysymyksiin vastaamalla. Lapset saivat myös suunnitelmastani poiketen kerätä metsästä jotain päiväkodille vietävää, jolloin voisimme niitä sisätiloissa tarkemmin tarkastella.

Päästyämme päiväkodin sisälle kokoonnuimme yhteisesti liikuntasaliimme, jossa istuimme ringiin ja laitoimme kaikki metsätuomisemme piirimme keskelle, joita vuorollaan tarkastelimme. Toinen ohjaavista metsäläisaikeisista kertoi hieman teoriaa keskellä olevista asioista. Tarkoituksena oli päättää äänestämällä projektille tutkimuskohde. Jokainen lapsi sai vuorollaan ehdottaa tutkimuskohdetta ja suurin osa lapsista ehdotti keppejä, josta emme kuitenkaan tällä kerralla metsäläisaikeiden toimesta päässeet yhteisymmärrykseen. Tutkimuskohteen valinta siirtyi näin seuraavan päivän kokoontumiskerralle ohjaavien metsäläisaikeiden toimesta.

Toisella kerralla tutkiva toiminta jatkui edellisen päivän metsätuomisten ja kuvien tarkastelun kautta. Ihmettelimme ja tutkimme konkreettisesti aisteillamme sisätiloissa muun muassa keppejä, karvaa sekä kuivuneita lehtiä. Kuvien avulla muistelimme, mitä kaikkea edellisen päivän ihmettelyretkellämme olimmekaan nähneet. Tämänkin kerran tutkiminen tapahtui ilman tutkimusvälineitä.

Ihmettelyn jälkeen meidän oli valittava Metsäläisille tutkimuskohde. Jokainen sai vuorollaan kertoa, mitä alkaisimme tutkia. Kirjoitin seinällä olevalle paperille ylös äänestystulokset ja piirsin jokaisen ehdotetun tutkimuskohteen viereen niin monta palloa kuin kyseistä kohdetta oli lapsista äänestänyt. Edellisen päivän keppien ehdotus ei ollut enää lasten mielestä mieluinen, vaan äänestyksessä menivät tasan neljällä äänellä jäkälät ja papanat karvojen tullessa kolmella äänellä perässä. Muutama lapsista ehdotti tutkimuskohteen valintatavaksi ”Entten tentten” sekä ”Auto meni sillan alle” -loruja, joita muut lapsista eivät kuitenkaan hyväksyneet. Koska lapset eivät kyenneet itse päättämään, kuinka saamme valittua kohteen äänestyksessä tasan menneiltä jäkälän ja papanoiden väliltä,

johdattelemanani päädyimme yhdistämään papanat karvoihin saadessani kannatusta, kun kysyin, voisivatko ne liittyä toisiinsa ja täten yhdistyä. Näin tutkimuskohteeksemme valittiin karvat ja papanat.

Lapset ehdottivat tutkimista, tietokirjoja ja Internetiä niiksi välineiksi, joilla saisimme tietoa valitusta tutkimuskohteestamme. Case Forest -pedagogiikan korostamaa tutkimusta ohjaavien kysymysten muodostamista lapset eivät kyenneet tekemään. Minun muotoilemani ohjaaviksi kysymyksiksi tulivat ”kenen karvaa tämä on?” ja ”liittyvätkö karvat ja papanat toisiinsa?”.

Kolmannella eli viimeisellä karvat ja papanat -projektin metsäläiskerralla käytimme tutkimusvälineinä aistien apuna luppeja, joilla tutkimme löytämäämme karvaa verraten sitä oikeaan jäniksen karvaan. Tutkimme luupilla myös kuivuneita papanoita. Tekemiini tehtävämonisteisiin lasten tuli piirtää suurennos karvasta ja papanasta, joita he luupilla näkivät. Lisäksi etsimme tietokirjoista vastausta tehtävämonisteen kohtiin, joissa piti värittää jänikselle oikean värinen talvi- ja kesäturkki sekä piirtää jäniksen ruuat ja jäljet. Eräs metsäläistyttö hoksasi verratessaan avustamani löytämäämme karvaa jäniksen karvaan, ettei löytämämme karva voinut kuulua jänikselle. Minun kehottomanani hän kertoi tuloksensa muillekin metsäläisille. Epäselväksi jäi, kenelle karva kuului.

Oppimisen näkökulmasta lapset oppivat sosiaalisten ja yhteistoiminnallisten ryhmätaitojen lisäksi ihmettelyretkemme sekä metsätuomisten kautta hieman tietoja ja teoriaa lähiympäristöstämme. Metsäläisaikuisten esittämien kysymysten kautta lapset oppivat asioita muun muassa siitä, miten liikenteessä ja metsässä liikutaan sekä sen, kuuluvatko roskat ja pullot luontoon. Ensimmäisen ja toisen kerran äänestyksien ja niiden tulosten tarkastelun avulla lapset saivat myös matemaattisia virikkeitä pohtiessamme äänestystulostamme. Kolmannella eli viimeisellä kerralla lapset puolestaan oppivat pintapuolisesti tietoja jäniksestä tekemäni tehtävämonisteen kautta. Karvojen ja papanoiden tutkimisen ja niistä oppimisen motivaatio heräsi lapsilla suureksi, joten valitettavaa lasten kannalta on, ettemme kyenneet projektia suunnitelmien mukaan loppuun asti saattamaan.

Aikuisen rooli oli tutkivan projektitoiminnan aikana merkittävä. Tutkivan toiminnan punainen lanka kulki metsäläisaikuisten lapsille kysymyksien esittämisen ja ”hoksautusten”

kautta, pyrkien lasten mielenkiinnon ja keskustelun herättämiseen ja niiden ylläpitämiseen. Tavoittelimme ihmettelyn herättämistä emmekä sen vuoksi ohjaajina antaneet vastauksia kaikkiin lasten kysymyksiin välittömästi, vaikka niihin olisimmekin tienneet vastauksen, vaan suuntasimme lasten motivaatiota siihen suuntaan, jolloin heidän tarve itsenäiselle vastauksen saamiselle ja löytämiselle kasvaisi. Ohjaavat aikuiset olivat myös projektin alusta loppuun saakka heitä, joiden kautta tutkiva toimiminen kulki. Kannustusten ja positiivisen palautteen kautta motivoimme lapsia ihmettelemään ja tutkimaan ympäristöä sekä keskustelemaan yhdessä havainnoistaan.

LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN KUULLUKSI TULEMISENA

Suurimmaksi lapsen osallisuuden toteutumisen muodoksi projektin aikana nousi lasten kuulluksi tuleminen. Metsäläisaikuiset kuuntelivat ja hyväksyivät lasten havaintoja sekä varmistivat kysyen jokaisen metsäläisen mukana olon ja kuulluksi tuleminen. Konkreettisesti vaihtoehdoista valitsemiseen, omiin aloitteisiin ja neuvotteluihin päästiin vain pin-tapuolisesti valitessamme äänestämällä tutkimuskohdetta sekä miettiessämme sitä, mistä saisimme tietoa tutkimuskohteestamme. Projektikertojen peruuntuessa lapsen osallisuuden toteutuminen jäi kuitenkin pääpainoisesti vain kuulluksi tulemiseen asteelle, sillä lasten aloitteita, ideointia ja suunnitelmia tiedon etsimisestä emme ehtineet toteuttaa.

Case Forest -pedagogiikan kautta lapsen osallisuus ei jäänyt pelkästään lapsen henkilökohtaiseksi osallisuudeksi, vaan se näyttäytyi osallisuutena aikuisten ja lasten yhteisenä. Jokainen lapsi oli osallisena Metsäläisten ryhmään ja kaikki päätökset pyrittiin tekemään lasten kautta. Toisaalta projektin edetessä ja kokoontumisten peruuntuessa metsäläisaikuisten kasvava rooli suunnittelijana tukahdutti lasten osallisuutta.

Lapsen osallisuuden piirteitä ensimmäisestä projektista on havaittavissa osallistumis-, ideointi-, päätöksenteko- ja toimeenpano-osallisuuksissa. Lapset olivat suuressa roolissa projektimme ideoinnissa ja päätöksenteossa. Toisaalta taas tapaamiskertojen peruuntuessa osallisuus näihin edellä mainittuihin muuttui melko merkityksettömiksi lapsille konkreettisten tulosten jäädessä toteutumatta. Tällöin myös aikuisen rooli ohjaajana kasvoi. Projektimme aloitus oli hedelmällinen ja uskon, että jos aikataulutukseni olisi sellaisenaan toteutunut, olisi projektimme toteuttanut monipuolisesti sekä lapsen osallisuuden toteutumisen että oppimisen tutkivan toiminnan kautta.

5.2.4 Kehittämisen kohteet seuraavalle syklille

Suurimmat esteet sille, miksei projektimme toteutunut suunnitellulla tavalla oli vuorolleen ohjaavien metsäläisaikeisten poissaolot sekä sijaisten puute. Henkilökunnan sairastumisten ja muiden poissaolojen takia emme pitäytyneet suunnitellussa aikataulussa ja peruimme liian helposti kokoontumisiamme. Peruessamme kokoontumisiamme meiltä loppui aika kesken, jolloin mukaan toimintaan nousi myös aikuisista johtuva kiire. Ajoittain projektin edetessä ohjaavilla metsäläisaikeisilla oli myös hieman epäselvää, kuka on vastuussa ja miten metsäläistoiminnasta. Tulevien projektien aikataulu tulee suunnitella niin, että jokainen metsäläisohjaaja on sitoutunut toimintaan eikä turhia kokoontumisten peruuntumisia enää tulisi. Projekteille on varattava myös tarpeeksi aikaa ja kokoontumisia tulee olla säännöllisesti. Metsäläisohjaajien on myös suunniteltava selvästi se, kuka on vastuussa ja milloin toiminnan etenemisestä.

Ajoittain metsäläistoiminnassa aikuisen rooli nousi tarvetta suuremmaksi, jolloin lasten osallisuus pieneni välittömästi. Oma roolini ohjaavana aikuisena kasvoi, kun kokoontumiset peruuntuivat kerta toisensa jälkeen. Halusin, että karvat ja papanat -projekti saa jonkinlaisen lopetuksen kolmannella kerralla, vaikkakin tietoisesti hyvin aikuislähtöisen, joka mahdollisti lapsen osallisuuden toteutumisen enimmäkseen vain valmiiksi suunniteltujen tehtävien ja niiden tekemisen kautta. Aikuisen osallisuus nousi myös ensimmäisen kokoontumisen äänestyksen jälkeen, kun lapset olivat sitä mieltä, että äänestys olisi selvä ja alkaisimme tutkia keppejä. Me ohjaavat metsäläisaikeiset kuitenkin torjuimme lasten ehdotuksen ja päätimme valitsevamme tutkimuskohteen vasta seuraavalla kerralla. Tällöin aikuinen käytti valtaansa lapsen näkökulmasta turhaan. Toisaalta äänestys tapahtui ensimmäisellä kerralla melko nopeasti ja siitä puuttui viisivuotiaan tarvitsema konkreettisuus, joten tutkimuskohteen valinnan siirtäminen oli hyvä ratkaisu. Tulevissa projekteissa tulee kehittää äänestystilanteet sellaisiksi, että ne olisivat lapsille helpompia ja konkreettisempia hahmottaa. Tällöin myös aikuisen rooli ohjaajana ei nouse tarvetta suuremmaksi ja lasten valtaistuminen yltyä todennäköisimmin omiin aloitteisiin ja neuvotteluihin asti.

Lisäksi Case Forest -pedagogiikan tutkivaa toimintaa ajatellen projektimme jämähti ilmiön artikulointiin ja eteni hieman oppimisaihion suunnitteluun ja oppimisaihiodien dokumentointiin. Neljäs eli viimeinen tutkimussyklin vaihe eli oppimisaihion rakentaminen

konkretisoitui kahteen A4 -tehtävä monisteeseen, joiden suunnitteluun lapset eivät olleet lainkaan osallisia. Tuleville projekteille on varattava aikaa, jotta Case Forest -syklin jokainen vaihe toteutuisi. Myös oppimisasihion suunnitteluun liittyvä tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu ei onnistunut lasten kanssa, joten myös kysymysten muotoilua lasten kanssa tulee kehittää.

Kehittämisen kohteet, jotka huomioidaan seuraavaa projektia suunnitellessa ja toteutettaessa:

- yleisesti toimintaa koskevat:
 - Case Forest -projektin aikatauluttaminen, siihen sitoutuminen ja siinä pittäytyminen
 - kiireen poistaminen
 - jokaisen Case Forest -vaiheen mahdollistaminen

- metsäläisohjaajia koskevat:
 - metsäläisohjaajien sitoutuminen toimintaan
 - metsäläisohjaajien vastuiden selkeytys
 - metsäläisohjaajien vallan käytön ja osallisuuden minimisointi

- Case Forest -pedagogiikkaa koskevat:
 - tutkimuskohteen valinta ja siitä äänestämisen konkretisointi
 - tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu yhdessä lasten kanssa

5.3 TOINEN DESIGN -SYKLI: KIVI -PROJEKTI

Päättyessämme syksyllä 2011 ryhtyä soveltamaan Case Forest -pedagogiikkaa päiväkodissamme, asetimme tavoitteeksi luoda Metsäläisistä pysyvä toimintatapa päiväkotiin viisivuotiaiden yhteistoiminnalliseen ja tutkivaan luontokasvatukseen. Näin olleen tutkimukseni seuraavaan sykliin syksyllä 2012 saimme uudet viisivuotiaat ensimmäisen design -syklini viisivuotiaiden siirtyessä viisivuotiaista esikouluun.

Suunnitelmat toiselle aineiston keruuprojektillemme laadin Case Forest -pedagogiikan teoriaa ja edellisiä Metsäläisten projekteja tarkastellen. Case Forest -pedagogiikkaa noudattaen suunnittelin vain ensimmäisen kerran suunnitelman luonnon ihmettelyretken kohtineen. Jatkossa suunnitelmat laadin kokoontuminen kerrallaan. Tavoittelin metsäläiskoostumisiemme suunnittelun tapahtuvan lasten kautta, joko heidän itse toteutettavana tai heidän toiveet ja ideat taustalla minun tai jonkun muun ohjaajan toimesta. Ennen aloitusta uusien metsäläisten kanssa, kävimme myös metsäläisohjaajien kesken suunnittelevaa keskustelua siitä, miten estämme karvat ja papanat -projektin virheiden toistumisen ja kehitämme metsäläistoimintaa ensimmäisen design -syklin asettamien tavoitteiden mukaan.

Koska jokainen metsäläisohjaaja halusi Metsäläisten toiminnan jatkuvan, päätimme selkeyttää entisestään omaa vastuutani ohjaajana ja päävastuullisena suunnittelijana. Toimme päiväkotimme yhteisessä iltapalaverissa koko työyhteisön keskusteluun Metsäläiset ja toiminnan säilyttämisen ja korostimme sitä, ettei vain meidän ohjaajien sitoutuneisuus riitä toiminnan mielekkääseen toimivuuteen, vaan koko henkilökunnan tulisi olla sitoutuneita siihen. Koko työyhteisön sitoutuneisuus vaikuttaisi mielestämme varmasti projektin ja kokoontumisten suunniteltuihin toteutumisiin eikä metsäläiskertoja peruttaisi ensimmäisen design -syklin tavoin. Työyhteisömme suhtautuessa positiivisesti metsäläistoimintaamme, aikataulutin syys- ja marraskuun väliselle kahdeksalle viikolle yhteensä yhdeksän kertaa, jolloin metsäläiset kokoontuisivat (liite 5). Ensimmäiselle metsäläisviikolle suunnittelin kaksi kokoontumista ja seuraaville viikoille yhden/viikko. Tavoittelin huolellisella projektin aikataulutamisella ennen projektin alkua kiireettömyyttä toimintaamme sekä lisää sitoutuneisuutta, sillä aikataulujen ollessa hyvissä ajoin tiedossa jokaisen metsäläisen omassa ryhmässä ei päällekkäisyyksiä edellisen syklin tavoin tulisi. Ennen projektin aloitusta uusien metsäläisten kanssa pyysin tutkimuksen tekemiselle uudet luvat uusilta vanhemmilta (liite 3).

5.3.1 Projektitoiminnan kulku

Suunniteltujen yhdeksän kokoontumisen sijaan kokoonnuimme yhteensä kymmenen kertaa. Näiden kertojen lisäksi tein osan metsäläisten kanssa tutkijan vihkoja pitkin ensimmäistä projektikuukauttamme. Osan metsäläisten kanssa tutkijan vihon tehtiin metsäläiskokouksilla. Muutamia aikataulumuutoksia alustavaan suunnitelmaan tuli, mutta kokouksissaan laatimani aikataulusuunnitelma toteutui erinomaisesti.

Ensimmäisellä metsäläiskokouksella teemana oli Case Forest -syklin ensimmäinen vaihe eli ilmiön artikulointi. Olin suunnitellut päiväkotimme pihaan luonnon ihmettelyretken, joka koostui kolmesta eri kohteesta; 1) iso kivi, 2) kalliot ja 3) metsä kallioiden päällä. Kokoonnuimme aamulla päiväkotimme pihaan, jossa tutustuimme uuteen metsäläisten joukkoon. Uusia metsäläisiä oli yhteensä 16, joista yksi liittyi joukkoomme viidennellä kokouksella. Alkuun pohdimme yhdessä, mitä jo tiedämme Metsäläisistä. Lapset tiesivät alkuun hyvin, mitä varten Metsäläisissä oltaisiin; ”mennään metsään tutkimaan luontoa”. Tulevalle metsäläistoiminnalle herättelin vielä lapsia kysymällä jokaiselta, mikä luonnossa on hänen mielestään mukavaa. Mukavaa lasten mielestä oli ”marjojen syöminen, kallioilla kiipeily, etanat, leikkiminen ja lehtikasoissa hyppiminen, luonnon tutkiminen ja puuhun kiipeily”. Eräs metsäläispoika lopetti kierroksen vastaukseen ”ihan kaikki”, joka tuntui ohjaajista mukavalta lähtökohdalta.

Ennen ihmettelyretkelle siirtymistä opettelimme yhdessä vielä Metsäläisten Tutkijan laulun niin, että minä sanoin ensin sanat ja lapset toistivat perässä. Laulun jälkeen jaoin lapset kolmeen eri pienryhmään etukäteen tehdyn jaon mukaan. Ihmettelyretken jälkeen kokoonnuimme yhteisesti kallioiden päälle ja kerroimme toisillemme, mitä mielenkiintoista ihmettelyretkeltämme löytyi. Mielenkiintoisia löydettyjä asioita lasten mielestä olivat sammal, hämähäkin verkko, kivi, lehti, keppi, kukka ja sienet, joista otinkin seuraavan päivän toiselle kokoukselle äänestyksen kohteet. Lopuksi keräsimme vielä luonnosta kappaleita oman tutkijan vihon koristelua varten.

Toisen kerran teemana oli ilmiön artikulointi sekä oppimisaihion suunnittelu tutkimuskohteen valinnan kautta. Aluksi kertosimme sisätiloissa lyhyesti kuvien avulla edellisen päivän ihmettelyretkeämme, jonka jälkeen äänestimme Metsäläisille tutkimuskohteen. Ensimmäisen syklin tuloksena yksi kehittämisen kohteista oli äänestämisen toteuttamisen

konkretisointi lapsille, jonka toteutusta pohdin ja päädyin ottamaan äänestyksen tueksi käpyjä. Jokainen lapsi sai itselleen kävyn, jonka hän sai käydä viemässä äänestämälleen lattialla olevalle luonnonasialle, jonka hän halusi Metsäläisten tutkimuskohteeksi. Lattialle olin kirjoittanut jokaisen edellisellä kerralla esiin tulleen luonnon asian nimen sekä joko konkreettisen elementin (esimerkiksi sammal) tai piirroksen kyseisestä luonnonasiasta, jos sen sisään tuominen oli haastavaa (esimerkiksi hämähäkin verkko). Äänestyksessä kivi voitti saatuaan kolme ääntä. Metsäläisten ensimmäiseksi projektiksi päätettiin täten kivi.

Kolmannella kerralla oppimisasihion suunnittelu jatkui sisätiloissa yhteisen aloituksen ja lopetuksen lisäksi pienryhmissä yhdessä pohtien, mitä haluamme tietää kivistä ja miten voisimme sitä tutkia. Mieltä herättäväksi ohjaaviksi kysymyksiksi nousivat 1) mistä kivi on tullut? 2) kasvaako kivi? 3) onko olemassa erilaisia kiviä? 4) minkä värisiä ja muotoisia kiviä on olemassa ja mitä se väri on? 5) miksi kivessä on reikiä ja koloja? ja 6) kasvaako kiven päällä jotain/sammalta? Tiedonhankintaan lapset ehdottivat tutkimisen suurennuslasilla ja kiviä murskaamalla, ”tietokoneen netin”, Youtuben, vanhanaikaiset elokuvat sekä kivikirjat.

Neljännellä kerralla, jonka teemana oli oppimisasihion suunnittelun jälkeen oppimisasihion dokumentointi, kokoontuimme ulos. Yhteisen aloituksen ja edelliskokoumisten lyhyen kertauksen jälkeen olimme hetken lasten itse keksimää kivihippaa. Hipan jälkeen jakaannuimme kolmeen eri ryhmään, joihin jaon tekivät metsäläisohjaajat. Näissä pienryhmissä oli suunnitelman mukaan tarkoitus kiertää ympäri päiväkodin pihaa etsien erilaisia kiviä. Jokainen lapsi sai tutkimusvälineeksi luupin tai suurennuslasin. Lapsille annettiin ohjeeksi myös löytää yksi mielenkiintoinen kivi sisällä tehtäviä myöhempiä tutkimuksia varten. Kerran lopuksi kokoontuimme yhteisesti kallioiden päälle ja kävimme kierroksen läpi, jolloin jokainen sai näyttää oman löytämänsä kiven sekä kertoa lyhyesti, millainen se on.

Viidennellä kerralla, jatkaen oppimisasihion dokumentointia, kokoontuimme sisätiloihin ja yhteisen aloituksen ja kertauksen jälkeen jatkoimme tutkimuksia jakaantuen kolmeen eri pienryhmään, jonka jaon suoritti metsäläisohjaaja miettimättä jakoa sen kummemmin etukäteen. Pienryhmissä oli tarkoitus tutkia omaa kiveä ensin aistein katsellen, tunnustellen, maistaen, haistaen ja kuulostellen, jonka jälkeen lapset saivat tutun luupin tarkastelun

avuksi. Jokaiselle lapselle annettiin ohjeeksi piirtää omaa kivi paperille sellaisenaan kuin se omilla silmillä ja luupilla näytti. Usea metsäläinen piirsi ensin kiven oikeassa koossa, jonka jälkeen viereen piirrettiin suurennos kivistä, jolloin kiven yksityiskohtien piirtäminen helpottui.

Kuudennella kerralla jatkoimme oppimisaihion dokumentointia sisätiloissa yhteisen aloituksen jälkeen kolmessa eri pienryhmässä, joissa yhdessä olin suunnitellut tapahtuvaksi kiven murskaamisen. Emme kuitenkaan saaneet vaadittavia suojalaseja kiven murskausta varten, joten se siirtyi seuraavalle kerralle. Yhdessä ryhmässä lapset tekivät omia tutkijan vihkoja valmiiksi, toisessa lapset tarkastelivat erilaisia kiviä kivikirjoista piirtäen niitä tekemälleni monisteelle ja kolmannessa ryhmässä lapset kiven murskauksen sijaan tutkivat kivikirjoja sekä mikroskoopilla omaa kiveänsä ja sorakiviä. Jokaisessa tutkimuspisteessä oli tarjolla lapsille paperia ja kyniä, jotta omat havainnot ja löydöt esimerkiksi kivikirjoista voisi piirtää ja aikuisen avustuksella kirjoittaa talteen omaan tutkijan vihkoon. Olin suunnitellut, että jokainen lapsi kävisi kussakin pisteessä kokoontumisen aikana. Halusimme kuitenkin antaa lapsille kiireettömyyden tutkimiseen ja tekemiseen hetkessä, joten päätimme ohjaajien kesken jatkavan samoja tutkimuspisteitä ainakin vielä seuraavan kerran ajan.

Seitsemännellä kerralla jatkoimmekin edellisen viikon tutkimuksia oppimisaihiota dokumentoiden sekä sitä jo hieman omaan tutkijan vihkoon rakentaen. Tällä kerralla lisäksi murskasimme sorakiviä. Murskaa lapset saivat tarkastella mikroskoopin, luuppien ja suurennuslasien läpi. Kiven murskaukseen olin tehnyt myös monisteen tutkijan vihkoa varten, johon kerättiin kontaktimuovin alle sekä sorakivi ennen ja jälkeen murskauksen.

Kahdeksannella kerralla jatkoimme kahden edellisen kokoontumisen tutkimuksia. Tämän kokoontumisen jälkeen lähes jokainen metsäläinen oli tehnyt oman tutkijan vihon kannen valmiiksi ja saanut kansionsa jo sisältöä. Lisäksi jokainen kokoontumiskerroilla paikalla ollut oli käynyt tutkimassa erilaisia kiviä kirjoista sekä murskannut sorakiviä. Kokoontumisen lopuksi kävimme osan kanssa lasten ehdottamissa tietokoneella ja Internetissä etsimässä tietoa kivistä. Tarkastelimme lyhyesti Youtuben, ”normaali”- sekä kuvahaun tulokset kivistä. Lopuksi tulostimme Wikipediasta jokaiselle metsäläiselle tutkijan vihkoon kivitietoja.

Yhdeksännellä kerralla saimme Metsäläisiin asiantuntijavieraksi geologin Geologiselta tutkimuslaitokselta (GTK), josta käytimme nimitystä ”kivieksperti”. Olin lähettänyt geologille etukäteen lasten kysymykset kivistä, joita kolmannella kerralla nousi mieleen. Näiden kysymysten sekä lasten välittömien vierailun aikana esitettyjen kysymysten kautta kivieksperttimme kertoi metsäläisille kivistä sen totuuden, jonka he halusivat tietää. Kerran lopuksi kerroin metsäläisten viettävän seuraavalla viikolla kivi -projektin lopetusjuhlia, jonka ohjelmaan lapset saivat esittää toiveita kuluvan viikon aikana. Kuluvalla viikolla pyysin kahta metsäläistyttöä askartelemaan vierailijallemme kiitokseksi kortit, jotka lähettäisimme hänelle postissa.

Viimeisellä eli kymmenennellä kerralla kokoonnumme päiväkotimme liikuntasaliin lopetusjuhliin, johon olin suunnitellut aikaa lasten paljon toivomalle leikille. Aluksi pohdimme, mitä kaikkea olimmekaan ehtineet kivi -projektimme aikana tehdä ja kerroimme toisillemme, mitä olimme kivistä projektin aikana oppineet. Muistelun jälkeen leikimme patsasleikkiä, jossa sai liikkua rummun soiton kuuluessa ja sen lakatessa täytyi jähmettyä kivipatsaaksi. Patsasleikin jälkeen jaoin jokaiselle metsäläiselle kiviekspertin lahjoittamat GTK:n heijastimet sekä herkuttelimme mehulla ja keksillä. Herkuttelun jälkeen olimme kivipatsasleikkiä lisää lasten toiveesta. Tällä kertaa ohjeeksi annoin tehdä muun muassa pelottavia, hauskoja, mahdollisimman pieniä tai suuria patsaita. Lopuksi toivotelimme heipat ja hyvää joulua toisillemme, sillä kokoontuisimme seuraavan kerran vasta ensi vuoden puolella.

Kivi -projektin oppimisaihion rakensimme jokaisen omaan tutkijan vihkoon sekä välittömästi projektin aikana että sen jälkeen. Tammi-helmikuussa 2013 ennen uuden metsäläisprojektin aloitusta jokainen lapsi sai kansioonsa ”koonnin” kivi -projektista, jossa lyhyesti kerrottiin siitä, mitä ja miten projektin aikana tutkimme kiveä. Kerrotun tekstin lisäksi koonnissa oli myös muutama kuva.

5.3.2 Aineisto käsittelyssä

Tutkimukseni toisen design -syklin aineiston keräsin video- ja valokuvaamalla, havainnoimalla sekä jokaisen kokoontumisen toteutumista suunnitelmiseen jälkikäteen pohtien. Videomateriaalia minulla oli noin kymmenen tuntia, jotka litteroin kivi -projektin lope-

tuksen jälkeen joulukuun aikana. Suoran litteroinnin lisäksi analysoin osaa tilanteista kirjoittaen ne havaintona ylös litteroidun tekstin joukkoon. Litteroidun aineiston analysoinnin aloitin tammikuun aikana teoriasidonnaisella sisällön analyysillä ensin aineistoa läpi lukien, jonka jälkeen pelkistin eli redusoin aineiston oleellisia alkuperäisilmaisuja excel- taulukkoon. Pelkistämisen jälkeen ryhmittelin eli klusteroin pelkistyksiä alaluokkiin. Teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin päädyin toisen design -syklin analyysissä ensimmäisen design -syklin projektin tavoitteiden toteutumattomuuden vuoksi. Halusin keskittyä aineistoon ja sen analyysiin ohjaajalähtöisesti ja selvittää niitä tekijöitä, joiden avulla metsäläistöiminta joko saadaan tai ei saada toteutumaan tavoitteiden mukaisesti. Seuraavassa taulukossa kuvaan esimerkkiotoksena aineiston analyysini alkuvaiheilta, jossa muodosta alaluokkia aineistoni pelkistyksistä.

Taulukko 1. Esimerkki alaluokan muodostamisesta:

PELKISTYS	ALALUOKKA
...	
Lapsi toteaa, ettei hän söisi ainakaan kiveänsä	Lapsen spontaanit toteamukset
Lapsi toteaa luupin olevan kuin ikkuna	
Lapsi toteaa, että kimalletta kivi piirustukseen saa hopeakimalleliimalla	
Lapsi toteaa, että mitä pienempi kivi on, sen heikompi se on	
...	
...	
Lapset juttelevat keskenään, miten työtä voi värittää	Lapsen kontaktinotto toiseen lapseen
Lapset puhuvat keskenään, onko heidän kivissään teräviä kohtia	
...	

Taulukko 2. Esimerkki käsitteellistämisestä:

ALALUOKKA	KÄSITTEELLISTÄMI- NEN
Lapsen spontaanit toteamukset	LAPSEN OMAT ALOITTEET
Lapsi esittää kysymyksiä aikuisille	
Lapsi esittää kysymyksiä toisille lapsille	
Lapsen kontaktinotto aikuiseen	
Lapsen kontaktinotto toiseen lapseen	

Alaluokkien muodostamisen jälkeen käsitteellistin eli abstrahoin aineistoani. Esimerkiksi aineiston analyysin käsitteellistämisen vaiheesta on nähtävillä taulukossa 2. Abstrahoinnin yhteydessä aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen ja epäolennainen tieto. Käsitteellistämisessä yhdistin samaa toimintaa kuvaavat alaluokat yhdeksi yläluokaksi. Yläluokkia syntyi yhteensä 18.

Abstrahoinnin jälkeen muodostin pääluokat samalla metodilla kuin yläluokatkin eli yhdistelin samaa toimintaa kuvaavat yläluokat yhdeksi pääluokaksi. Sain kolme pääluokkaa: 1) Metsäläisten tutkiva luontokasvatus, 2) lapsen osallisuuden toteutumisen tasot ja 3) aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana. Metsäläisten tutkiva luontokasvatus muodostui kuudesta yläluokasta, joita ovat luonnon tutkiminen ja ihmettely, kestävä kehitys, metsäläisten toimintatavat, asiantuntijavierailija, kiven tutkiminen eri tavoin sekä lapsen mielipiteitä kivi -projektista ja Metsäläisistä. Lapsen osallisuuden toteutumisen tasot -pääluokka muodostui puolestaan kuudesta eri yläluokasta, joita ovat lapsen päätökset, lapsen neuvottelut, lapsen omat aloitteet, vaihtoehtoista valinta, lapsen kuulluksi tuleminen sekä lapsen mukana olo. Viimeinen ja kolmas pääluokka eli aikuinen lapsen osallisuuden mahdollistajana -pääluokka koostui kuudesta eri yläluokasta, joita ovat lasta osallisuuteen tukevana ohjaajana toimiminen, lapsen huomioiminen, lapsen motivoiminen, esimerkkinä toimiminen, aikuisen päätökset sekä lapsen osallistumisyrityksen torjuminen.

5.3.3 Analyysin tulokset

Seuraavaksi tarkastelen toisen design -syklini aineiston analyysin tuloksia aloittaen siitä, miten Teerikallion päiväkodin Metsäläisissä toteutui tutkiva luontokasvatus Case Forest -pedagogiikkaa hyödyntäen kivi -projektin aikana, jonka jälkeen kuvaan lapsen osallisuuden toteutumisen tasojen tarkastelua. Viimeiseksi kuvaan tuloksia aikuisen roolista lapsen osallisuuden toteutumisen taustalla. Aineistoni esimerkeissä käyttämäni nimet ovat muutettuja.

METSÄLÄISTEN TUTKIVA LUONTOKASVATUS

Seuraavassa taulukossa on nähtävillä Metsäläisten tutkiva luontokasvatus. Pääluokka muodostui luonnon tutkimisen ja ihmettelyn, kestävän kehityksen, metsäläisten toimintatapojen, asiantuntijavierailijan, kiven eri tutkimistapojen sekä lasten mielipiteiden kokonaisuuksista.

Taulukko 3. Metsäläisten tutkiva luontokasvatus

LUONNON TUTKIMINEN JA IHMETTELY	METSÄLÄISTEN TUTKIVA LUONTOKASVATUS
KESTÄVÄ KEHITYS	
METSÄLÄISTEN TOIMINTATAVAT	
ASiantuntijavierailija	
KIVEN TUTKIMINEN ERI TAVOIN	
LASTEN MIELIPITEITÄ KIVI -PROJEKTISTA JA METSÄLÄISISTÄ	

LUONNON TUTKIMINEN JA IHMETTELY

Kivi -projektin aikana lapset oppivat luonnosta ja kivistä ennen kaikkea oman tutkimisen, ihmettelyn ja oman oivaltamisen kautta. Ensimmäisen metsäläiskokoonnumisen ihmettelyretkellä, joka toimi metsäläisten porttina luonnon tutkimiseen, lapset löysivät luonnosta itsenäisesti monia ihmeellisiä luonnon asioita, joita olivat kivien lisäksi muun muassa sienet, hämähäkin verkko, eri puut, mato ja erikoinen haju. Luontoa tutkittiin konkreettisesti ulkona sekä omilla aisteilla että myöhemmin kiven valikoituessa tutkimuskohteeksi

suurennuslasilla ja luupeilla. Lapset oppivat myös havaitsemaan ja etsimään luonnosta ihmettelyn aiheita.

Ihmettelyyn voidaan liittää aineistosta runsaasti esimerkkejä erityisesti kiveen liittyvistä ihmettelyistä ja arveluista.

”Kivi saattaa syntyä, ku se maapallo on syntyny, ku tulivuoret on purkautunut, niin siitä tulivuoresta on sitten ollu, ku tulivuorethan on pelkkää kiiveä, niin tulivuoren kivet on sitten ollut niitä tavallisia kiviä ja sitten niistä on saattanu kasvaa niitä kaikkia muita kiviä, ku jos ne on ollu isoja palasia ja niistä on saattanu kasvaa semmosia pieniä ja ne on kasvanu isommiksi. Ja sitte ne ois synnyttäny niitä kiviä.” (metsäläisen arveluita siitä, mistä kivi on tullut)

”Kivet on tullut vaikka avaruudesta niin niihin on jääny niitä tähren (tähten) palasia ja sitten ku ne kuuastronautit on ennen vanhaan löytäny ne kivet niin sitten ne on vienyt sinne Suomeen ja siitä on jääny ne kiilteet.” (metsäläisen arveluita siitä, mitä kiven kiilto on)

Vaikka aikuinen olisi tiennyt, ettei asia välttämättä olisi lapsen arveluiden mukaisesti, ei lapsen ehdotusta koskaan torjuttu, vaan yhteisesti todettiin ”onkohan näin?”, ”onko muut metsäläiset kuullut myös vastaavaa?” tai ”meidämpä täytyy selvittää ja tutkia asiaa lisää?”. Juuri nämä lasten ihmettelyt loivat metsäläisten kivi -projektin pohjan.

KESTÄVÄ KEHITYS

Myös kestävä kehityksen arvoja opetettiin lapsille kivi -projektin aikana. Ensimmäisestä kokoontumiskerrasta asti lapsia motivoitiin sekä ihmettelemään että arvostamaan ympäröivää luontoa. Ensimmäisen kokoontumiskerran ”mikä on mukavaa luonnossa?” -asiakierros motivoi jokaista metsäläistä pohtimaan, mikä asia tai tekeminen luonnossa on itselle mukava ja tärkeä asia.

”Hei muuten, saako metsään heittää roskia?” (metsäläinen 1 kantaen löytämiään roskia)

”No mitä ootte mieltä, saako metsään heittää roskia?” (metsäläisohjaaja)

”Ei!” (metsäläiset yhteen ääneen)

”Tarhan pihallakin vielä.” (metsäläinen 2)

”Käyäänpä viemässä ne kohta porukalla tuonne roskeen!” (metsäläisohjaaja)

Ylläoleva esimerkki on aineiston konkreettinen lapsesta lähtöisin oleva esimerkki keskustelusta, jossa pohdittiin kestävän kehityksen arvoja luonnon roskaamisen kautta. Pihalta löydetty roskat käynnistivät lyhyen keskustelun siitä, minkälainen toiminta on luonnolle oikein. Projektin aikana yhdessä lasten kanssa pohdittiin myös, millainen käyttäytyminen on luonnossa ja metsässä oikein. Lapset olivat sitä mieltä, ettei metsään voinut mennä kiukutellen ja suutuksissa, sillä ”metsän eläimet ei tykkää”.

”Metsäläiset kunnioittaa luontoa.” (metsäläinen asiantuntijavieraille)

Viisivuotiaat metsäläiset ovat selvästi kestävän kehityksen arvojen oppimisen oikeilla jäljillä, jonka paljastaa esimerkkinä yllä oleva kommentti kerrottuna yhdeksännen kerran asiantuntijavieraille. Metsäläisohjaajat eivät olleet käyttäneet luonnon kunnioittamisen käsitettä, vaan eräs metsäläinen oli oivaltanut metsäläisten kunnioittavan ja arvostavan ennen kaikkea luontoa.

METSÄLÄISTEN TOIMINTATAVAT

Metsäläisten toimintaan vakiintui kivi -projektin aikana sekä suunnitellusti että huomaamatta uusia toimintatapoja. Aamuisin tavatessamme toivotettiin toisillemme huomenet sekä lausuen että viittoen. Viittomia käytettiin puhutun viestin lisäksi, koska myös tänäkin vuonna oli muutama erityisen tuen tarpeessa oleva metsäläinen, joita viittomat tukivat. Huomenten perään otettiin joka kerta metsäläisnimi- ja lukukierros. Lisäksi jokainen metsäläiskerta aloitettiin ja myöhemmin myös lopetettiin tutkijan laululla, joka toimi ”tutkijan mielen herättäjänä ja sammuttajana”. Puoli välissä projektia lapset osasivat jo kaivata, jos jokin näistä edellä mainitusta meinasi unohtua toteuttaa.

Jokaisen metsäläiskerran yhteisissä aloituksissa ja lopetuksissa vakiintui piirissä istumisen tapa. Lasten on hyvä istua piirissä aikuisten kanssa, jolloin kaikki näkevät hyvin hänet, jolla juuri sillä hetkellä on puheen vuoro tai jotakin näytettävänä. Edellisen kevään

metsäläisten tavoin toiminnassa jatkettiin ”käsi kertoo” -tapaa, jonka käyttäminen varhaiskasvatuksessa muutenkin on hyvin yleistä.

Pienryhmätyöskentely vakiintui kivi -projektin aikana toimintaan. Aineistosta on näkyvillä pienryhmätoiminnan luontevuus, toimivuus ja kiireettömyys. Lähes jokaisella kerralla metsäläisohjaajat olivat kaikki paikalla, joten pienryhmätoiminta mahdollistui. Näissä pienryhmissä ujommat ja hiljaisemmatkin lapset saivat itsensä kuuluviin eivätkä he jääneet rohkeimpien ja sosiaalisempien lasten varjoon, joiden tarve esillä oloon on paljon suurempi. Pienryhmien jäsenet vaihtuivat joka kerta eikä metsäläisaikuinenkaan ollut pienryhmässä aina ohjaajana sama.

Noin puolivälissä kivi -projektia toimintaan vakiintui huomaamatta ”Kätken kiveä” -leikki, joka oli suurimmalle osalle lapsista valmiiksi tuttu leikki. Tätä leikkiä lapset saivat leikkiä siirtymä- ja odottelutilanteissa. Leikin aikana lapset saivat itse toimia aina arvausvuoron antajina ja lapsen arvatessa oikein pääsi hän jatkamaan kiven kätkemistä käsiinsä. Muita kivi -leikkejä, joita projektin aikana metsäläisissä leikittiin, olivat lasten ideoima kivi -hippa ja kivipatsas -leikki.

Tämän metsäläisporukan kanssa työstettiin ensimmäistä kertaa suuremmin metsäläisen omaa tutkijan vihkoa. Vihkoon on tarkoitus kerätä lapsen jokainen työ metsäläisenä olon aikana, jonka jälkeen esikouluun siirtyessään hän saa viedä sen kotiin tai liittää sen kasvun kansioon. Tutkijan vihko on metsäläisille tärkeä, joka näkyi muun muassa siinä, että jokainen halusi esitellä oman vihkonsa asiantuntijavieraille yhdeksännellä kokoontumiskerralla.

ASiantuntijavierailija

Yhdeksännellä kerralla metsäläisiin saatiin asiantuntijavieraksi geologi ja ”kiviekspertti” Geologiselta tutkimuslaitokselta. Hänen kauttaan metsäläiset saivat oikeat vastaukset heidän esittämiin kivi -kysymyksiin. Hänellä oli myös esimerkkinä erilaisia kiviä (esimerkiksi kultakivi, rautakivi, pommikivi tulivuoresta ja ametisti), jotka lasten mielestä olivat erittäin mielenkiintoisia. Jokainen lapsi sai käydä katsomassa ja koskemassa erilaisiin, vierailijan tuomiin kiviin.

Esimerkkejä metsäläisten kivi -ekspertille esittämistä kysymyksistä:

”Tutkikko sie siellä laboratoriossa niitä kiviä?”

”Voiko siitä yhestä kivistä (rautakivi) tehdä myös käsirautoja?”

”Onko tuo kivi lepakoiden paikasta?”

”Tuo neliökivi, onko se tullut maasta?”

”Mistä tuo kiilto tuohon kiveen tulee?”

Vierailija oli lapsilähtöinen ja antoi vierailun edetä täysin lasten esittämien kysymysten kautta pyrkien antamaan jokaiselle vastauksen esitettyyn kysymykseen. Hän lahjoitti jokaiselle metsäläiselle GTK:n heijastimen, jonka lapset saivat kivi -projektin lopetusjuh-
lissa viimeisellä kerralla.

KIVEN TUTKIMINEN ERI TAVOIN

Projektin aikana kiveä tutkittiin moni eri tavoin, joista suurin osa oli lapsen itse ideoimia. Kivi -projektin alussa kiveä tutkittiin ensin vain omilla aisteilla, joiden avulla saatiin konkreettinen käsitys kivistä elementtinä sitä tunnustellen käsillä sekä kielellä, maistel-
len, haistellen ja kuulostellen. Jokaisella lapsella oli oma kivi ja jokainen sai kertoa omia havaintojaan kivistään muille. Kaikilla oli erilaiset kivet ja saimme hyvän joukon kivien vertailuun muun muassa koon, painon ja värien suhteen.

Myöhemmin projektin edetessä mukaan tutkimiseen tulivat erilaiset tutkimusvälineet, joita olivat luupit, suurennuslasit ja mikroskoopit. Niiden avulla tutkittiin esimerkiksi ki-
viä ulkona ja sisällä sekä lasten vasaralla hakkaamaa kivimurskaa. Aikuiset opettivat, mi-
ten tutkimusvälineitä käytetään oikein. Aikuiset korostivat myös tutkimusvälineiden ar-
vokkuutta ja että niitä tulisi käsitellä huolellisesti.

Lasten ehdotuksista kivitietoutta etsittiin eri kirjoista ja tietokoneelta. Näitä tietoja kirjoit-
tettiin ja piirrettiin ylös paperille tai tehtävämonisteisiin. Kivikirjoja oli yhteensä noin
kaksikymmentä, joista lapsia kiinnostivat erityisesti kuvat. Muutamia lapsista kiinnosti
myös kirjan tekstit, joita he pyysivät aikuisten heille lukemaan. Tietokoneelta etsimme

tietoa muun muassa Youtubesta ja Wikipediasta. Tietokonehetki oli kuitenkin hyvin lyhyt, kestoltaan noin 10 minuuttia sekä ryhmä yhden tietokoneen edessä oli suuri, jonka takia jokainen lapsi ei nähnyt tietokoneelle hyvin.

Edellisessä kohdassa mainittu asiantuntijavieramme oli konkreettisin ”oikean” tiedon lähde kivi -projektissamme. Häneltä lapset saivat kysyä mieltä askarruttavia asioita sekä varmistaa jo tietämiään kivitietoja. Asiantuntijavierailu oli metsäläisille mieleenpainuva ja pidetty tapahtuma projektin aikana. Projektin lopussa kymmenennellä kokoontumisella oli saatu vastaukset kaikkiin lasten kolmannella kokoontumisella esittämiin kysymyksiin, jotka ohjasivat tutkimuksiamme koko projektin ajan.

LASTEN MIELIPITEITÄ KIVI -PROJEKTISTA JA METSÄLÄISISTÄ

Seuraavaksi esitän muutaman metsäläisen mielipiteitä projektista ja metsäläistoiminnasta.

”Kivissä on vaan kaikkea kivaa.”

Metsäläisten mielestä kivi -projektissa mukavinta oli muun muassa kun sai tutkia kiviä ”tetoskoopilla” (mikroskoopilla), murskata kiviä ja kun sai vierailijalta heijastimen. Eräs metsäläinen totesi, että projektissa oli ”mukavaa ihan kaikki”. Vastakohtana yksi metsäläinen totesi erään ulkoilun aikana, ettei hänen mielestään Metsäläisissä ollut mitään mukavaa.

Helpoksi metsäläiset kuvasivat projektista sen, kun sai leikkiä. Toisen metsäläisen mielestä helppoa oli tutkiminen, kirjan katsominen sekä piirtäminen. Erään metsäläisen mielestä helpointa projektissa oli projektinlopetusjuhliissa keksin syöminen ja mehun juominen. Vaikeaksi metsäläiset totesivat ohjeiden ja toisten kuuntelemisen. Myös kiven murskaaminen koettiin vaikeasti, koska ”kivet aina karkailivat”.

Lapset totesivat, että saivat itse päättää tutkimuskohteeksi kiven ja sen, miten sitä tutkitaisiin. Tarvittavia neuvoja antoivat heidän mielestään kuitenkin aikuiset. Muutaman metsäläisen mielestä projektissa olisi saanut olla enemmän tutkimusta ja tutkimusaikaa. Muutaman metsäläisen motivaatio olisi riittänyt vielä jatkuvaan projektiin.

LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN

Seuraava taulukko (taulukko 4.) kuvaa lapsen osallisuuden toteutumisen tasoja kivi -projektin aikana. Lapsen osallisuus toteutui tutkimukseni tulosten mukaan kuudella eri tasolla kivi -projektin aikana. Hyödynnän Leena Turjan lapsen osallisuuden moniulotteisuuden -mallia metsäläisten osallisuuden tarkastelussa, johon olen kuitenkin lisännyt korkeimmaksi osallisuuden toteutumisen tasoksi lapsen päätökset. Lähden käsittelemään metsäläisten osallisuuden moniulotteisuutta lähtien liikkeelle pienimmästä osallisuuden toteutumisen tasosta, lapsen mukanaolo -tasosta, kohti suurinta osallisuuden toteutumisen tasoa eli lapsen päätökset -tasoa.

Taulukko 4. Metsäläisten osallisuuden toteutumisen moniulotteisuus

LAPSEN PÄÄTÖKSET	LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISEN TASOT
LAPSEN NEUVOTTELUT	
LAPSEN OMAT ALOITTEET	
VAIHTOEHDOISTA VALINTA	
LAPSEN KUULLUKSI TULEMINEN	
LAPSEN MUKANA OLO	

LAPSEN MUKANA OLO

Vain yhden vuoden metsäläistoiminnan jälkeen Metsäläisiin kuuluminen oli viisivuotiaille lapsille odotettu asia. Metsäläisiin kuuluminen koettiin tärkeäksi ja etuoikeudeksi. Projektimme aikana metsäläisten joukko lapsineen ja aikuisineen ryhmäytyi yhdeksi yhteisöksi jo melko luontevasti.

”On mukava olla Metsäläisissä.”

Lapset totesivat yleästi useaan otteeseen Metsäläisten olevan mukava viisivuotiaiden luonnon tutkimusryhmä. Metsäläiskokootumiset ovat olleet lasten odottamia tapahtumia ja kokoontumisiin on lähdetty innolla. Jokainen metsäläinen on ollut kokoontumisilla aiodosti kiinnostunut tutkimistamme luonnon asioista ja kivistä oman kehitystasonsa vastavvin edellytyksin.

Jokainen metsäläinen huomioitiin myös jokaisen kymmenen kokoontumiskerran aluksi, jolloin käytiin kokoontumisille huomaamatta vakiintuneet nimi- ja lukukierros. Jokainen lapsi sai vuorollaan sanoa piirissä nimensä. Nimikierroksen jälkeen lapset saivat vuorollaan harjoitella sanomaan lukunsa aikuisen avustuksella.

LAPSEN KUULLUKSI TULEMINEN

Seuraava lapsen osallisuuden taso eli lapsen kuulluksi tuleminen toteutui kivi -projektin aikana monipuolisesti. Lapsen mielipiteet, toiveet ja tiedot nostettiin toiminnan keskiöön pitkin projektin kulkua.

”Mitä tytöt löysi?” (metsäläisohjaaja)

”Me löydettiin hiiren loukku.” (metsäläinen)

”Miltä se (kivi) maistuu?” (metsäläisohjaaja)

”Mulla se maistuu sellaselta rapealta.” (metsäläinen 1)

”Tääki maistuu rapealta.” (metsäläinen 2)

”Tää maistuu kiveltä.” (metsäläinen 3)

”Musta tää maistuu, että täs olis pöpöjä.” (metsäläinen 4)

Jokaisella kymmenellä kokoontumiskerralla videoaineistosta on nähtävillä dialogia lasten ja aikuisten välillä niin, että aikuinen esittää lapselle kysymyksiä asioista, joihin haluaa kuulla lapsen vastauksen. Metsäläistoiminnan tukemiseen ja ohjaukseen vakiintuikin metsäläisohjaajille melko hyvin kyselemisen kulttuuri luontokasvatukseen oikean tiedon välittömän jakamisen sijaan. Aikuinen ei antanut tietoja muun muassa kivistä valmiina lapselle, vaan hän kannusti lasta pohtimaan, ihmettelemään ja tutkimaan asiaa ensin itse esittämällä hänelle kysymyksiä ja jatkokysymyksiä tutkittavasta asiasta.

Videoaineistosta oli havaittavissa myös lapsen kuulluksi tulemisen hakemista metsäläisohjaajilta toimintaa koskevien esitettyjen ehdotusten jälkeen muun muassa kysymysten ”eikö vaan?”, ”eikö niin?” ja ”jooohan?” avulla. Nämä lapsen hyväksyntää varmistelevat kysymykset ovat toki tyyliltään melko johdattelevia lasten vastauksia ajatellen, mutta niiden avulla lasten mielipiteet kyseisiin asioihin saatiin joka tapauksessa selville.

Jokaisella kerralla lapsi tuli myös kuulluksi niin halutessaan metsäläisiin vakiintuneella ”käsi kertoo” -tavalla, jolloin lapsi halutessaan saada puheenvuoron nosti käden ylös merkiksi. Useammalla metsäläiskerralla käytiin lävitse myös asiakierros, jolloin jokainen metsäläinen sai järjestyksessä omalla vuorollaan kertoa omat kuulumisensa. Ajoittain kuulumiset asiakierroksen aikana eivät liittyneet lainkaan Metsäläisiin, kiviin tai luontoon, mutta pääsääntöisesti lapsen annettiin kertoa kuulumisensa loppuun, joihin sisältyivät muun muassa kertomisia omasta sairastamisesta, lomareissuista, moottorikelkoista tai Robinin lauluista. Useasti metsäläisohjaaja kuitenkin projektin aikana torjui tai keskeytti lapsen kuulumisten kertomisen huomauttaen, ettei asia liittynyt Metsäläisiin ja luvaten keskusteluaikaa asiasta myöhemmin. Aina asiasta ei myöhemmin kuitenkaan aikuisen lupauksista huolimatta käyty keskustelua.

”Nostapa käsi ylös, jos sinusta on mukava olla metsäläinen tänä vuonna!”
(metsäläisohjaaja)

”Nosta peukku tälleen ylös, jos kuuluu hyvää. Jos vähän siltä väliltä niin voi laittaa tälleen poikittain.” (metsäläisohjaaja)

Ajoittain metsäläisohjaaja pyysi myös kertomaan kädellä tai peukalolla omia tunnetiloja tai kuulumisia. Näin jokainen metsäläinen tuli kuulluksi niin halutessaan ilman konkreettista mielipiteen kertomista puhetta.

VAIHTOEHDOISTA VALINTA

Seuraava lapsen osallisuuden toteutumisen taso eli vaihtoehtoista valinta toteutui muun muassa tutkimuskohteen äänestämällä ja oman tutkijan vihon työstämällä. Konkreettisin vaihtoehtoista valinta tapahtui Metsäläisten toisella kokoontumiskerralla, jolloin lapsi sai itse viedä kävyn sille luonnon asialle, joka hänen mielestään olisi mielekkäin vaihtoehto tutkimuskohteesta Metsäläisten tutkimusprojektille. Vaihtoehdot olivat kuitenkin metsäläisten itse ehdottamia, joten toisaalta tämä äänestämisen tapahtuma kuuluu mielestäni myös lapsen osallisuuden toteutumisen ylimmälle tasolle eli lapsen päätöksiin, jossa jatkan tämän äänestämistapahtuman tarkastelua.

Lisäksi konkreettisia vaihtoehtoista valintoja tapahtui lasten omaa tutkijan vihkoa työstäessä. Metsäläisohjaaja oli valinnut kansien väriksi kaksi eri väriä, joita olivat ruskea ja

vihreä ja näistä väreistä lapsi sai valita omaan tutkijan vihkoonsa kannen. Lapsi sai myös itse valita, laittaisiko vihon kannen pysty- vai vaakasuoraan.

LAPSEN OMAT ALOITTEET

Lapsen omien aloitteiden -taso muodostaa toisen design -syklini suurimman tason metsäläisten osallistumisen toteutumisesta yhdessä lapsen kuulluksi tulemisen kanssa.

”Hei tämä on varmaan taikapavun siemen!” (metsäläinen)

”Siellä on kolo tuolla alla!” (metsäläinen)

”Se ei oo varmaan sitä lumivartsia, koska sen pitäis kiiltää.” (metsäläinen)

”Kalliot menee jopa tuolla maan alla.” (metsäläinen)

”Jee! Kivi voitti! Kivi voitti!” (metsäläinen äänestystuloksesta)

”Siinä ei oo mitään mielenkiintoista.” (metsäläinen äänestystuloksesta)

”Tää on niin kivaa!” (metsäläinen kiven murskauksesta)

Lapsen omat aloitteet toteutuivat design -syklissäni ennen kaikkea lapsen spontaanien toteamusten, ihmettelyjen ja ehdotusten kautta, joihin ohjaaja ei ollut välttämättä esittänyt kysymyksiä. Erityisesti ihmettelyretkellä ja konkreettisten tutkimusten kuluessa lapset toivat havaintojaan ja huomioitaan esiin ääneen. Lapsi toi spontaanisti mielipiteitään runsaasti esiin silloin, kun työskentelimme pienemmissä ryhmissä.

”Alkaakohan tästä ne kalliot?” (metsäläinen)

”Eikö nyt saa mennä tutkimaan sitä kiveä?” (metsäläinen)

”Koska me aletaa tutkii?” (metsäläinen)

Lapsi esitti kivi -projektin aikana myös runsaasti kysymyksiä metsäläisaikuisille mieltä askarruttavista kysymyksistä liittyen joko luonnon ilmiöihin tai yleisesti Metsäläisten toimintaan. Osa kysymyksistä liittyi myös aikuiselta luvan kysymiseen jotain tiettyä toimintaa koskien.

”Onko se jäänyt?” (metsäläinen 1)

”Ei se ole jäänyt, mutta se on vähän tällaista kiiltävää.” (metsäläinen 2)

”Ai tarkoittakko sitä, että se kiiltää täältä vain?” (metsäläinen 1)

”Ei, ei niin. Matti, mulla on kotona lumivartsia (lumikvartsia) niin mie aatelin ottaa sen sillä kerralla sitten mukaan.” (metsäläinen 2)

Lapset ottivat kontaktia toisiin lapsiin spontaanisti pitkin projektia. Yllä olevassa esimerkiksi kaksi metsäläispoikaa keskustelevat kivistä ja sen väreistä. Lisäksi lapset jakoivat ihmettelyään ja löytöjään toiselle pyytäen kavereitaan tulemaan katsomaan esimerkiksi löytämiään sieniä ihmettelyretkellä. Lapset antoivat myös toisilleen väritysohjeita metsäläisten viidennellä kokoontumiskerralla, jolloin lapset piirsivät ja värittivät kuvaa omasta kivistään.

”Tulkaapa kattomaan tuosta! Linssillä tuosta! Kattokaa! Tuuppa sieki kattoon! Tuossa on kultaa!” (metsäläinen toisille metsäläisille sekä metsäläisohjaajalle)

”Tuu kattoon, täällä näkyy tähtitaivas!” (metsäläinen metsäläisohjaajalle katsoessaan sorakivimurskaa mikroskoopin läpi)

Toisten metsäläisten lisäksi lapsi otti kontaktia myös aikuiseen esittämällä metsäläisohjaajille havaintojaan, löytöjään sekä kehotuksia tulla katsomaan asioita, joita lapsi aikuiselle halusi näyttää. Myös metsäläisohjaajien positiivisen palautteen ja huomion hakeminen omasta toiminnasta oli metsäläislapsilla kerrasta toiseen toistuvaa.

LAPSEN NEUVOTTELUT

Lapset kävivät sekä toisten metsäläisten että metsäläisohjaajien kanssa jonkin verran neuvottelevaa keskustelua pitkin projektin kulkua. Enimmäkseen lasten neuvottelu toteutui kuitenkin eriävien mielipiteiden tarkastelusta metsäläisohjaajien kautta.

Esimerkkinä lasten keskinäisestä neuvottelusta voisin kuvata seuraavalla esimerkillä, jossa metsäläisohjaaja joutui poistamaan metsäläisohjaajien yhteispäätöksellä yhden huonosti käyttäytyvän metsäläispojan heti kuudennen metsäläiskokoontumisen aluksi. Kun ohjaaja oli viemässä lasta pois Metsäläisistä, lapset jatkoivat keskustelua hyvästä käytöksestä toisen metsäläisohjaajan kanssa.

”Käyttäytyy aika huonosti.” (metsäläinen 1)

”Ei oo mitään nauramista! Eihän Minna?” (metsäläinen 2)

”Mää haluaisin, että Mikko menis tästä tarhasta pois.” (metsäläinen 3)

”No ei nyt ehkä sillä tavalla, mutta Mikko voi opetella käyttäytymään vähän erillä lailla.” (metsäläisohjaaja)

”Minä en ikinä kiukuttele.” (metsäläinen 4)

”Kaikille pittää antaa kuitenkin mahdollisuus harjoitella.”(metsäläisohjaaja)

”Mitä ootte muut metsäläiset mieltä, osaatteko te käyttäytyä?” (metsäläisohjaaja palatessaan takaisin tilanteeseen)

”Joo!” (metsäläiset yhteen ääneen)

Neuvottelua ja keskustelua hyvästä käytöksestä käytiin myös metsäläisprojektin alkuvaiheille, kun opettelimme ”käsi kertoo” -tavan. Mietimme yhteisesti, miksi emme voi puhua kaikki yhteen ääneen ja olimme sitä mieltä, että puheen vuoroja täytyy jakaa jotenkin. Tästä vakiintui käyttöömme ”käsi kertoo”.

Neuvotteluja jonkun asian päättämisestä ei kuitenkaan kivi -projektin aikana käyty. Äänestämisen tapahtui konkreettisen demokraattisesti eikä tulos ollut neuvoteltavissa, vaikka osaa äänestyksen tulos harmittikin tai ei ollut helppo aluksi ymmärtää, miksi omaa äänestämää ehdotusta ei valittukaan tutkimuskohteeksemme.

LAPSEN PÄÄTÖKSET

Lisäämäni lapsen päätökset -taso osallisuuden tarkasteluun rakentui tutkimukseni aineistossa muun muassa edellä mainitun äänestämisen kautta. Lapset äänestivät demokraattisesti kävyn ollessa konkreettisesti merkinä omasta äänestyksestään. Lasten äänestyksen tulos oli metsäläisten yhteinen päätös ensimmäisen yhteisen projektimme tutkimuskohteesta.

Tutkimuskohteen lisäksi lapset saivat päättää tutkimusta ohjaavat kysymykset saaden tarvittavan tuen ja ohjauksen metsäläisaikuisilta. Jokainen lapsi sai ehdottaa kysymyksiä ja asioita kolmannella kokoontumiskerrallamme, joita haluaisi tietää kivistä. Myöhemmin samaisella kerralla päätimme yhteisesti aikuisen ehdottomana, että yrittäisimme etsiä jokaiseen kysymykseen vastauksen yhden tutkimuskysymyksen sijaan. Myös vastauksen

siihen, miten ja mistä saisimme kivitietoa, lapset päättivät itse. Tämäkin päätös suoritettiin niin, että lapset ehdottivat tiedonhankintatapoja eikä niistä käyty niinkään neuvottelua päätöksen tekemiseen, vaan kaikkien ehdotukset otettiin huomioon. Nämä tutkimuskohteemme valintaan ja sen tutkimiseen liittyvät lasten tekemät päätökset ovat tutkimukseni aineiston konkreettisimmat lasten tekemät päätökset.

Lapsi sai myös itse päättää ensimmäisen kokoontumisen ihmettelyretkellämme, mitä hän haluaa luonnossa ihmetellä. Ohjeeksi annettiin löytää jotain, joka on lapsen mielestä ihmeellistä ja mielenkiintoista. Myös luoppitutkimuksissa ulkona neljännellä kerralla lapsi sai itse päättää, mistä päiväkodin pihalta tutkisi ja etsisi luopin kanssa kiveä. Lapsi sai myös itse valita ulkoa kiven sisällä tehtäviä tutkimuksia varten.

Jokainen lapsi sai työstää omin päätöksin omaa tutkijan vihkoansa ja sen kantta. Metsäläisohjaajat antoivat vain suuntaa antavat ohjeet vihon kansion työstölle. Ensimmäisellä kerralla ohjeeksi metsäläislapsille annettiin kerätä luonnosta sellaisia kappaleita, joita haluaisi laittaa oman tutkijan vihkonsa kanteen. Nämä luonnon kappaleet kuten heinät, lehdet, pienet kivet ja oksat lapsi sai asetella omien mieltymysten mukaan oman tutkijan vihkonsa kanteen. Lisäksi ohjeeksi annettiin piirtää oma kuva metsäläistutkijana sekä vie-reen niin halutessaan tutkittavia luonnon asioita. Jokainen lapsi päätti myös itse kuudennella, seitsemännellä ja kahdeksannella kokoontumisella, minkälaisia asioita hän piirtää tai kirjoituttaa metsäläisaikuisilla kivistä kirjoista. Nämä omat piirustukset ja kirjoitukset kivistä kirjoista mallia katsoen laitettiin omaan tutkijan vihkoon talteen.

YHTEENVETO METSÄLÄISTEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMISEN MONIULOTTEISUUDESTA

Turjan lasten osallisuuden moniulotteisuuden -mallin avulla kivi -projektia tarkasteltaessa on lasten osallisuutta havaittavissa jokaisella osallisuuden tasolla aina mukanaolosta lasten neuvotteluihin ja omiin päätöksiin saakka. Suurimmat osallisuuden tasoluokat muodostivat kivi -projektissa metsäläisten omat aloitteet ja kuulluksi tuleminen. Pohjan projektille muodostivat lasten omat päätökset tutkimuskohteesta. Lapset saivat olla osallisia projektin ideointiin, suunnitteluun, toteutukseen ja päätöksentekoon, vaikkakin konkreettinen osallisuus jää ajoittain melko näkymättömäksi aikuisen toiminnan vierellä. Lapsen osallisuutta toiminnan arvioinnissa ei ollut aineistossa nähtävillä juuri lainkaan.

Kivi -projekti oli metsäläisten yhteinen projekti. Osallisuus näkyi suurimmaksi osaksi aikuisten ja lasten yhteisenä asiana. Lapset juttelivat keskenään tutkimusten yhteydessä jonkin verran, mutta enimmäkseen toiminta lapsilta toisille lapsille kulki juuri aikuisen kanssa. Aikuiset korostivat lasten päätösvaltaa ja sitä, kuinka Metsäläiset ovat ennen kaikkea lasten oma ryhmä. Aikuisen roolin tarkastelua jatkan seuraavassa kappaleessa.

AIKUINEN LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJAN

Taulukko 5. Aikuisen rooli lapsen osallisuuden mahdollistajana

LASTA OSALLISUUTEEN TUKEVANA OHJAAJANA TOIMIMINEN	AIKUINEN LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAJANA
LAPSEN HUOMIOIMINEN	
LAPSEN MOTIVOIMINEN	
ESIMERKKINÄ TOIMIMINEN	
AIKUISEN PÄÄTÖKSET	
LAPSEN OSALLISTUMISYRITYKSEN TORJUMINEN	

Toisen design -syklin aineiston analyysin tulosten perusteella, jotka ovat jäsennehtynä taulukossa 5, voi todeta aikuisen roolin olevan viisivuotiaan lapsen osallisuuden toteutumiselle erittäin suuri. Parhaimmillaan aikuinen avaa ovet lapsen aidolle ja monipuoliselle osallisuudelle heittäytyessään mukaan yhteiseen toimintaan lapsen tasolle. Pahimmillaan aikuinen voi toiminnallaan ja sanoillaan torjua lapsen osallistumis- ja vuorovaikutusyritykset täysin, jolloin lapsen osallisuus todellisuudessaan jää vain mukanaolon -tasolle.

LASTA OSALLISUUTEEN TUKEVANA OHJAAJANA TOIMIMINEN

Vaikka metsäläisaikuiset olivat vastuullisina projektitoiminnan suunnittelijoina ja ohjaajina, tutkimuksen aineistosta nousi erityisesti tunne lasten ja aikuisten yhteisestä kivi -projektista ja yhteisestä osallisuudesta. Aikuisten ohjeiden anto oli selkeää ja lyhyttä ja niitä kerrattiin useasti. Ohjeiden anto pyrittiin myös konkretisoimaan kuvin ja tukiviittoimin. Lasten lisäksi myös aikuiset olivat sitoutuneita toimintaan ja projektin monipuoliseen loppuun saattamiseen. Lapset tekivät päätökset Metsäläisten toiminnalle aikuisen avustuksella, joiden toteutumisen vastuu oli kivi -projektin aikana ohjaavilla aikuisilla.

Toiminnanohjauksessa metsäläisaikeiset käyttivät useita eri tapoja tukea ja lisätä lapsen osallisuuden toteutumista ja itsenäistä tekemistä kivi -projektin aikana. Seuraavaksi esitelen muutamia aineistoni esimerkkejä arjen toiminnan tilanteista, jotka aikuinen olisi helposti voinut huomaamattaan tehdä itse, mutta päinvastoin antoi itse tekemisen sijaan lapsen osallisuuden mahdollistua. Esimerkiksi kahdeksannella kokoontumiskerralla metsäläisohjaaja antoi kahdelle metsäläiselle tehtäväksi käydä kysymässä toisesta metsäläisten pienryhmästä, joko he olisivat valmiita jatkamaan suunnitelmassa eteenpäin. Samaisella kerralla ollessamme osan metsäläisten kanssa tietokoneella etsimässä tietoja kivistä metsäläisohjaaja pyysi lapsia tulla vuorollaan kirjoittamaan kirjain kerrallaan Internetin hakukenttään kivi -sanana. Yhdeksännen kokoontumisen kivi -ekspertin vierailun jälkeen puolestaan aikuinen pyysi kahta metsäläistä askartelemaan vierailijalle kiitoskortit, jotka lähetettäisiin hänelle. Kymmenennen kokoontumiskerran kivi -projektin lopetusjuhlista leikimme lasten toivomuksesta kivipatsas -leikkiä lisää, jolloin pienellä teolla aikuinen mahdollisti lasten osallisuuden ja toiveiden toteutumisen täysin.

LAPSEN HUOMIOIMINEN

Metsäläisohjaajat huomioivat ja kuulivat metsäläiset pitkin projektia pääsääntöisesti jatkuvasti ja aidosti. Aikuinen esitti lapsille kysymyksiä, joiden avulla tutkiva oppiminen eteni. Myös lasten kysymyksiin annetut vastaukset kiinnostivat aikuisia, joihin he reagoivat ja osoittivat lapselle konkreettisesti, että hänet on kuultu esimerkiksi toistamalla lapsen antama vastaus tai huomio.

Jokainen metsäläiskerta aloitettiin toivottaen toisillemme ”hyvää huomenta” sekä ääneen että viittoen. Monesti huomenten jälkeen metsäläisohjaajat toivottivat lapset vielä tervetulleeksi ja sanoivat, kuinka mukava oli taas nähdä. Viidennellä kerralla otimme myös Metsäläisten -viittoman (metsä) hyvän huomenen jatkoksi, sillä myös tänä vuonna metsäläisten ryhmässä on erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia, jotka hyötyvät puhutun viestin lisäksi myös viittomista ja kuvista. Myös nimi- ja lukukierroksen kautta jokainen metsäläinen huomioitiin ja hyväksyttiin toimintaan. Uusien metsäläisten saapuessa joukkoon huomioitiin heidät yhteisesti toivottamalla tervetulleiksi ja kertoen heille, mitä Metsäläiset ovat ja mitä olemme jo ehtineet tehdä, jotta heidän olisi luontevaa liittyä metsäläistointiaan mukaan.

Metsäläisohjaajat varmistivat asiakerrosten ja muiden vastaavien aikana, että jokainen metsäläinen sai halutessaan kertoa oman mielipiteensä. Myös kivi -ekspertin vieraillessa Metsäläisissä metsäläisohjaajat varmistivat jokaisen lapsen mahdollisuuden esittää hänelle kysymyksiä kivistä. Metsäläisjoukossa on myös muutama hiljaisempi lapsi, jotka eivät välttämättä aina halunneet näkyvästi osallistua toimintaan esimerkiksi esittämällä mielipiteitään. Jokaiselle lapselle annettiin kuitenkin joka kokoontumisella mahdollisuus olla osallisena toiminnassa omalla tavallansa, mutta konkreettiseen osallistumiseen mielipiteitä kertomalla ei lasta milloinkaan pakotettu.

Herkistyminen kuulemaan lasta näkyi myös lapsen huomioimisena. Metsäläisten aikuiset olivat pääsääntöisesti laskeutuneet lasten tasolle ja lasten saatavilla. Lasten toiveet, ideat ja ehdotukset kuultiin ja huomioitiin tuoden niistä osa yleisen keskustelun alle.

”Mulla aina alkaa kumpparit polttaan.” (metsäläinen metsäläisaikuiselle)

”Kumpparit polttaa. No noustaampa ylös niin ei polta enää kumpparit!”

(metsäläisaikuinen)

Aikuisen tilanteeseen herkistyminen näkyy myös yllä olevasta esimerkistä, jossa lapsi tuo ilmi, ettei hän jaksakaan enää istua maassa. Aikuinen reagoi lapseen muuttaen ohjeella toimintaa. Samankaltaisia esimerkkejä löytyy aineistosta lisää. Muun muassa lasten keskittymisen herpaantuessa lattialla piirissä istuessa aikuinen toteaa, että ”taitaa olla muurahaisia pepun alla” ja kehottaa lapsia nousemaan ylös ja ravistelemaan kaikki muurahaiset pois, jotta jaksetaan keskittyä vielä hetki toimintaan.

Lasta ja lapsen toimintaa huomioitiin ja tuettiin myös metsäläisohjaajien toimesta konkretisoimalla toimintaa ja sen ohjeita. Esimerkiksi äänestystilanne konkretisoitiin kävyillä ja kuvilla. Äänestyksestä ja sen tuloksesta täytyi myös käydä useaan otteeseen keskustelua, jotta jokainen lapsi ymmärsi, mitä äänestäminen tarkoittaa ja miksei oma äänestämällä ehdotus tullutkaan välttämättä valituksi. Konkreettisuutta viisivuotiaille toivat myös toiminnan ja ohjeiden kertaamiseen kuvat esimerkiksi ihmettelyretkestä ja kivistä. Lapsen toimintaa konkretisoitiin kivi -projektin aikana aikuisen palautteella, jota aikuiset antoivat sekä sanallisesti että viittomin tai liikennevaloin (värit punainen=”huono käytös/toiminta”, keltainen=”tarkista/keskity” ja vihreä=”hyvä käytös/toiminta”). Konkreettisuutta

ihmettelyihin lapset hakivat itse myös peilaamalla esimerkkejä tiedoista muun muassa omassa kodissa tai lähipiirissä tapahtuneisiin asioihin.

LAPSEN MOTIVOIMINEN

Tutkimuksen aineistosta on nähtävillä, kuinka aikuinen motivoi lasta osalliseksi toimintaan usein eri tavoin.

”Meistähän tulee kiviexpertejä, ku me kaikki selvitetään, eikö vaan?”
(metsäläisaikuinen)

Ohjaavat metsäläisaikuiset puhuvat ”me metsäläisistä” ja ”meidän metsäläisten nimi- ja lukukierroksesta” kasvattaen metsäläisten ryhmähenkeä. Lapsi pitää toimintaa ja asiaa selvästi tärkeämpänä, kun hän näkee aikuisenkin olevan asiasta aidosti kiinnostunut. Aikuinen motivoi lasta myös antamalla hänelle toiminnastaan positiivista palautetta ja hyväksyntää. Jokaisen lapsen luonnon löydöt ja oivallukset ovat Metsäläisissä samanarvoisia ja jokaista kuullaan ja halutaan kuulla.

”Peukku on lupaus.” (metsäläisaikuinen metsäläiselle)

Metsäläisohjaaja motivoi lasta toimimaan oikein ja käyttäytymään hyvin osaamallaan tavalla yhdessä metsäläiskokoumiselle lupauspeukun avulla. Lapsi lupasi aikuiselle, että osaa käyttäytyä Metsäläisissä hyvin ja nosti aikuiselle lupaukseksi peukalon pystyyn.

”Oleppa tarkkana kuin porkkana.”(metsäläisaikuinen)

Myös sopiva vitsailu ja huumorinheittäminen ohjauksessa motivoivat lapsia toimintaan. Vaikka vitsailu sai hetkittäin lapset nauramaan, kasvatti se metsäläisten ryhmähenkeä ja luontevuutta toimintaan entisestään. Aikuinen kehotti myös vitsikkäästi lapsia ihmettelyretkellä laittamaan tutkijan silmälasit päähän, jotta lapset löytäisivät luonnosta mielenkiintoisia, tutkittavia asioita.

ESIMERKKINÄ TOIMIMINEN

Aikuinen tukee lasten toimintaa ja osallisuutta toimiessaan itse hyvänä esimerkkinä. Aikuinen näyttää videoaineistossa useammassa kohdassa lapsille mallia esimerkiksi siitä, miten jotain tutkimusvälinettä käytetään ja miten sillä tutkitaan. Lisäksi useammassa kohdassa aikuinen näyttää mallia hyvästä käytöksestä tai johtaa keskustelua yhdessä lasten kanssa, miten missäkin tilanteessa tulisi käyttäytyä.

Myös uusien leikkien ja tutkijan laulun opettelu toteutui täysin aikuisen esimerkin ja mallin kautta. Tutkijan laulun sanojen lisäksi lauluun kuuluu myös leikki, jota laulun edetessä käsillä leikitään. Jokaisella kokoontumiskerralla metsäläisaikuiset toimivat esimerkkinä ja tukena lapsille ohjaten, laulaen ja leikkien tutkijan laulua lasten mukana.

AIKUISEN PÄÄTÖKSET

Aikuisen välittömät päätökset söivät lapsen osallisuuden toteutumista. Näitä tilanteita aineistossa oli kuitenkin havaittavissa vähän. Aikuisen valta ja rooli toiminnan suunnittelussa ja aikatalutuksessa nousee suurimpana esiin aineistosta. Aikuisen konkreettiset päätökset ilmenivät tehtyjen suunnitelmien kautta, mutta suunnitelmien taustalla olivat kuitenkin lasten toiveet, ehdotukset, päätökset ja tarpeet, joten suoranaisia aikuisen päätöksiä ne eivät kuitenkaan ole.

Metsäläiskokoontumisilla puheenvuorojen jakamisesta päätökset tekivät suurimmaksi osaksi aikuiset. Puheenvuoroja täytyi jakaa, sillä muuten lapset olisivat puhuneet yhteen ääneen. Vaikka toiminta toteutui yhteisenä ja lapsen osallisuuden monipuolisesti mahdollistavana, metsäläisaikuisilla olivat ohjaket kädessä projektin alusta loppuun saakka. Esimerkkinä aikuisen päätösvallasta voisi kuvata tapahtumaa kuudennen kokoontumiskerran alussa, jolloin ohjaavat aikuiset tekivät lasten ylitse päätöksen poistaa huonosti käyttäytyvä metsäläinen sen päiväisestä toiminnasta.

Tutkimuskysymysten asettelussa aikuisen rooli nousi suureksi. Lapset eivät pystyneet tässäkin projektissa muotoilemaan itsenäisesti kaikkia tutkimusta ohjaavia kysymyksiä ja niiden muotoiluun tarvittiin avuksi aikuista. Osasta tutkimusta ohjaavista kysymyksistä tuli näin ollen aikuisten päättämiä.

Toiminta kulki tavalla tai toisella ohjaavien aikuisten lävitse projektin alusta loppuun saakka. Ohjaavat aikuiset pääsääntöisesti hyväksyivät lasten toiminnan sellaisenaan muutamia lasten osallistumis- ja vuorovaikutusyritysten torjumisia lukuun ottamatta. Näitä aikuisen torjumisia kuvaan seuraavaksi.

LAPSEN OSALLISTUMISYRITYKSEN TORJUMINEN

Vaikka kivi -projektissa huomioitiin jokainen metsäläinen hyvin, on videoaineistosta nähtävillä, että ohjaajien on mahdotonta huomioida kaikkien lasten mielipiteet, toiveet ja tarpeet koko ajan. Aina lasta ei yksinkertaisesti kuulla tai sitten hänen kertomansa sivuutetaan tai siitä ei välitetä. Esimerkiksi seitsemännellä kerralla lapsi löysi kirjasta mielenkiintoisen kiven, jonka hän halusi piirtää paperille ja hän kertoi aikuiselle löydöstään. Aikuinen äänsi vastaukseksi jotain epämääräistä sen enempää lapseen ja hänen löytämäänsä katsomatta ja jatkoi tekemistään muiden lasten kanssa. Tilanteessa aikuinen ei huomionnut lasta tarpeeksi.

Vaikka käytössä metsäläisten toiminnassa oli ”käsi kertoo”, hyväksyivät metsäläisohjaajat ajoittain vastauksen myös lapselta, joka esitti asiansa spontaanisti, vaikka tilanteessa olisikin ollut metsäläisiä, jotka viitaten metsäläisten yhteisten sääntöjen mukaan pyysivät vastausvuoroa. Näissä tilanteissa aikuinen torjuu muiden, ”oikein tekevien” metsäläisten osallistumisyrittäjänsä.

Muutamassa tilanteessa, jotka kaikki sisältyivät yleensä kokoontumisten alkuvaiheille ja kuulumisten kertomisen loppuun, ohjaava aikuinen totesi hänellä olevan nyt asiaa tai puheenvuoro ja että häntä tulisi nyt kuunnella, vaikka jollakin metsäläisistä olisi ollut vielä asiaa. Ohjaava aikuinen vetosi siihen, että asiakierros kuulumiseen oli käyty jo lävitse ja nyt pitäisi edetä tutkimuksissa eteenpäin.

5.3.4 Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä kehittämisen kohteet uudelle syklille

Edellisen syklin toimintaa koskevien kehityskohteiden tavoitteet saavutettiin. Case Forest -projektin aikataulukaus ja siihen sitoutuminen oli toimivaa eikä aineistossa noussut esiin kiireen tuntua. Yhtenä kehityskohteena ollut ”jokaisen Case Forest -vaiheen mahdollistaminen” toteutui, joka ilmenee raportissani kohdassa, jossa kerron yleisesti kivi -projektin toiminnan kulusta.

Ohjaavien metsäläisaikeisten kehittämisen tavoitteet toteutuivat myös toisessa syklissä hyvin. Jokainen ohjaaja oli sitoutunut toimintaan ja aktiivisena ohjaajana läsnä. Vallan käyttöä ja osallisuuden minimisointia oli tapahtunut jonkin verran, joskin siinä voisi olla edelleen kehittämisen tarvetta. Projektin aikana oli useita tilanteita, joissa analyysini jälkeen voin todeta, että olisi voitu toimia eri tavoin nostamalla lapsen osallisuuden tilanteen keskiöön. Lasta voidaan kuulla tulevassa projektissa vielä enemmän.

Case Forest -pedagogiikkaa koskevat kehityksen tavoitteet jatkuvat vielä osittain viimeisessä tutkimukseni design -syklissä. Tutkimuskohteen valinnasta ja siitä äänestämistä saatiin lapsille konkreettinen ja helpommin ymmärrettävä käpyjen ja kuvien avulla. Jatkossa äänestyksen tueksi voisi hyödyntää toimivaksi todettua äänestyksen tapaa kävyin. Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilun yhdessä lasten kanssa totesinkin olevan edelleen haastavaa. Tilannetta voitaisiin tulevassa projektissa harjoitella lasten kanssa lisää ja pyrkiä konkretisoimaan lapsille myös tämä tilanne aikuisten antamin esimerkein.

Uusia, toisen design -syklin analyysin jälkeen nousseita kehitysideoita ja -tarpeita ovat pienryhmätyöskentelyn kehittäminen, pienryhmiin jakaminen ja lasten mukaan saaminen toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Pienryhmätoiminta oli kivi -projektin aikana jo toimivaa, mutta sitä voisi olla tutkimuksissamme entistäkin enemmän, joka on yksi Case Forest -pedagogiikan ominaispiirteistä. Pienryhmiin jako oli projektin aikana ajoittain epäselvä, joten siihen tulee jatkossa kiinnittää enemmän huomiota ja se tulee tehdä etukäteen. Pienryhmiä ajatellen lapsen osallisuuden toteutumista voisi lisätä myös sillä, että antaisi lasten itse valita ajoittain oman tutkijan ryhmänsä. Projektin alusta loppuun asti aikuinen teki suunnitelmat ja toiminnan arvioinnin lasten toiveita ja tarpeita taustalla ajatellen. Tulevassa projektissa voitaisiin kuitenkin ottaa lapset enemmän mukaan konkreettisesti suunnitelmien tekemiseen ja arviointiin.

Yksi tärkeimmistä Case Forest -pedagogiikan tavoitteista on saada luokkahuonekeskeinen opetus enemmän luontoon. Kivi -projektin aikana olimme sisätiloissa kymmenestä kerrasta kahdeksan. Tulevassa projektissa voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota siihen, että Metsäläisten luontokasvatus saataisiin konkreettisemmin koskettamaan päiväkodin pihaa ja lähiluontoa ulkoilun merkeissä. Tämä ratkaisi myös toisen ongelman, tilaongelman, sillä ajoittain metsäläisaikeisten oli haastavaa löytää tila usealle pienryhmälle päi-

väkodin sisältä. Koska metsäläisiä on kolmesta eri ryhmästä, jatkuu jokaisessa kotiryhmässä muiden lasten kuin metsäläisten kanssa omat toiminnot, eikä aina suurta yhtenäistä tilaa löytynyt helposti.

Kehittämisen kohteet ja laadun varmistamiset, jotka huomioidaan seuraavaa projektia suunnitellessa ja toteutettaessa:

- metsäläisohjaajia koskevat:
 - metsäläisohjaajien vallan käytön ja osallisuuden minimisointi
 - lapset mukaan konkreettisemmin projektin suunnitteluun ja arviointiin
 - pienryhmiin jako

- Case Forest -pedagogiikkaa koskevat:
 - tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu yhdessä lasten kanssa
 - saada toiminta koskemaan konkreettisemmin pihaa ja luontoa
 - pienryhmätyöskentely

5.4 KOLMAS DESIGN -SYKLI: LUMI -PROJEKTI

Tutkimukseni kolmas design -sykli käynnistyi Metsäläisten toisen projektin alkaessa maaliskuun lopussa 2013. Olin aikatauluttanut Metsäläisten uuden projektin alkavaksi jo helmikuussa, mutta viime kevään tavoin henkilökunnan sairastelut, sijaisten puute ja osaksi muun henkilökunnan sitoutumattomuus johti aikataulumuutoksiin sekä metsäläiskertojen peruuntumisiin ja siirtämisiin. Suunnittelin projektin kestoksi yhteensä seitsemälle kerralle (liite 6), joista viimeinen kerta toteutuisi huhtikuun lopussa. Lisäsimme kuitenkin yhden kokoontumiskerran tarvittaville tutkimuksille, jolloin projektimme päättyi heti toukokuun alussa. Suunnitelmat kokoontumisille toteutin Case Forest -pedagogiikkaa noudattaen aina kokoontuminen kokoontumiselta tehden kuitenkin aluksi rungon mahdollisista tutkimustavoista ”punaiseksi langaksi” lumen selvittyä Metsäläisten tutkimuskohteeksi.

5.4.1 Lumi -projektin kulku

Ensimmäisellä kokoontumisella maaliskuussa aloitimme Case Forest -pedagogiikan ensimmäisen vaiheen eli ilmiön artikuloinnin käymällä metsän ihmettelyretkellä lähimetsässä, jonne lähdimme edellisen projektin tavoin tutkijan laulun, luku- ja nimikierrosten sekä toisiimme tutustelun ja edellisen kivi -projektin kertauksen jälkeen. Lähimetsän polun varrelle olin suunnitellut lapsille lähemmän tarkastelun kohteiksi 1) puun rungon, kaarnan ja neulaset, 2) maan ja lumen sekä 3) urheilukentällä selällään taivaan katselun, joiden lisäksi lasten löytämiä mielenkiintoisia ilmiöitä tarkasteltaisiin. Näitä ihmettelynaihteita lapset löysivät muun muassa sulaneesta ojasta, poikki menneestä puusta, kävyistä, kepeistä, koloista, ojassa olevista suksien jäljistä sekä metsän eläimistä. Ihmettelyretken suunnittelin päättyvän kentälle, jossa lasten kanssa keskustellen käytäisiin läpi nähtyjä ja löydettyjä ihmeellisiä asioita ihmettelyretkeltämme. Lopuksi jokainen lapsi sai sanoa, mikä olisi se asia, jota haluaisi tutkia ja jonka haluaisi seuraavan kerran äänestykseen mukaan. Äänestyksen kohteiksi tulivat täten lumi ja jäljet lumella (seitsemän ääntä yhdestätoista), pihlajanmarjat, kepit ja puut, kivi, siemenen kuori ja kukat.

Seuraavana päivänä projektimme toisella kokoontumiskerralla suoritimme päiväkotimme pihalla äänestyksen tutkijan mielen herättelyn laulaen sekä luku- ja nimikierrosten jälkeen. Jokainen edellisen kokoontumisen ehdotettu tutkimuskohde kuvitettiin konkreettisesti edellisen projektin tavoin helpottaakseen lapsen äänestämistä. Jokainen metsäläinen sai edellisen projektin tavoin yhden kävyn merkiksi omasta äänestä, jonka hän sai viedä omalle äänestyksen kohteelleen. Lumi voitti äänestyksen kuudella äänellä. Lopuksi ja kaannuimme kahteen pienryhmään miettimään, mitä haluaisimme tietää lumesta ja miten voisimme tutkia lunta. Lasten kysymyksiä lumesta olivat 1) mitä lumi on? 2) mistä lumi on tullut? 3) mistä lumi on mennyt sinne pilviin? 4) miten lumi syntyy taivaassa? 5) miten sataa lunta? 6) voiko lumella olla jalanjälkiä? 7) mitä lumen kiilto auringossa on? 8) miten lumi sulaa? mihin se menee, kun se sulaa? 9) miksi lumi muuttuu jääksi ennen sulamista? 10) miksi lumi on niin kevyttä, että siinä voi olla eläimet? ja 11) miksi jotkin eläimet nukkuvat talviunta lumen alla? Lasten ideoita siihen, miten lunta voisi tutkia, olivat: ”tutkijan suurennuslasilla tutkiminen, maistamalla, haistamalla, kuuntelemalla, tutkimalla jälkiä lumessa, tietsikalta ja youtubesta sekä katsomalla kansioista”. Tässä vaiheessa

olimme saaneet Case Forest -pedagogiikan ensimmäisen vaiheen valmiiksi siirtyen osaksi jo toiseen vaiheeseen eli oppimisaihion suunnitteluun.

Oppimisaihion suunnittelua ja sitä seuraavaa vaihetta eli sen dokumentointia jatkoimme seuraavalla viikolla projektimme kolmannella kerralla, jolloin päiväkotimme pihalla ja-kaannuimme tutkijan mielen herättelyn jälkeen kahteen pienryhmään, joissa oli tarkoituksena tutkia lunta ensin omilla aisteilla maistellen, haistellen, kuunnellen, tunnustellen ja tarkastellen. Aistitutkimusten jälkeen jokainen sai luupin, jolla voisi tarkastella erilaisia lumihutaleita mustaa kartonkia vasten.

Seuraavalle eli projektimme neljännelle kerralle suunnittelin tutkimusten jatkuvan toistuvien tutkijan mielen herättelytoimien jälkeen Vellu Lumihutaleen tarinan myötä, jonka löysin sovellettavaksi Parikka-Nihdin (2012) teoksesta. Metsäläiset etsivät päiväkodin pihalta paketin, josta sisältä löytyi Vellu Lumihutaleen tarina siitä, miten Vellusta oli tullut lumihutale. Tarinan sisällä oli metsäläisille tehtäviä (esimerkiksi lumen sulattamista kädellä, vesipisarana purossa kallioilta alas laskua sekä termospullosta kiehuvaa vettä astiaan kaataen ja siitä vesihöyryä tarkastellen), joiden avulla tarina konkreettisesti eteni. Olin myös piirtänyt kuvia tarinan tueksi. Koska tänä keväisenä huhtikuun pakkasaamuna osa metsäläisistä valitteli palelua, katkaisin tarinan puolivälistä ja alkuperäisistä suunnitelmista poiketen päätin jatkaa tarinaa seuraavana päivänä Metsäläisten kokoontumisella. Tämän muutoksen takia lisäsimme koko projektiin aikaisemmin mainitsemani yhden kokoontumisen.

Seuraavana päivänä projektimme viidennellä kokoontumisella jatkoimme alkutoimien jälkeen Vellu Lumihutaleen tarinan läpikäyntiä. Tarinan lopuksi tarkastelimme myös lämpömittareita, joista toinen oli ollut pari tuntia puun oksalla ja toinen lumen alla. Viimeisenä tehtävänä laitoimme myös ämpärin täyteen lunta seuraavan viikon suunnitellulle lumen sulattamistutkimuksille.

Projektimme kuudennella kokoontumisella siirryimme päiväkodin liikuntasaliin sisällä tehtäviä tutkimuksia varten. Tällä kerralla jokainen metsäläinen sai omiin tutkijan vihkoihinsa piirtämäni koosteen Vellu Lumihutaleen tarinasta. Tarkastelimme myös kuvia erilaisista lumihutaleista yhteisesti sekä pienemmässä ryhmässä. Sulatimme lunta niin, että jokainen metsäläinen täytti luoppipurkin lumella ja sai henkilökohtaisesti seurata lumen sulamista, joka oli tarkoitus myös piirtää tutkijan vihkoihin. Tarkastelimme myös

yhdessä edellisellä viikolla täytetyn ämpärin sisältöä, joka oli sulanut. Jokainen metsäläinen sai ohjeeksi myös piirtää omia lumihiutaleita tutkijan vihkoonsa. Osa lapsista innostui myös piirtämään Vellusta ja hänen tarinastaan. Näin dokumentoimme ja osaksi jorakensimme Case Forest -pedagogiikan kolmatta ja neljättä vaihetta konkreettisesti lapsen oman tekemisen kautta metsäläisten tutkijan vihkoihin.

Seitsemännellä kerralla seuraavalla viikolla kokoonnuimme sisätiloihin etsimään tietoa kirjoista sekä tietokoneelta. Jakaannuimme kahteen pienryhmään tarkastelemaan kirjoja. Näistä ryhmistä kävimme kolmen lapsen kanssa kerrallaan tietokoneella. Jokainen metsäläinen sai tällä kertaa tutkijan vihkoihinsa muiston lämpötilamittauksesta sekä monisteen edellisellä tarkastelluista erilaisista lumihiutaleista. Myös tällä kertaa lapset piirsivät ja värityivät löytöjään lumesta ja lumihiutaleista vihkoihinsa.

Kahdeksannella eli viimeisellä projektin kerrallamme tarkoituksemme oli kokoontua päivätimme pihalle lopettamaan projektimme, mutta huonon sään vuoksi kokoonnuimme liikuntasaliimme. Tutkijan laulun, luku- ja nimikierroksen jälkeen kertosimme lasten kanssa, mitä ja miten olimme viime viikkojen aikana tutkineet. Esitin myös lapsille heidän esittämiään kysymyksiä lumesta, joihin lapset antoivat projektin lopussa tietämiään vastauksia. Projektin kertaamisen jälkeen leikimme lasten useaan otteeseen projektin aikana toivomaa kivi -projektin päätösjuhlassa ollutta patsasleikkiä. Patsasleikin jälkeen lauloimme Lumihiutale -laulun, jonka jälkeen herkuttelimme toisen metsäläisohjaajan leipomilla lumihiutaleen muotoisilla muffineilla. Herkuttelun jälkeen lopetimme projektimme Tutkijan laululla.

Konkreettisen lumi -projektin jälkeen metsäläiset kokoontuivat vielä kevään aikana yhteisen retken ja kevätjuhlaesityksen tiimoilta. Pienissä ryhmissä kokoonnumme myös viimeistelemään metsäläisten tutkijan vihkojen sisällöt pakettiin, sillä kansiot jäävät seuraavan syksyn uusille metsäläisille. Vihkojen viimeistelyn yhteydessä haastattelin lapsia Metsäläisistä sekä kahden kesken että pienissä kahden-neljän lapsen ryhmissä.

5.4.2 Aineisto syynissä

Tutkimukseni kolmannen design -syklin aineiston keräsin samoin kuin edellisissä sykleissä eli video- ja valokuvaamalla sekä havainnoimalla. Kolmannessa design -syklissä

myös lasten haastattelut nousivat tärkeään rooliin osana aineistonani. Haastattelurunkoni löytyy tutkimuksen liitteestä 7. Videomateriaalia minulla oli edellisen syklin tavoin noin kymmenen tuntia, jotka litteroin tällä kertaa edellisestä litteroinnista oppineena kokoontuminen kokoontumiselta aina jokaisen kokoontumiskerran jälkeen. Kolmannen syklin aineiston analyysiltä tavoittelin aineistolähtöisempää otetta, joka saisi lapsen mielipiteet, toiminnan ja äänen konkreettisemmin esiin kuin edellisissä sykleissäni. Kolmannen design -syklin sisällönanalyysitapa on täten teoriaohjaava.

Litteroidun aineiston analyysin aloitin projektin päätyttyä toukokuussa. Litteroidusta aineistosta pelkistin tutkimusongelmieni kannalta olennaisia ilmauksia alaluokiksi, joita tuli aineistostani yhteensä 27. Esimerkki alaluokan muodostamisesta on nähtävillä seuraavassa taulukossa 6.

Taulukko 6. Esimerkkiotos alaluokan muodostamisesta:

PELKISTYS	ALALUOKKA
...	
mie näin pupun	Havaitseminen
mä näin jotain liikkuvaa	
mää näin jotain valkeaa	
samanlaista kuin lumi	
valkoinen jänis	
...	
tutkijoita	Tutkiminen
ne tutkii luontoa	
jotka tutkii kaikkea	
metsän suojelijoita	
tutkii asioita	
tutkii ulkona	
...	

Alaluokkien muodostamisen jälkeen käsitteellistin yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi teoriaa jo hieman silmällä pitäen. Yläluokkia aineistostani syntyi yhteensä 5. Esimerkki yläluokan muodostamisesta on nähtävillä alla olevassa taulukossa 7.

Taulukko 7. Esimerkki yläluokan muodostamisesta:

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Havaitseminen	AISTINVARAINEN TUTKIMINEN
Haistaminen	
Maistaminen	
Kuunteleminen	
Tutkiminen	
Vertaaminen	

Yläluokkien muodostamisen jälkeen muodostin pääluokat samalla metodilla yhdistellen samaa toimintaa kuvaavat yläluokat yhdeksi pääluokaksi, jotka ovat nähtävillä alla olevassa taulukossa 8. Sain kolme pääluokkaa; 1) tutkiva oppiminen, 2) valtaistuminen sekä 3) osallisuuden ja oppimisen tukeminen.

Taulukko 8. Kolmannen design -syklin ylä- ja pääluokat.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
AISTINVARAINEN TUTKIMINEN	TUTKIVA OPPIMINEN
REFLEKTOINTI	
ILMAISUTAVAT	
PÄÄTÖKSENTEKO	VALTAISTUMINEN
OHJAAMINEN	OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN TUKEMINEN

5.4.3 Analyysin tulokset

Tarkastelen seuraavaksi kolmannen design -syklini aineiston analyysin tuloksia aloittaen metsäläisten tutkivasta oppimisesta lumi -projektin aikana, jonka jälkeen tarkastelen lapsen osallisuuden toteutumista sekä valtaistumista. Kolmanneksi kuvaan vielä lyhyesti näkökulmiin varhaisluontokasvattajan roolista lapsen osallisuuden ja oppimisen tukijana.

LUMESTA TUTKIMALLA OPPIMINEN

Tutkiva oppiminen Case Forest -pedagogiikkaa hyödyntäen toteutui Metsäläisten lumi -projektissa monin eri tavoin. Erityisesti aistinvarainen tutkiminen nousi aineistosta merkittävään rooliin viisivuotiaiden tutkimistoiminnassa. Myös tutkimisen ja oppimisen reflektointi nousi aineistosta selkeästi esiin osana tutkivan oppimisen prosessia. Esittelen seuraavaksi edellä mainitsemiani tuloksia tarkemmin. Kuvaan myös konkreettiset ilmaistavat, joita metsäläisissä käytettiin tutkivan oppimisen projektissa.

AISTINVARAINEN TUTKIMINEN

Havaitseminen

Lapsen tekemät havainnot ympäröivästä ja luonnosta toimivat tutkivan oppimisen lähtökohdaksi. Havaintojen tekeminen polkaistiin käyntiin konkreettisesti metsän ihmettelyretkellä, jonne tarkoituksena oli lähteä etsimään, mitä mielenkiintoisia asioita metsästä löytyy.

”Tuolla on tarhan iso kivi!” (metsäläinen 1)

”Onkohan se sama kivi ku tarhan pihalla?” (metsäläisohjaaja)

”Ei, koska kivet ei voi liikkua.”(metsäläinen 2)

”Mie näin tuolla jäniksen jälkiä!”

”Ihmeellinen maailma ja sitten on hiihtoladun jälkiä!”

”Tuolla on yks tuommonen lumikasa, nii se voi olla jonku eläimen pesä.”

”Tää oksa näyttää aivan hiiren hännältä ja tässä on jäkälää.”

Ihmettelyretken havainnot olivat moniulotteisempia kuin myöhemmän projektin havainnot, jotka rajautuivat enimmäkseen lumihavaintoihin lumen selvittyä Metsäläisten projektin tutkimuskohteeksi. Ihmettelyretkellä lapset havaitsivat luontoa kivineen, kasvineen ja puineen sekä käpyineen, hangella olevia jälkiä, eläimiä sekä rakennettua ympäristöä taloineen, siltoineen ja radiomastoineen.

”Timantti.”

”Vähän kuin sokeria.”

”Lumi on pehmeää ja valkosta.”

”Tuntuu sulavalta, ei kylmältä.”

”Tuntuu litkulta.”

Lumen selvittyä tutkimuskohteeksi keskityimme tutkimaan loppuprojektin ajan sitä. Lasten mielestä lumi näytti kiiltävältä, timanteilta, sokerilta, valkoiselta, likaiselta, puhtaalta, isolta ja pieneltä. Lumessa näkyi myös paljon värejä ja roskia. Suurimman osan metsäläisistä mielestä lumi oli ”aika tai tosi kylmää ja märkää litkua”.

”Se on sellasta ainesta, joka tulee taivaalta.”

Lapset tiesivät jo projektin alussa, että lumi on kylmää, jäätynyttä vettä, joka tulee taivaalta. Lapset eivät kuitenkaan tieneet, miten ja mistä lumi tulee taivaaseen ja sieltä maahan.

”Ehkä se on sitä pilveä.”

”Lumi taitaa tulla taivaalta siksi, koska pilven herra heittelee niitä. Heittelee lunta eli heittelee pilven palasia.”

”Sinne (taivaaseen) mennee vesi ja siitä tulee se lumi!”

Lumen satamisen lisäksi myös lumen sulaminen oli ihmeteltävä asia. Lapset tiesivät hyvin, että aurinko liittyy lumen sulamiseen, mutta ihmettelyä herätti, mihin se menee, kun se sulaa ja erityisen suurta ihmetystä herätti se, miten se pääsee takaisin taivaalle. Lumi -projektin oltua keväällä, saivat metsäläiset itsekin myös konkreettisesti havaita lumen sulamisen luonnosta kokoontuminen kokoontumiselta.

”Se sulaa vedeksi.”

”Ne katoaa maan alle.”

”Lumi on pehmeää ja aurinko sulattaa siksi sen.”

”Aurinko sulattaa lumen, sitten se ottaa ne lumet ja sitten siinä auringossa on tosi paljon lunta, niin sitten kasvaa pilviä ja niistä syntyy uusia pilviä.”

Useaan otteeseen lapset yhdistivät lumen satamisen ja syntymisen projektin alussa Pohjois-Lappiin ja kylmyyteen. Eräs metsäläisistä kertoi maan sulattavan lumen, josta se putkea pitkin menee Pohjois-Lappiin, jossa ”se putruu maan päälle”.

”Lumi menee taivaaseen myrskyn mukana.”

”Keväällä se lumi sulaa siihen ja ennen sitä kesää niin se höyrystyy sinne pilviin.”

”Se höyrystyy vetenä ja sitten se vaan jotenki menee taivaaseen.”

Veden höyrystyminen pilviin tuli lasten havaintoihin mukaan erityisesti Vellu Lumihiutaleen tarinan myötä, jossa Vellukin höyrystyi vesipisarana pilveen.

”Kuus (sakaraa) kuin tähdissäkin.”

”Kuin tähti.”

Lumihiutaleet näyttivät lasten mielestä pieniltä, kauniilta, erivärisiltä tähdiltä ja palloilta. Eräs metsäläinen havaitsi myös joulukuusen muotoisen lumihiutaleen. Lapset havaitsivat, että lumihiutaleella on aina kuusi sakaraa ja että jokainen lumihiutale on aina erilainen. Myös lumihiutaleita, joilta oli katkennut sakaroita, löytyi myös useampaan kertaan. Lumihiutaleita tutkittiin konkreettisen lumen lisäksi kuvista ja kirjoista sekä tietokoneelta.

Haistaminen, maistaminen ja kuunteleminen

Kivi -projektin tavoin lunta tutkittiin lasten kanssa näkö- ja tuntoaistin lisäksi myös muilla aisteilla. Lunta tutkittiin ”omilla tutkimusvälineillä, jotka löytyvät omasta vartalosta”.

”Se tuoksu raittiilta.”

”Se haisi märälle.”

Raittiuden ja märkyyden lisäksi lumi haisi tai tuoksui lasten mielestä ”Sprite ja Angry Birds -limsoille”, ”kakalle ja lannoituskasalle” sekä erään lapsen mielestä lantulle.

”Ei miltään, paitsi vedeltä.”

Lumen maku puolestaan oli lasten mielestä kylmää, hyvää ja toisista pahaa. Lähes kaikkien mielestä lumi maistui kuitenkin vain kylmälle vedelle.

”Siitä kuuluu rapinaa!”

Kuunneltaessa lunta, aluksi siitä ei lasten mielestä lähtenyt mitään ääntä. Siitä alkoi kuulua kuitenkin rapinaa ja ”rapisua” sekä ”mmm” -ääntä, kun lunta murskattiin kädessä. Toisilla taas ei kuulunut minkäänlaista ääntä missään välissä. Lapset olivat sitä mieltä, ettei lumi osaisi puhua.

Tutkiminen

Metsäläisten lumi -projektin tutkimistoiminta lähti liikkeelle metsän ihmettelyretkellä, jolloin havainnoitiin ja etsittiin mielenkiintoisia, ihmeellisiä tutkimisen arvoisia luonnon asioita sekä ”mukaan napattavia metsätuomisia”. Tutkimaan ja havaintoja tekemään lapsia kannustettiin ja motivoitiin laittamalla ”tutkijan silmälasit päähän, tutkijan korvat ja nenät auki, silmät tarkaksi sekä korvat hörölle”.

Kuvatessani kolmannen syklin toiminnan kulkua, esittelin jo suunnittelemani ja toteutuneita tapoja tutkia luontoa ja lunta. Lapsia haastatellessani he kertoivat metsäläisten tutkineen lunta pienillä ja suurilla suurennuslaseilla, luupilla ja kameralla. Lisäksi lunta tutkittiin kuuntelemalla, maistamalla, haistamalla, katsomalla ja kokeilemalla sekä sulattamalla ”lämpimällä, kuumalla, kädellä ja auringolla”. Tietoja lumesta lasten kertoman mukaan etsittiin ”tietsikalta ja kirjoista”.

Vellu Lumihiutaleen tarinan alkaessa ympäristöä tutkittiin etsimällä pihasta outoja asioita, jossa tavoittelin Vellun lähettämän paketin ja sen sisältämän kuvitetun tarinan löytymistä. Oudoiksi asioiksi lapset löysivät pihalta muun muassa ”pihalla löytyneen purkan, jossa oli hampaan jäljet”, sulaneen kohdan hangesta ja rapisevat kuusen oksat. Paketin löydyttyä tarinan antamien tehtävien kautta lunta tutkittiin tarinan sisällä luopeilla, käden päällä sulattamalla, pihan kalliolta alas vesipisaroina laskemalla, suolaa maistamalla, kuumaa vettä astiaan kaatamalla ja siitä nousevaa höyryä tarkastelemalla sekä leikkien muodostamalla metsäläisistä sekä jääraemurunen käsistä toisiaan pitäen ja toisten ympärille kietoutuen että lumihiutale hyppynarujen avulla. Tarinan sisällä tarkasteltiin myös lämpötilamittareita, joista toinen oli lumen alla ja toinen roikkumassa puun oksalla, sekä

niiden lämpötilaeroja vertailemalla. Tämän vertailun seurauksena lapset havaitsivat, että lumen alla on lämpimämpää kuin lumen päällä. Aikuisten johdattamana lasten kanssa pohdittiin, voisiko tässä olla vastaus kysymykseen talviunesta lumen alla.

Vellu Lumihiutaleen tarinan lisäksi lumesta etsittiin tietoja kirjoista, kirjojen kuvista ja Internetistä. Kirjojen rooli ei kuitenkaan noussut yhtä suureen rooliin kuin kivi -projektin aikana. Käytettävissä olleet kirjat olivat lähes kaikki satukirjoja eikä tietokirjoja oikeine kuvineen, jotka kivi -projektissa olivat lapsista kiinnostavia, ollut käytettävissä samassa määrin kuin aikaisemmassa projektissa. Pienissä ryhmissä Internetistä katsottiin Googlen kuvahaulla kuvia lumesta ja lumihiutaleista. Youtubesta katsottiin puolestaan kaikkien kanssa kaksi lumivideota, joista toinen oli englanninkielinen video, joka kertoi tarinaa lumen synnystä ja toinen oli Titi-Nallen video laulusta Lumihiutale.

Omaksi tehtäväksi metsäläistutkijoina lapset kertoivat haastattelussa ”luonnon ja kaiken tutkimisen”. He kertoivat metsäläisten tutkineen ulkona luontoa ja kaikkea asioita kuten ötököitä, kiviä, lunta, vesipisaroita ja lumihiutaleita.

”Metsän suojelejoita.”

”Suojelee luontoa ja menee luonnon ympärille.”

Muutamalle metsäläiselle metsäläisenä olo oli myös tutkimisen lisäksi metsän ja luonnon suojelemista ja sen arvostamista. Lapset kertoivat myös, mitä haluaisivat tulevaisuudessa tutkia, jos se voisi olla mitä vain maailmassa. Näitä tutkimuksen kohteita olivat ”jääkalikka, puut, oksat ja miten niihin tulee jäkälää ja miten ne tippuvat maahan, ruohon kasvaminen, kivet ja niiden sisällä olevat fossiilit, tulivuoret, veden alla kalat ja kilpikonnat, sammal, kävyt, kepit ja lehdet”. Erästä metsäläistä puolestaan kiinnostaa tulevaisuudessa tutkia, ”miksi silmälasit suurentaa”. Toinen metsäläinen puolestaan oli kiinnostunut roskien tutkimisesta ja erityisesti siitä, miksi ”ihmiset roskattaa”.

OPPIMISEN JA TUTKIMISEN REFLEKTOINTI

Kysyminen

Tärkeimpänä oppimisen ja tutkimisen käynnistäjänä ohjaajan näkökulmasta ja aineistosta nousevana ilmiönä nousee asioista kysyminen ja kysymysten tekeminen. Edellisen projektin tavoin molemmat, sekä lapset ja aikuiset, esittivät toisilleen projektin edetessä kysymyksiä. Aikuisten kysymykset toimivat lapsia miettimiseen ja ideoimiseen motivoivina jatkokysymyksinä. Suoria vastauksia ei edellisen projektin tavoin annettu, vaan lasta haastettiin pohtimaan ja löytämään vastauksen itse, toki aikuisen tukemana.

Lumen selvittyä tutkimuskohteeksi lapsille annettiin ohjeeksi miettiä kysymyksiä, joita he halusivat tietää lumesta, jotka esittelinkin jo aiemmin kuvatessani projektitoiminnan kulkua. Lumen artikuloinnin ja tutkimista ohjaavien kysymysten muotoilun lisäksi lapset esittivät mieltä askarruttavia kysymyksiä pitkin projektia.

”Mut sitä mä en oikeen tiä, että miks se lumi jää tähän maahan.”

Lumen maassa oleminen, säilyminen ja lopuksi sulaminen olivat lapsista ihmeellistä. Erästä metsäläistä mietitytti suuresti se, miksi suuremman lumikasan sulamisessa kestää kauemmin.

”Mulla on vielä yks kysymys; miksi lumi on lämmintä, kun lumihan on oikeesti kylmää?”

Myös muistellessa lämpömittarien näyttämiä astelukuja projektin lopussa, heräsi eräälle metsäläiselle uusia jatkotutkimuskysymyksiä lumen lämpötilasta ja siitä, miten ylhäällä puussa olleessa mittarissa oli voinut olla kylmempää kuin lumen alla. Kysymyksiin vastattiin keskustelemalla ja pohtimalla muun muassa suojaavista Igluista ja eläinten lumipesistä. Eräs metsäläinen muistutti, että lumihanki oli eläimille kuin lämmin peitto. Eräs metsäläinen totesi puiden olleen ”varmaan kylmissään ja siksi niissä puissa oli enemmän kylmää”.

Miettiminen ja ideoiminen

Asioiden miettiminen ja niistä ideoiminen toimivat aikuisen tukemana yhtenä osana lasten oppimisen käynnistäjänä. Yhdessä havaitsemisen yhteydessä mietittiin muun muassa jänikselle muita nimityksiä sekä sitä, mitä kuusista varisseet havunneulaset olivat. Eräs

lapsi ideoi piikeiltä näyttäneiden neulasten olevan siileistä, jotka ovat varistelleet piikkinsä hangelle ennen talviunille menoa. Samainen lapsi kertoi kuitenkin samanlaisten vihreiden piikkien olevan puussa kasvaneita neulasia.

Konkreettista tutkimisen suunnittelemista ja ideoimista lapsen tekivät pohtiessaan, miten eri tavoin lunta voisi tutkia.

”Jos tutkii, kun näistä jaloista tulee niitä jälkiä, nii kato, ne ihan helposti näkyy!” (metsäläinen näyttäessään jalastaan lähtevän jäljen)

Jälkien ideoimisen lisäksi lapset kertoivat, että lunta voitaisiin tutkia netin, Youtuben ja tietokoneen avulla sekä kansioista katsomalla. Myös omilla aisteilla maistamalla, haistamalla ja kuuntelemalla saataisiin lasten mielestä tietoa lumesta. Eräs metsäläinen ehdotti myös lumi -ekspertin olemassa olon selvittämistä, ensin ohjaajan kylläkin muistutelllessa, miten eri tavoin kivi -projektin aikana saatiin tietoa.

”Pitäs vaikka ottaa kansi auki niin se sulais enemmän. Ku tässä on tää kansi, koska se lämpö ei pääse sinne kun siinä on korkki.”

Sulattaessa lunta, muutamat metsäläiset ideoivat, miten saisivat lumen sulamaan nopeammin. He ideoivat, että korkin pois ottaminen nopeuttaisi lumen sulamista, johon metsäläisohjaaja vastasi myönteisen kannustavasti. Hetken kuluttua he kertoivat ohjaajalle lumen sulaneen nopeammin otettuaan kannen pois. Eräs metsäläinen jatkoi onnistumisensa jakamista vielä ohjaajalle kertoen, että lumi ”sulaa nopeampaa, ku määhä laitoin sen jalkojen väliin ja mekon vielä päälle”.

Oppiminen

Haastattellessani osaa metsäläisistä projektin loputtua, pohdimme yhteisesti asioita, joita lapset olivat oppineet Metsäläisissä sekä lumi- että kivi -projektin aikana. Lapset kertoivat muun muassa, että olivat oppineet, ettei saa töniä toisia eikä sotata toisten piirustuksia. Eräs lapsista kertoi minulle oppineensa, että Metsäläisissä oleminen on hauskaa.

”Oon oppinu piirtään lumihiutaleen.”

Kysyessäni, minkälaisia tietoja lumesta lapset olivat oppineet projektin aikana, kertoi eräs metsäläisistä oppineensa piirtämään lumihiutaleen. Toinen metsäläisistä kertoi minulle puolestaan, ettei ennen projektin alkua tiennyt, mistä lumi tulee tai mihin se menee, kun

se sulaa. Eräs metsäläisistä totesi minulle, että oli oppinut tietämään, miten kivi syntyy tulivuoresta. Yhtä aikaa hänen kanssa haastattelussa ollut metsäläiskaveri kertoi, ettei hän tiennyt, että tulivuoria on oikeasti edes olemassa.

Tunteet

Haastattelun yhteydessä kuulostelin lapsilta myös tuntemuksia tutkimisesta ja metsäläisenä olosta. Pääsääntöisesti metsäläisenä olo koettiin mukavaksi, hauskaksi ja hyväksi asiaksi, tosin muutaman mielestä metsäläisenä olo oli tuntunut pahalta ja tylsältä, vaikkakaan he eivät sitä osanneetkaan perustella. Erään lapsen mielestä Metsäläisissä olo tuntui hyvältä, koska viimeisellä kokoontumiskerralla ei tarvinnut nukkua päiväunia. Eräs metsäläinen muisteli tutkimisen ja metsäläisenä olemisen tuntuneen muuten hyvältä, paitsi kivi -projektin erään kokoontumisen huono käytös ja tilanteesta poisjoutuminen harmittu edelleen. Hän oli lisäksi varma, että se harmitti myös muita metsäläisiä. Tylsäksi asiaksi eräs metsäläinen koki lisäksi vuoron odottamisen, kun ”aina piti oottaa ja niinku oottaa ja oottaa.”

”Mukavaa on ollut piirtää.”

”Lumen sulattaminen oli kivaa.”

”Hauskaa oli, ku se Vellu lähetti sen kirjeen.”

Mukaviksi asioiksi lapset kertoivat lumen tutkimisen, sulattamisen ja lumesta piirtämisen. Myös Vellu Lumihiutaleen tarina koettiin mukavaksi asiaksi. Oman tutkijan vihkokansioiden tekeminen koettiin myös mukavaksi asiaksi. Lapset odottivat erityisesti kansioiden saamista kotiin. Myös viimeisen kokoontumisen lumimuffisseja muutama lapsi muisteli hyvällä.

Helpoksi lapset kokivat luupilla tutkimisen, piirtämisen ja kirjan katsomisen. Eräs metsäläinen muisteli myös edellisen projektin kiven murskausta helppona asiana. Vaikeita asioita lasten mielestä lumi -projektissa ei ollut. Eräs metsäläinen totesi kuitenkin vaikeaksi asiaksi piirtämisessä valinnan vaikeuden, sillä hänen mielestään oli ollut vaikeaa valita kuva kirjasta, jonka hän omaan kansioonsa piirtäisi.

Haastattelussa olin kiinnostunut myös tietämään, mitä asioita lapset kokivat ihmeellisiksi projektin aikana. Ihmeellisiä asioita heidän mielestään olivat muun muassa lumihangen

sekä kivien kimaltelu auringon valossa, moniväriset lumihiihtaleet sekä se, miten eläimet nukkuvat lumen alla. Ihmeelliseksi koettiin myös Vellu Lumihiihtaleen olemassa olo, joka olikin monesti pohdinnan ja epäilysten kohteena. Osa lapsista oli sitä mieltä, että minä metsäläisohjaajana olisin tehnyt paketin.

”Kivalta, ku me ollaan tutkittu kiviä ja lunta.”

”Mää tykkäsin siitä kiven murskauksesta.”

Lumi -projektin lisäksi osa lapsista muisteli myös kivi -projektia ja kivien tutkimista mukavana asiana. Lasten mielipiteet jakaantuivatkin melko tasan kysyessä heiltä, kumpi projekteista oli ollut mukavampi. Erään metsäläisen mielestä lumi -projekti oli ollut mukavampi, koska ”lumi on niin kylmää ja saatiin tehdä lumienkeleitä”. Toisen metsäläisen mielestä taas kivi -projekti oli ollut mukavampi, koska ”sai ottaa kotiin sen kiven”, toinen puolestaan totesi kivi -projektin olleen mukavampi, koska hän ei pitänyt lumen kylmyydestä. Kiven tutkimisen mielekkyys nousi esiin myös usean lapsen kohdalla kysyttäessä heiltä, mitä haluaisivat tutkia tulevaisuudessa lisää, sillä muutama metsäläinen vastasi kivien tutkimisen.

ILMAISUTAVAT LUMI -PROJEKTIN AIKANA

Asioista kertominen

Lapset ilmaisivat itseään lumi -projektissa kivi -projektin tavoin spontaanisti tiedoistaan ja havainnoistaan kertomalla ja niistä keskustelemalla. Erityisesti metsän ihmettelyretkellä lapset kertoivat useista eri luonnon tiedoistaan kuten esimerkiksi siileistä, kyykäärmeistä, Afrikan juoksuhiiekasta sekä eläinten suojaväristä. Lumen selvittyä tutkimuskohteeksi spontaanit kertomiset kohdistuivat enimmäkseen kertomuksiin lumesta sekä siihen, mitä lumella ja talvella voi tehdä.

”Pilvet vähän kierrättää sitä. Pohjoisnavalta ja etelänavalta se menee pilviin ja pilvet vähän niinku ottaa sen lumen vastaan. Sitten pilvet menee toiseen paikkaan ja tiputtaa sen ja maa menee sinne ja taas tupruaa. Ja taas se menee maan alle. Sitten tulee lehtiä päälle. Sitten ne lentää sinne taivaaseen.”

Projektin loppupuolella lapset kertoivat myös spontaanisti mielipiteitään lumen kiertokulusta. Muutaman mielestä pohjois- ja etelänavat liittyivät edelleen lumen syntymiseen. Osa kertoi veden kierrosta ja lumen synnystä erityisesti Vellu Lumihiutaleen tarinaa keräämällä.

Vellu Lumihiutaleen tarina ja kirjoittaminen

Vellu Lumihiutaleen tarina esiintyy suuressa roolissa lumi -projektissa. Projektin puolivälissä läpikäyty tarina opetti lapsille teoriaa lumesta ja lumen synnystä lapsille luontaisella tavalla; sadun ja mielikuvituksen kautta. Tarina oli lapsista selvästi mieluisa, joka jäi osakseen loppuprojektin kantavaksi teemaksi. Vellu Lumihiutaleen olemassa oloa ihmeteltiin useaan otteeseen ja lapset kysyivät projektin aikana muun muassa ”onko Vellu pieni vai iso, montako sarvea (sakaraa) sillä on sekä oliko Vellulla korkean paikan kammo”.

”Vellu oli joutunu siihen pilveen. Sitten ne oli tarrautunu yhteen. Sitten ne oli lähteny tippuun maahan. Sitten ne oli tehny kavereiden kans tosi ison vesipisaran. Sitten se tippu maahan ja siitä tuli joki. Sitten ne tuli sellaseen järveen. Ne oli siellä vähän aikaa. Sitten joki imaisi sen Vellun. Sitten se joutu sinne vesihöyryyn. Sitten tuli talvi ja se lähti tippuun taas maahan lumihiutaleena ja siitä lähti se yks sakara.” (metsäläinen kertaa Vellu Lumihiutaleen tarinaa)

Vellu Lumihiutale lähetti metsäläisille postina kertauksen läpikäydyistä tarinasta, jonka avulla metsäläisissä kerrattiin loppuprojektin ajan tarinaa. Vesihöyry oli tarinan sisällä ja piirustuksissa asia, jonka lapset yhdistivät useaan otteeseen myrskyyn, pyörteeseen ja saavuun, vaikka konkreettisesti tarkastelimmekin ”läpinäkyvää” pakkasilmassa kuumasta vedestä nousevaa vesihöyryä.

”Ehkä Vellu Vesipisara saatto tippua mun niskaan.”

”Tippukohan mun päähän Vellu Vesipisara?”

Vellun tarina päättyi siihen, että Vellu kertoi saattavansa pudota jonkun metsäläisen niskaan lumen sulaessa. Useaan otteeseen huhti–toukokuun aikana päiväkodin pihalla kuul-

tiin, kuinka Vellu oli pudonnut vesipisarana milloin kenenkin niskaan. Kesäkuussa puolestaan muutama lapsista oli varmoja, että Vellu oli vesipisarana syvässä lätäkössä pihan kalliolla.

”Vellu, kerta sie ossaat puhua, niin anna äänivinkki!”

”Vellu, oletko sinä aloittanut seikkailusi uudestaan?”

(kaksi metsäläistä huutelemassa Vellulle päiväkodin tuuletusikkunasta)

Kaksi metsäläistä innostuivat ideoimaan eräänä iltapäivänä Vellua ja Vellun tarinaa. He huutelivat Vellulle ja hänen ystävilleen ulos ryhmätilojen tuuletusikkunasta. Kannustin ohjaajana näitä metsäläisiä lisää piirtämään Vellusta ja hänen ystävistään tarinalle jatkoa, jolloin syntyi alla oleva Vellun uusi tarina kauniine piirrustuksineen.

”Veledun uuusi trin (Vellun uusi tarina)

Enesi lumi oli sulanutu. Myös Velu muta lunta alakoi satana ja Velun kveri ttuli. Lopu.”(Ensi lumi oli sulanut. Myös Vellu, mutta lunta alkoi sataan ja Vellun kaveri tuli. Loppu.)

Tarinan ja kuvien valmistumisen jälkeen metsäläiset jatkoivat Vellulle tuuletusikkunasta huutelua. Toinen metsäläisistä kertoi minulle huutaneensa ”Vellun kavereille, että nekin kuulu siihen tarinaan ja ne sano, että joo kiva.”

Vellu Lumihutaleen lisäksi projektin aikana luettiin satukirjoja lumesta sekä katsottiin tarinoiden lumi -kuvia. Myös kolmannella kokoontumiskerralla eräs metsäläisohjaajista heittäytyi mielikuvitusmaailmaan Örrin Mörrin peikon kautta, joka oli päiväkodin pihan peikko ja asui lumimajassa. Lapset olivat hetken myös hyvin kiinnostuneita kyseisestä peikosta, joka tosin unohtui Vellu Lumihutaleen astuessa kuvioihin, vaikkakin eräs metsäläinen alkuun huolehti, jos löydetty Vellun lähettämä paketti kuusen alla olisikin Örrin Mörrin lähettämä ansa tai pommi.

Piirtäminen

Kivi -projektin tavoin piirtäminen oli tapa, jolla lapsi dokumentoi oppimaansa ja löytämänsä lumitietoutta metsäläisten tutkijan vihkoihin. Jokainen metsäläinen sai ohjeeksi piirtää erilaisia lumihutaleita katsomalla kuvia kirjoista. Lisäksi lumen sulaminen ja

muutos luoppipurkissa piirrettiin muistoksi paperille kansioihin. Eräs metsäläinen piirsi sulamisen yhteyteen ”pöpökäden, koska se on kosken lumeen”. Piirtämisen hetkellä Vellu Lumihiutale nousi taas monen lapsen mieleen, jotka piirsivätkin Vellu Lumihiutaleen (ja hänen ystäviään) lumihiutaleiden sekaan.

”Tässä on kuus sakaraa. Tää on Vellu.”

”Ensin Vellu pälkähti tuonne. Sitten se nousi vesihöyrynä.”

Osa metsäläisistä kertasivat myös Vellun tarinaa piirtämällä tarinaa tai sen osia paperille. Eräs metsäläinen piirsi oman perheensä vesipisaroina ottamalla vaikutteita Vellun tarinasta.

Laskeminen

Matemaattisia taitoja harjoiteltiin lumi -projektissa joka kertaisen lukukierroksen lisäksi muun muassa laskemalla äänestystulokset yhdessä lasten kanssa ja laskemalla eri lumihiutaleiden sakaroiden määriä. Yhteisesti pohdittiin myös, kuinka monta ”kiiltoa” lumihangella on yhteensä. Lapset arvelivat, että kiiltäviä hiutaleita oli satoja, kymmeniä tuhansia tai miljoonia, jolloin eräs metsäläinen totesi niitä oleva niin lukematon määrä, etteivät ne lopu koskaan. Arvoitukseksi jäi, mikä oli oikea vastaus.

Laulaminen ja leikkiminen

Joka kertaiseksi aloitus- ja lopetuslauluksi jo kivi -projektin aikana muodostunut Tutkijan laulu toistui myös ilmaisutapana lumi -projektissa konkreettisena aloituksena ja lopetuksena. Eräällä kokoontumisella laulettiin myös lasten ehdotuksesta Robinin Frontside Ollie, ”jotta saataisiin tuplatutkijan mieli hereille”. Lapset tekivät myös loppuun Frontside Ollie -asennot. Viimeisellä projektin lopetuskerralla lauloimme myös Titi-Nallestakin tutuksi tulleen Lumihiutale -laulun, joka monelle lapsista oli jo ennestään tuttu. Eräs metsäläisistä ehdotti, jos metsäläiset esittäisivät yhdessä kevätjuhlassa kyseisen laulun. Ehdotus jäi kuitenkin toteuttamatta.

Tuttujen metsäläislaulujen lisäksi lumi -projektissa leikittiin jo tutuksi tullutta patsasleikkiä. Kivipatsaiden sijaan lapset tekivät kuitenkin lumipatsaita erilaisten ohjeiden mukaan. Lumipatsasleikin lisäksi Vellu Lumihiutaleen tarina sisälsi muutaman leikin lapsille, joita

olivat yhden suuren jäämurusen ja lumihiihtaleen tekeminen sekä kallioilta alas vesipi-saroina laskemisen.

LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN JA VALTAISTUMINEN

KUULLUKSI TULEMINEN

Lapsen osallisuus lumi -projektissa toteutui Turjan osallisuuden toteutumisen moniulotteisuusjaottelun mukaan kivi -projektin tavoin suurimmaksi osaksi lapsen kuulluksi tulemisella. Metsäläisohjaajien lisäksi myös vertaislapset kuuntelivat toisten lasten havaintoja, ideointia ja tietoja niin lumesta kuin luonnosta ylipäänsä. Muun muassa kysymysten avulla metsäläisohjaajat ja ajoittain myös muut metsäläiset reagoivat lasten toteamuksiin. Toisten kuunteleminen vuoron odottamisen ohella on yksi sosiaalinen taito, jota metsäläisissä myös tavoitteellisesti harjoiteltiin.

VALITSEMINEN JA PÄÄTÖSTEN TEKEMINEN ÄÄNESTÄMÄLLÄ

Suoranaista osallisuutta vaihtoehtoista valitsemisena lumi -projekti sisälsi metsän ihmettelyretkellä, jolloin lapset saivat yhteispäätöksellä valita, kumpaa polkua pitkin jatkettai-siin matkaa. Tämän valinnan tekoon kaikki metsäläiset eivät kuitenkaan saaneet olla osallisia, sillä metsässä kuljettiin jonossa, jolloin jonon ensimmäiset olivat niitä nopeita, jotka kerkesivät reagoida ohjaajan kysymykseen, kumpaan suuntaan käännyttäisiin. Toinen vaihtoehtoista valitsemisen tilanne oli lumensulatus/piirustuskerralla, jolloin lapsi sai valita joko valkoisen tai sinisen paperin. Myöhemmin sitoessamme tutkijan vihot kotiin lähteväksi paketiksi, lapsi sai valita kaksi tai kolme väriä, joilla hän haluaisi punoa vihon sitomiseen tarvittavan nyörin.

Äänestystilanne toteutettiin kivi -projektin tavoin hyväksi todettujen käpyjen avulla. Jokainen sai kertoa metsän ihmettelyretken jälkeen asian, jota haluaisi alkaa tutkimaan. Nämä tutkimuskohteet löytyivät taas seuraavan päivän äänestyksestä. Jo ihmettelyretken päätteeksi oli melko selvää lumen olevan seuraava tutkimuskohde. Päätimme kuitenkin ohjaajien kesken suorittaa äänestystilanteen, jotta tutkimuskohteen päättäminen olisi lapsille mahdollisimman konkreettinen. Lumen selvittyä tutkimuskohteeksi muutama lapsista olivat niin iloisia, että heittäytyivät maahan tekemään lumienkeleitä. Muut yhtyivät lumienkeleiden tekoon ohjaajien kannustamina. Eräs metsäläinen ei ollut kuitenkaan yhtä

tyytyväinen äänestystulokseen ja totesi, ettei pitänyt pelistä. Ohjaaja yritti selvittää lapselle, ettei ollut kyse mistään pelistä, vaan äänestyksen olleen yhteispäätös, jossa enemmistö äänesti tutkimuskohteeksi lumen. Loppuprojektin ajan hän oli kuitenkin hyvin kiinnostunut päätetystä tutkimuskohteesta.

Haastattelun aikana kysyin lapsilta myös kysymyksiä äänestämiseen ja päättämiseen liittyen. Lapset kertoivat asioiksi, joita olivat itse saaneet päättää, minkä kuvan piirtää kirjasta, minkä kuvan laittaa kansioon, paljonko lunta ottaa käsiin sekä kiviin liittyneitä päätöksiä kuten minkä kiven murskaa tai ”tekeekö samanlaisen kiven vai ei”. Eräs metsäläinen oli puolestaan sitä mieltä, ettei ollut saanut päättää ”oikein mitään” projektin aikana. Muutama metsäläistä hoksasi ja totesi lasten tehneen päätöksen siitä, mitä aletaan tutki-
maan. Tiedustelin seuraavaksi haastattelussa lapsilta, miten tämä päätös olikaan saatu tehtyä.

”Me käpyillä laitettiin kuvan päälle.”

Eräs metsäläinen kertoi metsäläisten valinneen lumen tutkimuskohteeksi arpomalla, toinen kuvasi päätöksen tapahtuneen sanomalla ja kolmas puolestaan kertoi päätöksen tapahtuneen, kun ”me oltiin tutkittu kaikkia juttuja”. Muutama metsäläisistä totesi kuitenkin äänestyksen tapahtuneen vuorotellen käpyjen avulla.

Tiedustelin lapsilta myös, miltä päätösten tekeminen tuntui. Eräs lapsi totesi päättämisen tuntuneen hauskalta. Toinen metsäläinen oli puolestaan sitä mieltä, että tylsältä tuntui, ettei oma äänestyskohde voittanut äänestystä, mutta muuten tuntui kivalta.

”Tuntu ounolta ja kivalta samalla, että miten lapset päättää, ku aikuisethan koko ajan päättää lasten asioista.”

Päätöksiin ja niiden tekemiseen useampi lapsi yhdisti aikuisen ja aikuisen vallan päätöksissä. Juttelimme lisää aikuisten päätöksistä sekä siitä, että aikuiset eivät olleet kuitenkaan tehnyt Metsäläisissä päätöstä tutkimuskohteesta. Useamman lapsen mielestä aikuiset päättävät ”melkein aina”.

”Yleensä se menee niin, että aikuiset päättää aikuisten asioista ja lapset lasten asioista.”

Eräs metsäläisistä totesi kiteyttäen päättämisen vallan jakautuvan aikuisten ja lasten asioihin. Hän totesi aikuisten asioita olevan esimerkiksi lomalle lähdön ajankohdan päättämisen. Toinen metsäläinen puolestaan kertoi, että hänen mielestään aikuinen aina ”sano, että tee tommonen ja tee tämmönen”, kun juttelimme omien päätösten tekemisestä.

Lopuksi kysyin vielä haastattelussa lapsilta, mitä Metsäläisissä voisi tehdä toisin, jos he saisivat päättää. Eräs metsäläinen totesi, että hän haluaisi itse päättää aina ryhmän, missä haluaisi olla. Toinen metsäläinen puolestaan kertoi, että kansioihin olisi hänen mielestään saanut olla enemmän vaihtoehtovärejä kuin vain vihreä.

LAPSEN OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN TUKEMINEN

Metsäläisohjaajat tukivat ja varmistivat lasten osallisuuden toteutumista ja oppimista usein eri tavoin. Rooli metsäläisohjaajana sisälsi paljon samaa kuin kivi -projektin aikuisen rooli. Esittelen seuraavaksi aineistosta nousseita kohteita, joiden avulla lasten osallisuus ja oppiminen varmistettiin lumi -projektissa.

PIENRYHMÄTOIMINTA JA OHJAAMINEN

Kivi -projektin tavoin myös lumi -projektissa toimittiin jonkin verran pienryhmissä noin kuuden lapsen ryhmissä. Tavoiteltu pienryhmätoiminta esimerkiksi neljän lapsen kesken ei kuitenkaan ollut toteutettavissa, sillä lähes koko projektin ajan kokoontumisilla oli vain kaksi aikuista ohjaamaan pienryhmiä. Myös jako pienryhmiin toteutui kivi -projektin tavoin aikuislähtöisesti eivätkä lapset saaneet valita itse ryhmäänsä. Pienryhmiin jako oli suunniteltu tässä projektissa kuitenkin aina etukäteen valmiiksi, jota kivi -projektissa ei jokaisella kerralla ollut tehty, joka aiemmin aiheutti myös hieman toiminnassa epäselvyyttä.

”Ne, jotka haluais tutkia lunta, menis yhteen ryhmään ja ne jotka halus kukkia, menis yhteen ryhmään. Että kaikilla ois sellainen mieluinen ryhmä, että joo, jippii, tätä mää halusin tutkia.”

Eräs metsäläisistä antoi ohjaajalle vinkin, miten hänen mielestään olisi voitu suorittaa pienryhmiin jako. Hänen ideaansa jaosta ei kuitenkaan voitu toteuttaa, sillä tavoitteena

oli valita vain yksi tutkimuskohde. Jatkossa voitaisiinkin tutkia pienryhmissä yhtä tutkimuskohdetta eri tavoin, varsinkin jos tutkimusprojekti kestäisi pitemmän aikaa. Tämä vaatisi kuitenkin jokaiseen pienryhmään ohjaajaksi vähintään yhden aikuisen.

Projektitoiminta kulki edellisen projektin tavoin aikuisen kautta. Aikuinen oli ohjaajan roolissa, joka antoi ohjeita lapsille toimintaan pyrkien kuitenkin ottamaan lapsilta ideoita toimintaan ja sen ohjaukseen mukaan. Ohjauksen avulla aikuinen pystyi myös varmistamaan jokaisen lapsen huomion, osallisuuden ja aktiivisuuden toimintaan esimerkiksi kysymällä, antamalla ohjeita siitä, mihin suuntaan kohdistaa havainnointia tai näyttämällä peilikuvana leikkiä tukien osallistumaan leikkitoimintaan.

KERTAAMINEN

Projektitoiminnan ohjauksessa käytetty edellisen kertaaminen tuki myös lapsen osallistumista, osallisuutta sekä oppimista. Muutama metsäläisistä ei osallistunut jokaiseen metsäläistutkimuskertaan, joten jokaisen kokoontumisen alussa kerrattiin, mitä ja miten lunta oli jo ehditty tutkia. Samalla lapset joutuivat muistelemaan ja refleктоimaan jo tapahtunutta uudelleen. Projektin ja edellisen kertaaminen tapahtui pääosin ohjaajien esittämien kysymysten sekä otettujen kuvien avulla. Myös Vellu Lumihiutaleen tarinan aikana tarinassa esiintyneet kuvat toimivat kertaamisen apuna. Lähes jokaisella kerralla kerrattiin myös metsäläisten esittämiä tutkimuskysymyksiä lumesta sekä ideoita, miten sitä voitaisiin tutkia.

LAPSEN OSALLISUUDEN TARKISTAMINEN JA MERKIN ANTAMINEN

Kertaamisen lisäksi lapsen osallisuutta tarkistettiin muun muassa kivi -projektissakin tutuksi tulleiden kierrosten avulla. Joka kertaiset nimi- ja lukukierrokset vaativat jokaisen lapsen huomiota ja osallistumista yhteiseen aloitukseen. Muutaman kerran projektin aikana tehtiin myös kuulumistenvaihtokierros, jolloin jokainen metsäläinen sai kertoa kuulumisiaan niin halutessaan. Tutkimuksia, löytöjä ja havaintoja tehdessä Metsäläisissä suoritettiin haistelu-, kuuntelu- tai tarkkailukierroksia lasten tekemistä löydöistä yleensä idean kierroksille aikuisesta lähtevästi. Lapsen osallisuutta ja osallistumista vaadittiin myös ohjaajan toimesta muun muassa laskemalla ääneen, jotta ohjaaja saa rohkeutta suolan maistamiseen ja Vellu Lumihiutaleen lähettämisen paketin aukaisemiseen. Tällä tavoin jokaisen lapsen osallisuus saatiin varmistettua.

Jonkin merkin antaminen esimerkiksi mielipiteestään tai huomiostaan oli jo kivi -projektissa hyväksi todettu tapa toimia. Myös lumi -projektissa ohjaaja pyysi lapsilta useaan otteeseen nostamaan käden merkiksi mielipiteestä esimerkiksi jos haluaisi tutkia lunta, jos kuulee linnunääniä tai muistaa tutkijan laulun. Äänestämisen yhteydessä oman äänen antamisen mietinnän valmistuttua ohjaaja pyysi lapsia laittamaan kävyn nenän päälle merkiksi siitä, että on valmis. Myös peukkua ja etusormea ohjeistettiin laittamaan projektin aikana useaan otteeseen nenän päälle merkkiä siitä, kun lapsi on kuunteluvalmis. Näissä tilanteissa jokaiselta lapselta vaadittiin osallistuminen merkkiä antamalla.

PUHEENVUOROJEN JAKAMINEN

Viimeisenä aineistosta selkeästi esiin noussut piirre lapsen osallisuuden ja oppimisen tukemisessa on puheenvuorojen jakaminen toiminnan ohjauksessa. Lumi -projektissa jatkettiin ”käsi kertoo” -tapaa puheenvuoron pyytämiseen. Osalle lapsista puheenvuorojen pyytäminen oli haastavaa ja spontaaneja kertomuksia ilman puheenvuoroa tuli projektin aikana runsaasti. Näissä tilanteissa ohjaajan rooli kasvoi puheenvuorojen jakamisessa, jotta myös hiljaisemmat ja ujommatkin lapset saavat halutessaan puheenvuoronsa. Videoaineistosta oli nähtävillä kuitenkin useita eri tilanteita, joissa lapsi ei saanut välttämättä puheenvuoroa lainkaan, vaikka sitä ”oikein” viittaamalla olisikin pyytänyt.

5.4.4 Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä kehittämisen kohteet tulevaisuudelle

Edellisen syklin toiminnan kehittämisen kohteiden ja laadun tavoitteet saavutettiin melko hyvin. Ohjaavien metsäläisaikuisten vallan käyttö ja oma liiallinen osallisuus oli melko vähäistä. Aikuiset toimivat ohjaajan roolissa antaen kuitenkin toiminnan edetä lapsen ja hänen ajatusten, ideoiden ja huomioiden kautta. Projektin suunnittelu tapahtui kuitenkin vain ohjaajalähtöisesti napaten ideoita kuitenkin lapsilta. Edellisen syklin asettamaa tavoitetta lasten ottamisesta konkreettisemmin mukaan projektin suunnitteluun ei täten saavutettu. Projektin arvioinnissa lapset saivat kuitenkin olla osallisia haastatellessani lapsia.

Pienryhmäjaon tavoite saavutettiin kolmannessa syklissä melko hyvin. Jokaisen kokoontumisen pienryhmäjako oli ennalta suunniteltu, joten se ei luonut enää epäselvyyttä. Pienryhmätyöskentelyä olisi voinut kuitenkin olla enemmän, joka olisi vaatinut kuitenkin enemmän ohjaavaa henkilökuntaa Metsäläisten kokoontumisiin.

Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu oli lapsille edelleen haastavaa ja siihen tarvittiin aikuisen ohjausta paljon. Kuitenkin kysymysten ja ihmetysten esittäminen luontui lapsilta helpommin kuin edellisessä projektissa. Niiden saaminen kysymysmuotoon ei kuitenkaan välttämättä lapsesta lähtevästi onnistunut.

Tavoite saada toiminta koskemaan konkreettisemmin pihaa ja luontoa saavutettiin hyvin. Pihalla oltiin lähes koko lumi -projektin ajan. Toki tutkimuskohde itsessään motivoi toimimaan tutkimuksissa ulkona. Tilaongelmaa ei tässä projektissa tällöin syntynyt.

Tutkimuksessani ei tule enää seuraavaa design -sykliä. Jos tutkimuksessani olisi vielä neljäs design -sykli, tavoittelisin vielä syvällisempää ja kiireettömämpää toimintaa ja sen ympäristöä sekä hyödyntäisin ehdottomasti pienryhmätyöskentelyä mahdollisimman paljon. Pyrkisin saamaan lapsen osallisuuden koskemaan myös konkreettisemmin toiminnan suunnittelua ja esimerkiksi pienryhmien valintaa. Pyrkisin olemaan myös mahdollisimman paljon metsäläistoiminnassa ulkona. Koen, että design -tutkimukseni on auttanut Case Forest -pedagogiikan ja metsäläistoiminnan vakiinnuttamisessa Teerikallion päiväkotiin. Tutkimukseni avulla olen voinut syvällisesti analysoida eri tilanteita toiminnassa ja ohjauksessa, joista olen voinut todeta ne toimiviksi tai päinvastoin. Tulen jatkamaan metsäläisohjaajana uusien viisivuotiaiden metsäläisten kanssa ja aion kehittää metsäläis-toimintaa vielä lisää, vaikka tutkimukseni päättyy tähän sykliin.

5.5 YHTEENVETO DESIGN -SYKLEISTÄ JA AINEISTON ANALYYSIN TULOKSISTA

Seuraavissa kahden sivun taulukossa nivon yhteen tutkimukseni kolmen design -syklin toteutumisen, tulokset ja erityispiirteet. Taulukosta on myös nähtävillä sykleissä toistuneet yhtäläisyydet sekä ne piirteet, jotka nousivat aineistosta eriavinä.

Yhteisinä asioina design -sykleissä toistui esimerkiksi tutkittavan ilmiön artikulointi ihmettelyretken avulla. Tutkimuskohdetta päättäessä toisessa ja kolmannessa syklissä yhteisenä tekijänä löytyvät käpyjen käyttäminen äänestyksen tukena. Myös aistinvarainen tutkiminen toistuu yhteisenä piirteenä jokaisessa design syklissä. Eroavaisuuksina syk-

leissä ovat muun muassa aineiston analyysin painotus sekä konkreettisesti projektin koontumiskerrat ja kesto. Taulukossa 10 puolestaan on nähtävillä aineiston analyysin tulosten yhteneväisyydet, eriävyydet sekä kehittämisen tarpeet.

Taulukko 9. Yhteenvedo design -sykleistä

	1. DESIGN - SYKLI: KAR- VAT JA PAPA- NAT Kevät 2012	2. DESIGN - SYKLI: KIVI Syksy 2012	3. DESIGN - SYKLI: LUMI Kevät 2013
KOKOONTUMIS- KERRAT	3 kertaa	10 kertaa	8 kertaa
ILMIÖN ARTIKU- LOINTI	Ihmettelyretki lähimetsään	Ihmettelyretki päiväkodin pihalla	Ihmettelyretki lähimetsään
TUTKIMUSKOH- TEESTA ÄÄNESTÄ- MINEN	- Tutkimuskohteen valinta ja äänestys (aikuisjohtoisesti) - Ohjaaja vaikutti päätökseen - ”Käsi kertoo” ja tukkimiehen kirjantpito - Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu vaikeaa	- Kävyt konkreetisoi- massa äänestystä - Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu edelleen vaikeaa	- Kävyt konkreetisoi- massa äänestystä - Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu hieman helpompaa
TUTKIMINEN	- Ihmettely omien aistien kautta - ”Karvat ja papanat”-tehtävä - Pintapuolinen, nopea kirjojen tarkastelu - Luupit ja suurennuslasi	- Kivien etsiminen luonnosta - Kivien tutkiminen aisteilla - Tutkimusvälineiden käyttö: luupit, suurennuslasit, mikroskoopit - Kivien murskaus - Tietokirjat, Internet, Youtube - Asiantuntija, ”Kivi-ekspertti”	- Lumen tutkiminen aisteilla - Tutkimusvälineiden käyttö: luupit ja suurennuslasit - Lumen sulattaminen - Vellu Lumihiuta- leen tarina - Satu- ja kuvakirjat - Internet ja Youtube
AINEISTON ANA- LYYSI	Teemoittelun kautta selonteoksi. → Kehitystarpeet erityisen tärkeitä.	Teoriasidonnainen sisällönanalyysi	Teoriaohjaava sisällönanalyysi
RAPORTIN RA- KENNE	Selonteko projektitoiminnasta	Teoriasidonnainen ja ”ohjaajalähtöinen”	Teoriaohjaava ja ”lapsilähtöinen”

Taulukko 10. Yhteenvedo design -sykliä aineiston analyysin tuloksista

	<i>ANALYYSIN TULOKSET:</i>	<i>ANALYYSIN TULOKSET:</i>	<i>ANALYYSIN TULOKSET:</i>
METSÄLÄISTEN TUTKIVA TOIMINTA:	<ul style="list-style-type: none"> - Henkilökunnan/ohjaajien poissaolot, sijaisten puute, aikataulu- ja muutokset ja kokoontumisten peruutukset estivät projektin onnistumisen - Sitoutumattomuus - Epäselvä vetovastuu 	<ul style="list-style-type: none"> - Luonnon tutkiminen ja ihmettely lapselle mielekästä - Kestävän kehityksen arvojen opettelu - Toistuvat Metsäläisten toimintatavat - Kivi-ekspertin vierailu positiivinen asia 	<ul style="list-style-type: none"> - Metsäläisten tutkiva oppiminen koostui: <ul style="list-style-type: none"> - Aistinvaraisesta tutkiminen - Oppimisen ja tutkimisen reflektointi - Ilmaisutavat
OSALLISUUDEN MONILOITTEISUUS:	<ul style="list-style-type: none"> - Kuulluksi tuleminen - Osallisuus varmistettiin kysyen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kuulluksi tuleminen - Vaihtoehtoista valintaa - Lasten omat aloitteet spontaanien toteutusten ja kysymysten kautta - Omat päätökset (tutkimuskohteen valinta ja sen tutkiminen) - Aikuisten päätökset tukahduttivat lapsen osallisuutta - Osallistumisyrittysten torjuminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kuulluksi tuleminen - Valitseminen vaihtoehtoista - Päätösten tekeminen äänestämällä
OHJAAJAN ROOLI:	<ul style="list-style-type: none"> - Aikuisen osallisuus ja vallan käyttö hyvin suurta - Aikuislähtöiset syyt projektin epäonnistumisen syynä 	<ul style="list-style-type: none"> - Toiminnan ohjaajana toimiminen - Lapsen huomioiminen ja motivoiminen - Esimerkkinä toimiminen - Toiminnan suunnittelu ja arviointi - Toiminnan aikataulutus 	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaajana toimiminen - Pienryhmätoiminnan ohjaaminen ja tukeminen - Osallisuuden tarkistaminen ja merkien antaminen - Puheenvuorojen jakaminen
KEHITTÄMISEN TARPEET SEURAAVALLE SYKLILLE:	<ul style="list-style-type: none"> - Sitoutuminen toimintaan - Ohjaus- ja suunnitteluvastuun selkeytys - Äänestystilanteen, tutkimuskohteen valinnan ja tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilun konkretisointi 	<ul style="list-style-type: none"> - Pienryhmätoiminnan toteutuminen ja niihin jako ennalta - Lapset osallisiksi toiminnan suunnitteluun ja arviointiin - Tutkimusta ohjaavien kysymysten muotoilu - Metsäläiset koskemaan tavoitteellisemmin luontoa 	<ul style="list-style-type: none"> - Pienryhmätoiminnan toteutuminen, mahdollisesti pysyvät pienryhmät - Lapset mukaan toiminnan suunnitteluun

6 KOHTI OSALLISUUDEN HUOMIOIVAA TOIMINTAKULTTUURIA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten lapsen osallisuus toteutuu tutkivan luontokasvatuksen kautta. Edellisessä luvussa olen kuvannut tutkimukseni empiirisen design -aineiston, jonka tavoitteena oli vastata alaongelmiini eli miten Case Forest -pedagogiikka on sovellettu Teerikallion päiväkodissa, miten lapsi saa olla osallinen Metsäläisissä sekä kehittää Case Forest -pedagogiikan soveltamista siten, että lapsen osallisuus toteutuisi mahdollisimman moniulotteisesti. Analyysini tuloksista nousee selvästi esiin kolme vahvaa teemaa: 1) Case Forest -pedagogiikka luontokasvatuksen tapana lapsen osallisuuden lisääjänä, 2) lapsen oma ihmettely, kokeminen ja tutkiminen osallisuuden toteutumisenä sekä 3) kasvattajan tärkeä, ohjaava rooli osallisuuden ja oppimisen toteutumisessa. Lähden esittämään tutkimukseni tuloksia näiden kolmen teeman kautta.

6.1 TUTKIVA LUONTOKASVATUS JA CASE FOREST -PEDAGOGIikka LAPSEN OSALLISUUDEN LISÄÄJÄNÄ

Tutkivan luontokasvatuksen projekti ilmeni aineistossani teoreettisen viitekehyksen kanssa melko yhtenevästi. Soveltaessa Case Forest -pedagogiikkaa toteutettiin Metsäläisissä Case Forest -pedagogiikan projektin rakennetta neljän eri vaiheen kautta. Näiden vaiheiden kautta lapsen osallisuutta pyrittiin huomioimaan ja tukemaan vaihe kerrallaan ilmiön artikuloinnista sen suunnitteluun, tutkimiseen ja dokumentointiin. Lapsi sai olla osallisena niin tutkimustoiminnan suunnitteluun, toteutukseen kuin hieman arviointiin.

Case Forest -pedagogiikka oli aineistossa menetelmänä selvästi lapsen osallisuutta ja valtaistumista tukeva luontokasvatuksen työtapana. Turjan (2011) mallia lapsen osallisuuden moniulotteisuudesta apuna tarkastelussa käyttäen voi todeta lapsen osallisuuden toteutuneen kokonaisuudessa Metsäläisissä aidon kuulluksi tulemisen sekä pienien aloitteiden, ideoiden ja päätösten tekemisen sekä niiden tekemisen harjoittelun kautta. Näitä aloitteita, ideoita ja päätöksiä tehtiin Metsäläisissä esimerkiksi tutkimuskohdetta valittaessa äänestämällä ja sen tutkimista myöhemmin suunnittelemalla.

Osallisuus näyttäytyi aineistossa ennen kaikkea lasten ja aikuisten yhteisenä osallisuutena. Metsäläiset oli lasten ja ohjaavien aikuisten yhteinen projekti, jossa pyrittiin eteneään lasten ehdoilla niin pitkään kuin mahdollista toiminnan suunnittelun punaisen langan ollen kuitenkin koko ajan ohjaavien aikuisten hallinnassa. Tämä aineiston yhteinen osallisuus tukee teoriani käsitystä osallisuuden lapsilähtöisyydestä ja siitä, että toimijat ovat mahdollisimman tasavertaisesti osallisia. (Stenvall & Seppälä 2008, 4.)

Osallisuutta vielä tarkemmin tarkasteltaessa on Metsäläisissä ja sen ohjauksessa selkeästi havaittavissa Hujalan ja Turjan (2009) teoksessa esitellyt osallisuuden tarkastelukulmista pedagoginen ja opettajan ammatillinen kehittyminen. Tiedän itse pääsääntöisenä metsäläisten suunnittelijana lapsen osallisuuden olleen yksi pedagogisen toiminnan tavoite, jonka pystyn itse perustelemaan vallitsevien, modernien kasvu- ja oppimiskäsitysten ymmärryksellä, jotka olen esittänyt tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Lapsen osallisuuden toteutuminen oli tavoite, jolla pyrittiin saavuttamaan oppimista ja uutta tietoa. Koen myös lapsen osallisuuden olleen Metsäläisiä kehittäessä opettajan ammatillista kehittymistä, sillä projektien aikana ohjaajien oli tehtävä pedagogista reflektiota omasta työstä ja ohjaustavastaan kehittäessä sitä lapsen osallisuuden enemmän huomioivaksi ja mahdollistavaksi. (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 81–85.)

Stenvallin ja Seppälän (2008, 10–15) jaon perusteella osallisuutta ilmiönä vielä tarkastellen on aineistosta havaittavissa lapsen osallisuus erityisesti ryhmätoimintana, jossa vuorovaikutus nousi tärkeään rooliin vertaislasten sekä ohjaavien aikuisten kesken. Lapsen osallisuus ei jää vain arjen tasolle ja lyhytkestoiseksi, vaan osallisuus toteutuu koko projektin kestäväksi ilmiönä Metsäläisissä, joka pyritään huomioimaan toiminnan suunnittelussa ja ohjauksessa. Kasvattaja toimii ohjaajana lapsen oppimisen ja toiminnan rinnalla tukien ja ohjaten prosessia. Kuvaan kasvattajan roolia syvemmin myöhemmässä aluvussa.

Luonnon tutkimisen mielekkyys näyttäytyi aineistosta tutkimukseni teoriantikin kanssa yhteneväisesti. Luonnon tutkiminen ja metsäläisten projektit koettiin pääsääntöisesti mukaviksi ja mielenkiintoisiksi asioiksi lasten keskuudessa. Toki osaa lapsista luonnon tutkiminen kiinnosti enemmän kuin toisia. Kuvaan seuraavaksi tuloksia tarkemmin niistä toiminnan konkreettisista tavoista, joilla lapsen osallisuus toteutuu tutkivassa luontokasvatuksessa.

6.2 LAPSEN OMA IHMETTELY, KOKEMUKSET JA TUTKIMINEN OSALLISUUDEN MUOTONA

Tutkimukseni teoriansakin painottama luontokasvatuksen aistillisuuden ja autenttisuuden tärkeys nousi aineistosta myös vahvasti esiin. Jo Metsäläisten toiminnan suunnitteluvaiheessa tavoittelin jokaisen lapsen aistimista, ihmettelyä, kokemuksia ja omia havaintoja tutkittavista asioista. Aistinvarainen tutkiminen nousikin yhtenä vahvana tekijänä kaikkien kolmen design -syklin metsäläistoiminnasta. Nämä edellä mainitut seikat ovatkin tutkimukseni konkreettisia toimintoja, joiden kautta lapsen osallisuus tutkivan luontokasvatuksen myötä toteutui.

Edellä jo mainitsin lapsen aidon kuulluksi tulemisen olleen suurin aineistossa toteutunut osallisuuden taso. Jokaisessa Metsäläisten projektissa, jokaisella kokoontumiskerralla on aineistossa havaittavissa aitoa lapsen ihmettelyä luonnosta sekä tutkimuskohteista; karvoista ja papanoista, kivistä ja lumesta. Useasti lapsi ihmetteli spontaanisti luonnon ilmiöitä ja ilmiöistä ääneen, jotka projekteissa pyrittiin kuulemaan. Jokaisen metsäläisen mielipiteet, huomiot ja ajatukset kuultiin ja ne olivat tasa-arvoisesti tärkeitä, osuivat ne sitten teoreettisesti oikeaan tai ei. Nämä ihmettelyn aiheet ja havainnot, toiminnan elämyksellisyys toimi ennen kaikkea tutkivan toiminnan lähtökohtana, joista muodostui sekä välittömästi että myöhemmin toiminnan reflektoinnin kautta kokemuksia ja tunteita. Tämä tukee teoreettisen viitekehitykseni käsitystä lapsen oppimisesta kontekstuaalisuuden, sosio-kulttuurisuuden sekä konstruktivismin käsitysten mukaan.

Metsäläislapset olivat metsäläistoiminnan tärkeimmät toteuttajat. Suunnittelun taustalla toimivat ohjaavat aikuiset pyrkien kuitenkin huomioimaan lasten päätökset ja ideoinnin niin pitkälle kuin mahdollista. Lapset ideoivat itse, miten äänestettyä ja siten päätettyä tutkimuskohdetta voisi tutkia. Myöhemmin projektien aikana tutkimustavan toteutuessa esimerkiksi kiven murskaamisen tai lumen sulattamisen yhteydessä, toteutui myös lapsen osallisuus. Tutkimuksen tuloksena voi todeta lapsen osallisuuden toteutuneen lapselle luontaisena tutkimistoimintana, jonka suunnitteluun hän itse pääsi vaikuttamaan ideoinnin kautta.

6.3 KASVATTAJA OSALLISUUTEEN JA OPPIMISEEN TUKEVANA OHJAAJANA

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys kuvasi kasvattajan roolin lapsen osallisuuden toteutumisessa tutkivan luontokasvatuksen kautta toiminnan ohjaajaksi, resurssien luojaksi, vierailujen sopijaksi, lasten ajatusten kirjaajaksi, puheenvuorojen jakajaksi sekä lasten sosiaalisen ympäristön toimivuuden ylläpitäjäksi. Kasvattajan tulee olla herkistynyt ja sitoutunut kuulemaan lasta ja hänen oivalluksiaan ja ideoitaan. 100 -prosenttinen läsnäolo ja lasten maailmaan astuminen on ehto lapsen moniulotteisen osallisuuden toteutumiselle. Lisäksi kasvattajalla on suuri merkitys lapsen osallisuuden ja oppimisen mahdollistavien virikerikkaiden oppimisympäristöjen luomisessa. Kokonaisuutena toiminnan ohjauksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa kasvattajan tulee huomioida lapsen lähikehityksen vyöhyke sekä konstruktivistiset ja kontekstuaaliset piirteet lapsen oppimiselle yhdessä muiden kanssa.

Toiminnan ohjauksen merkitys korostui myös aineistoni antamassa informaatiossa. Ohjaavan aikuisen rooli oli Metsäläisissä tärkeä, joka oli ehto kaikkien metsäläislasten osallisuuden moniulotteiselle toteutumiselle. Ilman ohjaava aikuista ei lapsen osallisuus olisi toteutunut projekteissamme. Ohjauksessa näkyi selkeästi myös lapseen herkistyminen sekä läsnäolo jokaisen lapsen huomioimisen, pääsääntöisen kuuntelemisen ja osallistumisen tarkistamisen kautta. Myös tutkimukseni teoreettisen viitekehysten suosittelema pienryhmätoiminta osallisuuden toteutumisen lisääjänä ilmeni aineistosta selkeästi positiivisena osallisuutta lisäävänä piirteenä. Lapsi pystyi olemaan osallisena helpommin ryhmän ollessa pienempi. Tällöin lasta kuultiin enemmän ja hän pääsi sanomaan mielipiteitään useammin. Myös ujommat ja hiljaisemmat lapset pääsivät pienemmissä ryhmissä helpommin ääneen.

Resurssien ja oppimisympäristöjen luominen korostui aineistossa toiminnan suunnittelun myötä. Aikuinen oli pääsääntöinen suunnittelija, joka järjesti ympäristöön tarvittavat oppimateriaalit kuten kirjaston kirjat, tutkimusvälineet ja tietokoneen. Myös vierailuiden sopijana toimiminen ilmeni aineiston toisessa design -syklissä, jolloin Metsäläisiin saatiin vierailijaksi kiviastianantuntija.

Aikuisen rooli kirjaajana korostui jokaisessa Metsäläisten projektissa. Metsäläisten joukossa oli vain muutama luku- ja kirjoitustaitoinen lapsi, joten lapsi kirjoitutti aikuisen avulla sen infon, mitä hän muistiin halusi. Metsäläisissä käytettiin kuitenkin paljon lapsen omaa piirtämistä dokumentoinnin välineenä, jolloin kirjoitettua infoa ei välttämättä iinkään tarvinnut ellei lapsi tätä halunnut.

Puheenvuorojen jakaminen, toisten kuunteleminen sekä sosiaalisen ympäristön ylläpito näyttäytyi myös aineistossani toistuvana ilmiönä jokaisen projektin aikana. Ohjaava aikuinen suuntasi tavoitteellisesti lasten keskittymistä toisten kuuntelemiseen ja huomioimiseen sekä jakoi puheenvuoroja niin, että kaikki lapset pääsisivät kuulluksi. Nämä lasten sosiaaliset taidot ovat kuitenkin niitä aineistossa selvästi nousevia taitoja, joita viisivuotias lapsi vielä kovin harjoittelee. Ilman aikuisen ohjausta ei puheenvuoroja olisi kaikki lapset saaneet tai kaikkia lapsia olisi kuunneltu.

Aineiston ensimmäinen design -sykli eli karvat ja papanat -projekti antoi tulokseksi sen, että vastapainona onnistuneelle, lapsen osallisuuden pääsääntöisesti huomioivalle ohjaukselle aikuisen sitoutumaton, epäselvä sekä kiireellinen ohjaus esti lapsen osallisuuden toteutumista samalla, kun projektin toteutus epäonnistui. Päädynkin omassa tutkimuksessani samankaltaisiin tuloksiin Baen (2009), Puroilan (2002) ja Brotheruksen (2006) kanssa siitä, että aikuinen on valtansa kanssa ohjaajana merkittävässä roolissa siinä, miten ja missä lapsen osallisuus toteutuu tai vastakohtaisesti ei. Aikuisen näkökulmasta pienillä arjen päätösten tekemisellä kuten sillä, minkäväriselle paperille tehdä jokin työ, voi olla lapsen näkökulmasta ja osallisuuden tunteelle suuri merkitys, kun hän saa tehdä päätöksen itse. Tätä tukee myös tutkimuksen Case Forest -pedagogiikan kehittämisen tulokset design -tutkimuksella, joiden perusteella pienillä lapsen osallisuutta lisäävillä valinnoilla voidaan saada aikaan merkittäviä osallisuuden tunteita ja muutoksia.

Ohjaajan näkökulmasta voi todeta lapsen osallisuuden olevan yksi luontokasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista ja toisaalta myös työvälineistä. Tutkivan luontokasvatuksen ja toiminnan suunnittelu oli yksinkertaista, kun suunnitelmat jätettiin hieman väljiksi tavoitellen tilaa, jonka lapset osallisuudellaan täyttäisivät. Suunnitelmien toimiminen vain alustavana runkona ja ideana antoi ohjaajille luvan edetä kokoontuminen kokoontumiselta sekä pysähtyä tarkastelemaan pitemmäksi aikaa juuri niitä asioita, jotka lapsia kiinnostivat tai jotka heistä tuntui mielekkäiltä. Suunnitelmat ja aikataulut muuttuivat ja kolmen

design -syklin aikana metsäläisohjaajat löysivät tien kiirettömään, lapsilähtöiseen ja lapsen osallisuuden mahdollistavaan työtapaan, vaikka perille asti ei vielä ihan päästykään.

7 POHDINTA

Pohdin seuraavassa yleisesti tehtyä tutkimustani sekä lapsen osallisuuden ilmiötä tutkivassa luontokasvatuksessa näin tutkimukseni teon loppuvaiheilla. Jäsentelen myös mahdollisia jatkotutkimusideoitani. Luvun lopuksi keskityn pohtimaan vielä tutkimukseni eettisiä valintoja sekä tutkimukseni luotettavuutta kokonaisuutena.

7.1 LAPSEN OSALLISUUS NYT JA TULEVAISUUDESSA

Pro gradu -projektini on ollut ennen kaikkea minun henkilökohtainen, ammatillisen kehittymisen projekti. Olen iloinen siitä, että olen jaksanut koko päiväisen lastentarhanopettajan työni ohessa keskittyä vielä kasvatustieteen maisterin opintoihini. Olen saanut niistä itselleni työni oheen paljon. Koen, että olen osannut ajatella kriittisemmin ja kypsemmin asioita kuin kandidaatin työssäni. Teoriassa lukemia asioita on ollut mielekästä peilata työmaailmaan, vaikka se välillä onkin ollut hyvin raskasta työpäivän päätteeksi. Toivoisin, että tutkimukseni antaisi myös muille siihen perehtyville virikkeitä ja esimerkkejä siitä, miten lapsen osallisuuden toteutumista voitaisiin kehittää.

Tutkimukseni on ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä lapsen osallisuus saa teemana vuosittain yhä suurempaa painoarvoa varhaiskasvatusta ja sen järjestämistä koskevissa ohjeissa ja asiakirjoissa sekä varhaiskasvatuksen teoriaoppaissa. Ilman uutta tutkimusta ja koulutusta ei vanhoja käytänteitä ole helppo muuttaa. Toivoisin, että opettajakoulutuksessa lapsen osallisuus nousisi vielä suuremmin teemana esiin. Olen myös sitä mieltä, että jo työssä oleville tulisi tarjota enemmän lapsen osallisuutta ja sen toteutumiseen liittyvää koulutusta, sillä lapsen osallisuus kasvattajien näkökulmasta antaa erittäin antoisan työtavan varhaiskasvatukseen niin lapsille kuin meille aikuisellekin. Lapsen näkökulmasta osallisuutta ajatellen, tulisi sen olla varhaiskasvatuksessa itsestään selvä lapsen oikeus. Olen iloinen, jos jollekin tutkimukseni lukevalle varhaiskasvattajalle herää myös halu kehittää lapsen osallisuutta ja ottaa asia puheeksi työtiimissään, miten juuri he voisivat varhaiskasvattajina mahdollistaa heidän ryhmän lasten osallisuuden toteutuminen moniulotteisemmin. En usko, että lapsen osallisuus voi koskaan toteutua liiaksi, vaan siinä vaiheessa mitataankin jo meidän varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammattitaitoa, kuinka pitkälle me osaamme ja uskaltaudumme kehittyä.

Tutkimukseni teoriakatsaus on minun omaa arvomaailmaani, jota olen lähtenyt vahvasti rakentamaan jo kandidaatin opinnoissani ja erityisesti kandidaatin tutkielmassani. Haaste tutkimuksessani on, ettei valmista teoriaa lapsen osallisuudelle ole, vaan se rakentuu suurista palasista. Näihin teoreettisiin palasiin olen päätenyt tutkimuksessani lähteiden nostamien lapsen osallisuuden ja sen toteutumisen taustatekijöiden kautta. Suurimmat taustatekijät löytyivät lapsilähtöisyydestä sekä oppimisen kontekstuaalisuudesta, konstruktivismista ja sosiokulttuurisuudesta. Myös varhaiskasvattajan tärkeä, aktiivinen ja ammatillinen rooli on lapsen osallisuuden toteutumiselle erityisesti tutkivassa luontokasvatuksessa ehdottoman tärkeää. Näitä edellä mainitsemiani arvoja pyrin vaalimaan joka päivässä varhaiskasvatuksessa ja luulen vaalivani niitä työssäni jatkossa entistä suuremmin.

Design -tutkimuksen tekeminen oli minulle teoriassa ja käytännössä täysin ennalta tuntematonta. Koen kuitenkin design -tutkimuksen olleen onnistunut, sillä se antoi vaihe vaiheelta arvokasta pedagogista tietoa siitä, mihin suuntaan Metsäläisiä voitaisiin suunnata kohti ideaalia lapsen osallisuuden huomioivaa projektitoimintaa. Koen, että design -tutkimukseni jälkeen Metsäläiset ovat löytäneet toiminnalleen oikean suunnan, vaikka jatkuva kehittämis- sekä reflektointityötä tulee vielä tehdä. Videoaineiston kautta näin konkreettisesti sekä toimivia että epäonnistuneita ohjaustapoja ja toimintatilanteita. Esimerkkinä voin todeta yhden tällaiseksi toimivaksi työtavaksi napatun asian olleen käpyjen ottamisen avuksi äänestykseen ja sen konkretisointiin. Toki tämän olisimme ohjaavien metsäläisaikuisten keskenkin luultavasti ilman tutkimustanikin hoksanneet, mutta tutkimukseni myötä se sai myös tulosten kautta painoarvoa.

Aina löytyy myös kehittävää, niin itsestä ohjaajana kuin toimintaympäristöstäkin. Olen iloinen siitä, ettei ensimmäisen design -syklin projekti onnistunut toivotulla tavalla, jolloin toisen design -syklin metsäläisprojektin suunnitteluun oli paneuduttava huolellisemmin ja keskittyneemmin. Näin lastentarhanopettajaurani alkuvaiheella design -perustaisen tutkimuksen tekeminen oli luonteva tapa sekä pohtia omaa ammatillisuutta että niitä keinoja, jolla sitä voisi kehittää lisää. Koen myös, että design -tutkimukseni avulla Case Forest -pedagogiikka ja metsäläiset saatiin vakiinnutettua Teerikallion päiväkotiin ja toivonkin viisivuotiaiden Metsäläisten jatkuvan, vaikka joskus oma tieni veisikin jonkin muualle varhaiskasvatukseen. Tärkeänä tutkimustuloksena tutkimuksen teon jälkeen voin

todeta, että lapsen osallisuutta ja sen toteutumista voidaan lisätä ja moniulotteistaa aikuisen maailmasta käsin pieniltä tuntuilta arjen valinnoilla.

Design -aineiston analyysin koen oppineeni perusteellisesti. Toisen design -syklin kohdalla en vielä kyennyt suorittamaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aikuislähtöisten haasteiden ja ongelmien, joihin tarvitsin konkreettisia vastauksia, olleen ajatuksissani pinnalla hyvin vahvasti. Olen iloinen, että tutkimuksessani oli kolme, toisistaan poikkeavaa niin toiminnan kuin analyysin kannalta projektia, koska kolmas analyysi opetti minulle perusteellisesti aineistolähtöisemmän, mutta kuitenkin teoriaohjaavan sisällönanalyysin tekemisen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin rinnalle. Puolitoista vuotisen pro gradu -projektin aikana tutkimusotteeni ja analyysitapani syveni vaihe vaiheelta ja koen olevani lapsen osallisuuden keskiössä, josta tulevaisuuden mahdollisuudet lapsen osallisuuden toteutumiselle ovat avoinna. Olen myös iloinen, että kolmen projektin aikana sekä minä että muut ohjaajat ”hölläsivät” omaa valtaansa, joka vaikutti välittömästi lapsen osallisuuden toteutumiseen.

Itse design -tutkimuksen tekeminen oli mielenkiintoinen kokemus. Minulle oli tärkeää omalta osaltani päästä vaikuttamaan ja kehittämään asioita kohti lapsen osallisuuden toteutumisen moniulotteisempaa suuntaa. Metsäläisistä on tullut lasten keskuudessa hyvin odotettu asia, jonka alkamista muun muassa nelivuotiaat, tulevat metsäläiset odottavat innolla. Se on Teerikallion viisivuotiaiden oma juttu ja näin ohjaajan näkökulmasta pienillä asioilla voidaan saada lapsille näinkin mielekkäältä tuntuva juttu. Itse en ole enkä ole koskaan ollutkaan viherpeukalo. Minä en osaa nimetä lapsille monia eri kasveja tai puulajeja ja taisinpa yhden projektimme aikana kutsua jänistä kurreksi. Se ei kuitenkaan estä minua heittäytymästä lasten maailmaan luontokasvatuksen kautta. On helpottavaa vaihtaa ”vanhanaikainen” opettajan rooli ohjaajan ja lapsen toiminnan tukevan aikuisen rooliin tasavertaisesti lapsen rinnalle ja vastata hänen kysymykseen esimerkiksi siitä, mistä sammal tulee, että ”otetaanpa yhdessä selvää” ilman, että se tekee minusta yhtään huonompaa varhaiskasvattajaa. Päinvastoin.

Lapsen osallisuus on minulle itselle itsestään selvä varhaiskasvatustoiminnan tavoite. Olen kuitenkin todennut tämän päivän käytännön varhaiskasvatustyössä, ettei sen toteutuminen ole joka päivä joka tilanteessa mahdollista, vaikka se teoriassa todettaisiinkin mahdolliseksi. Näin kaksi vuotta kandidaatin tutkielmani jälkeen voin todeta olevani

ajoittain turhautunut käytännön arjen toiminnan toteutumiseen sekä todellisuuteen, joka rakentuu liian usein kiireeseen ja huonosti suunniteltuihin pieniin kokoontumisiin ja hetkiin, joista lapset eivät voi saada irti kaikkea, mihin heillä oikeus olisi. Suuret lapsiryhmät ja kasvavaan eri tukien tarpeeseen alimitoitettu henkilökunta eivät suosi lasten valtaistamista varhaiskasvatuksen arjessa päivähoitossa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että jokaisen lapsen oikeus olisi saada nauttia joka päivä hänen osallisuuden ja aktiivisuuden huomioivaan ja tavoittelevaan henkilökuntaan. Siksi yhdyinkin useiden varhaiskasvatuksen ja osallisuuden tutkijoiden mielipiteisiin siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä tarvittaisiin suuria muutoksia asenteisiin, toimintakulttuureihin ja käytänteisiin. Tämän vuoksi on suuri tarve käytännön tutkimustyöhön sekä koulutuksiin, joissa näenkin itselleni potentiaalisia työmahdollisuuksia tulevaisuuteeni.

Itse olen erittäin kiinnostunut tutkimaan ja kehittämään, miten teoriassa yksinkertaiselta kuulostava lapsen osallisuus saataisiin koskettamaan konkreettisemmin varhaiskasvatuksen arkea. Olen alkanut miettiä väitöstutkimuksen tekemisen mahdollisuutta omassa tulevaisuudessani. Olisin erittäin kiinnostunut yhdistämään lapsen osallisuuden kehittämisen suurempana kokonaisuutena esimerkiksi jossain varhaiskasvatuksen yksikössä. Toisaalta minua kiinnostaisi myös tutkia, miten lapset kokevat oman osallisuuden ja miltä oma osallisuus tuntuu heidän mielestään. Lapsen tunnetta omasta osallisuudesta pääsinkin jo oman tutkimukseni kautta hieman raapaisemaan.

7.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Jokainen tutkimus sisältää tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun. Tarkastelulle ei ole olemassa suoraa mallia, jonka avulla tarkastelu suoritettaisiin, vaan tutkimuksen piiristä löytyy useita näkemyksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Näkemykset painottavat yhtenäisesti tiedon totuudenmukaisuutta, objektiivisuutta eli tulosten siirrettävyyttä ja tutkimustulosten vahvistavuutta eli yhdenmukaisuutta aiemmin suoritettujen tutkimusten tuloksiin. Näkemykset velvoittavat tutkimukselta ollakseen luotettava myös sitä, että se on tutkinut, mitä tutkimusongelmat ovat pyytäneet tutkimaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135; Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tämä tutkimus on vastannut kysymyksiin, jota tutkimukselle on aluksi esitetty.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin tutkijan oma olemassa olo tutkitavan rinnalla. Tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja arvomaailmat väistämättä vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja erityisesti tulosten tulkintaan. Tutkija onkin tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, joka suorittaa pääasiassa itse tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun tutkimuksen tekemisen ohessa. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan haastateltavien tai havainnoitavien ennestään tunteminen. Jos aineiston informantit ovat tutkijalle tuttuja, voi vastausten todenmukaisuus kärsiä ja vastataan ja käyttäytyään niin kuin ajatellaan tutkijan haluavan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 193–194.) Oma roolini Metsäläisissä ja aineistossani on kieltämättä suuri. Olin tutkimukseni aikana Metsäläisistä, sen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastaava ohjaaja. Väistämättä oma ohjaajan roolini sekä se, että lapset olivat minulle hyvin tuttuja, vaikutti koko tutkimuksen toteutukseen. En kuitenkaan koe suuren roolini olleen tutkimuksen kannalta negatiivinen asia, sillä voin todeta tuntevani aineistoni läpikotaisin ja kokonaisuutena. Lisäksi palasin useita kertoja litteroinninkin jälkeen vielä alkuperäiseen videoaineistoon tarkastaakseni joitain tapahtumia ja välttääkseni väärymmärryksiä tai -muistoja.

Koen, että suuri roolini fyysisesti itse aineistossa näkyy esimerkiksi toisen design -syklini aineiston analyysissä, josta tuli hyvin ohjaajalähtöinen. Analyysitavan valinnan perusteena voin todeta minulla itselläni olleen ohjauksen epävarmuuden ensimmäisen syklin projektin epäonnistuessa lähes täysin. Tarvitsin itselleni apuvälineitä onnistuneen ohjauksen luomiseen, joten analyysini kohdistui minulle tutkijana luontevasti ennen kaikkea aikuisen rooliin ja ohjaukseen liittyviin asioihin. Jälkikäteen voin todeta toisen syklin analyysitavan olleen tarpeellinen, sillä kolmannen syklin projekti onnistui ohjauksineen hyvin, jolloin analyysissä voitiin keskittyä aineistolähtöisemmin ottein.

Tutkimuksen vaiheita olen kuvannut totuudenmukaisesti hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan. Tutkimus on suunniteltu ja toteutettu ajan kanssa sekä sen monipuoliseen ja yksityiskohtaiseen raportointiin on keskitytty. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Design-tutkimuksen tekemisen monivaiheisuus toteutui tutkimuksessani vaihe vaiheelta jokaisessa syklissä, vaikkakin ensimmäinen sykli oli kestoaltaan lyhempi ja sisällöltään ”sup-

peampi”. Jokaisessa syklissä toteutuivat suunnittelun ja toteutuksen jälkeen sisällönanalyysi, jonka tulosten vaikutuksena tehtiin uudelleen suunnittelu seuraavaa sykliä ja sen projektia varten.

Tutkimuksessani toteutuu myös luotettavuutta lisäävä triangulaatio usein eri tavoin. Triangulaatiolla tarkoitetaan eri menetelmien, tutkijoiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta juuri sen moniulotteisuutensa vuoksi (Metsämuuronen 2003, 454; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 44, 48, 141.) Tutkimuksessani toteutuu triangulaatio aineiston hankinnan ja sen analyysin kohdalla sekä osittain sen voi nähdä toteutuvan myös tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä, jossa rakennan teoriaa lapsen osallisuudesta useiden suurien teorioiden kuten lapsilähtöisyyden ja konstruktivismien kautta. Tutkimukseni aineisto muodostui kokonaisuudeksi video- ja havainnointimateriaalin, lasten haastatteluiden sekä tehtyjen toiminnan suunnitelmien ja käytyjen keskustelujen kautta. Monin menetelmin kerätyn aineiston analyysissä toteutunut triangulaatio puolestaan rakentui toisessa design -syklini teoriasidonnaisen sisällönanalyysin sekä kolmannen design -syklin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta, joiden koen täydentävän toinen toisiansa tutkimuksen kokonaisuutta tarkasteltaessa.

Aineistoni litteroinnin suoritin samoja sääntöjä noudattaen tutkimukseni alusta loppuun saakka. Luotettavuutta hieman kuitenkin vähentää ajoittainen videon laatu, sillä joka kerralla en saanut ylimääräistä aikuista kuvaamaan toimintaamme, vaan asetin videokameran esimerkiksi tuolin tai pöydän päälle kuvaamaan. En kuitenkaan tavoitellut videota aineistoksi sen vuoksi, että näkisin jokaisen tilanteen kokonaisuutena esimerkiksi lapsen ilmein, jotka eleenä olisivat voineet antaa tärkeää informaatiota osallisuuden tunteesta tai kokemisesta, vaan videonauha toimi ennen kaikkea äänen, kommenttien ja vuorovaikutuksen dokumenttina. Olen kuitenkin itse tutkimusta tekevänä metsäläisohjaajana tehnyt jatkuvaa osallistuvaa havainnointia kirjoittaen useimmiten toiminnan jälkikäteen havaintomuistoja ylös, jotka täydentävät litteroitua videoaineistoa yhdeksi kokonaisuudeksi. Aineistoni kokonaisuudessaan on aito ja luotettava esimerkki Case Forest -pedagogiikan soveltamisesta ja kehittämisestä lapsen osallisuutta lisäävänä toimintana.

Tutkimukseni aineiston lapset ja aikuiset ovat anonyymeja tutkimuksessani ja käyttämäni nimet aineistossa ovat muutettuja. Päiväkodin nimeä, jossa metsäläistoiminta tapahtuu,

käytän kuitenkin päiväkodin johtajan sekä Rovaniemen kaupungin luvalla. Myös luotettavan kvalitatiivisen tutkimuksen velvoittamat käsitteet ja teoria tutkimuksen taustalle ovat määriteltä kokonaisvaltaisesti ja mielekkäästi. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Lapsia aineistoni informantteina olen kohdellut eettisesti oikein, jonka koen omistavani ammattini ja sen etiikan puolesta. Ohjaukseni ja esimerkiksi lasten haastattelutilanteet olivat läsnä olevia ja lapset huomioivia. Metsäläistoiminta oli kokonaisuudessaan lapsilähtöistä. Vaikka käytän päiväkodin nimeä tutkimuksessani, ovat lapset ehdottoman anonyymejä. Lisäksi olen kysynyt vanhemmilta luvan tutkimuksen tekemiseen, jossa päiväkodin nimi tulee julki, joten vanhemmat ovat olleet nimen käyttämisestä tietoisia.

Lähteitä tutkimukseni teoriaan löytyi paljon ja ne ovat melko tuoreita. Aikaisempia tutkimuksia ei kuitenkaan lapsen osallisuudesta ole vielä kovin tehty, joten niiden käyttäminen tutkimukseni taustoituksessa on vähäisempää. Jonkin verran olen verrannut tutkimustuloksiani aikaisempien lapsen osallisuuden tutkimusten tuloksiin. Mielekästä on ollut verrata esimerkiksi aikaisempien tutkimuksien antamiin näkemyksiin lapsen toimijuutta ja osallisuutta tukevasta aikuisen roolista sekä piirteistä, jotka omalta osaltaan estävät lapsen osallisuuden toteutumista.

Tutkijana olen ollut ahkera, tarkka, luotettava ja eettinen. Olen tehnyt tutkielmani alkuvaiheilta asti säännöllistä ja huolellista työtä. Koen, että huolellisuuteni on varmasti vaikuttanut oma suuri kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan. Se on ollut minulle niin henkilökohtaisesti kuin ammatillisen kehittymiseni kannaltakin hyvin tärkeä. Olen tyytyväinen tutkimukseeni, sen vaiheisiin ja tutkimustuloksiin. Olen iloinen myös siitä, ettei ensimmäinen design -syklin projekti toteutunut täydellisesti, jolloin minun oli käytettävä erityisen paljon aikaa seuraavan syklin projektin suunnitteluun ja paneutua niihin epäkohtiin, joita ensimmäisessä projektissa ilmeni. Tästä tutkimuksesta on ollut minulle paljon hyötyä niin metsäläisohjaajana että lastentarhanopettajana toimimiseen ja uskon, että tutkimuksen anti jatkuu tulevaisuudessa vielä pitkään.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Andriessen, D. 2008. Combining design-based research and action research to test management solution. 125–134. Teoksessa Booq, B., Preese, J., Slagter, M. ja Zeelen, J. (toim.) *Toward Quality Improvement of Action Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Asunta, T. 2000. Tutkiva oppiminen luonnontieteellisen ajattelun kehittämisessä esiopetuksessa. 107–112. Teoksessa Korpinen, Eira. (toim.) *Esiopetus*. Nyt! Jyväskylä: Tuope.
- Bae, B. 2009. Children's Right to Participate – Challenges in Everyday Interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2009. Vol. 17, n. 3, 391–406.
- Barab, S. 2006. Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. 153–171. Teoksessa Sawyer, R. K. (toim.) *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Barab, S. & Squire, K. 2004. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brown, A. 1992. Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2), 141–178.
- Cantell, Hannele & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. 60–79. Teoksessa Cantell, H. (toim.). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. 2003. Design Experiments in Educational Research, vol. 31, n. 1, 9–13.

- Design-Based Research Collective. 2003. Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. 2006. Children's participation and teacher control, *Early Childhood Development and Care*. Vol. 176, n. 3&4, pp. 219–238.
- Emilson, A. 2007, Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 39, No. 1, 11–38.
- Enkenberg, J., Liljeström, A. & Vartiainen, H. 2009. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla. Teoreettinen johdanto. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Enkenberg, J., Liljeström, A. & Vartiainen, H. 2009. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla. Case Forest pedagogiikka. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Entwistle, H. 1970. *Child-Centred Education*. London: Methuen & Co.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. *Entäs jos....* Tampere: Tammi.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. *Arvioinnista opiksi: havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.

Hela, E., Lahti, L. & Polvi, K. 2013. Lapsen osallisuus toiminnassa ja sen suunnittelussa lasten ja kasvattajien kokemana. Näkemyksiä lasten osallisuudesta pienryhmäpedagogiikkaa harjoittavassa päiväkodissa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Hämeenlinna: HAMK.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu- teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Honkaniemi, H. 2012. Case Forest ja Metsissä Mahdollisuus menetelmät lasten ja nuorten metsäosaamisen lisäämiseksi. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Seinäjoki: Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

Hujala, Eeva. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. 5–19. Teoksessa Korpinen, Eira. (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylä: Tuope.

Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.

Hujala, E. 2004. Esiopetuksen menestystekijät. 6–17. Teoksessa Hujala, E., & Junkkari, P., (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulu: Oulun yliopisto.

Hujala, E., Puroila, A., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.

Huovi, H. 1998. Salainen maa. Porvoo: WSOY.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. 149–165. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H., (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Helsinki: Kirjapaja.

Kalliala, M. 2008. Kato mua!: kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro: ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita.

- Karlsson, L. 2003. Sadutus: avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä: ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kirby P. & Gibbs, S., 2006, Facilitating Participation: Adults' Caring Support Roles within Child-to-Child Projects in Schools and After-School Settings. *Children and Society*, vol 20, 209–222.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena- kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. 194–217. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korppi, M. & Latvala, J. 2010. Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskenlahti, H. 2011. Urakka Inkiväärissä. 54–64. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26.
- Koskinen, S. 2004. Osallisuushankkeet. 138–140. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lasten päivähoidosta. 1973.
- Lehto, M. & Rantanen, E. 2011. Ryteiköstä lasten leikkipaikaksi. Luontokasvatuksen monipuolistaminen päiväkodissa. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Hämeenlinna. HAMK.

Leinonen, J. 2010. Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus osallisuuden tasomallista. Pro gradu. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lipponen, Lasse. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. 31–38. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Gummerus.

Munter, H. & Sitern-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolme vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. 177–193. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.

Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) 2011. Löytöretkellä osallisuuteen- Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA.

Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. 116–143. Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Parikka-Nihti, M. 2012. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestäväää kehitystä. Helsinki: Lasten keskus.

Parikka-Nihti, M. 2011. Case Forest -pedagogiikka koulutus ja -materiaali. 8–9.10.2011, Rovaniemi.

Piaget, J. 1975. The origin of the idea of chance in children. Translated by Lowell Leake, Jr., Paul Burrell and Harold D. Fishbein. London: Routledge & Kegan Paul.

Piippo, J. & Suominen, T. 2011. Vuorovaikutus Vankkurissa. 65–73. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Warris -instituutin julkaisusarja nro 26.

Poikela, E. & Nummenmaa, A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. 33–52 Teoksessa Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.

Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa : kehysanalyytinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulun yliopisto.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. 111–125. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H., (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. 145–169. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press.

Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. 2012.

Ruokojärvi, P. & Luukkonen, T. 2011. Satujen matkassa kohti uutta. 45–53. Teoksessa Mäkitalo, A-R., Nevanen, S., Ojala, M., Tast, S., Venninen, T. & Vilpas, B. (toim.) Löytötretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa 2. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 26.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvat. Jyväskylä: PS-kustannus.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. Children and Society, vol. 15, 107–117.

Stenvall, E. & Seppälä, U. 2008. Talo lapsia varten: lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1

Suomen perustuslaki. 1999.

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

Teerikallion päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. 2006.

Tiira, K. 2000. Yhteistä kieltä etsimässä. Pienten lasten osallisuuden lisäämisestä vesi-projektissa. Pro gradu. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Turtiainen, P. 2001 Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. 170–180. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. 167–196. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. 41–53. Teoksessa Hujala, Eeva & Turja, Leena (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. 218–233. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus.

Valtioneuvosto. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Saatavilla www -muodossa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja (Luettu: 8.7.2012)

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA.

Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2013. Supporting Children's Participation in Finnish Child Care Centers. Julkaisussa *Early Childhood Education Journal*. April 2013.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, F. & Hannafin, M. J. 2005. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D*, 53(4), 5–23.

Warlde, F. 2003. *Introduction to early childhood education: a multidimensional approach to child-centered care and learning*. Boston: Allyn and Bacon, cop.

Woodhead, M. 2010, Foreword. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. *Handbook of Children and Young People's Participation*, Iso-Britannia: Routledge.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus. 1989.

INTERNET -LÄHTEET:

<http://www.skogsstyrelsen.se/sv/Projektwebbar/caseforest/About-the-project/> (Luettu 14.4.2012)

<http://www.skogsstyrelsen.se/Projektwebbar/caseforest/Case-Forest-Pedagogy/> (Luettu 14.4.2012)

LIITE 1



Rovaniemi

Päivähoidon palvelukeskus
Palvelupäällikkö
Pirjo Honkavuori

Viranhaltijapäätös

15.3.2012/30 §

Dno KAUPKIRJ: 2916 /2011

Tutkimuslupahakemus/Peltoluhta Enni-Mari

Asia Lapin yliopistossa opiskeleva Enni-Mari Peltoluhta hakee lupaa pro gradu-tutkielmaan liittyvän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen aiheena on lapsen osallisuuden toteutuminen tutkivan luontokasvatuksen kautta. Tutkimus toteutetaan kuvaamalla design-tutkimuksena Teerikallion päiväkodissa sovellettavaa Case Forest-pedagogiikkaa. Tutkimusaineistoa kerätään Case Forest-projekteista valo- ja videokuvaten lapsia sekä projektissa toimivaa ohjaavaa henkilökuntaa haastatellen sekä yleisesti projektitoimintaa havainnoiden. Lasten vanhemmilta pyydetään erikseen lupa ja aineistoa käytetään anonymisti, eikä lasten tai henkilökunnan nimiä mainita missään vaiheessa. Tutkimusta ohjaa Lapin yliopistossa kasvatustieteen professori Esa Poikela.

Päätös Enni-Mari Peltoluhdalle myönnetään em. tutkimuslupa.

Tutkimuksessa on noudatettava henkilötietolain ja julkisuuslain säännöksiä. Tutkimuksen toteuttamisesta on vielä erikseen sovittava ao. yksikön esimiehen kanssa.

Tutkimuksesta tulee toimittaa yksi kappale Rovaniemen kaupungin päivähoidon palvelukeskuksen käyttöön ja se on lähetettävä päivähoidon palvelukeskukseen, osoite PL 8216, 96101 Rovaniemi.

Allekirjoitus

Pirjo Honkavuori
Palvelupäällikkö

Toimeenpano

Ote: Enni-Mari Peltoluhta, Sinikka Perттunen/Teerikallion päiväkot

Muutoksenhakuosoitus

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksen tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

Valitusviranomainen

Rovaniemen kaupunki
Sivistyspalvelujen johtokunta
Postiosoite: PL 8216, 96101 Rovaniemi
Käyntiosoite: Rovakatu 2

LIITE 2

Lupa vanhemmille kevät 2012

Minulta saa totta kai kysyä lisätietoja tutkimuksestani sekä muuten vaan tulla juttelemaan! ☺

Terveisin,
Emmi-Mari Peltolahta Talitintteistä ja Metsäiläisistä
emmi.peltolahta@rovaniemi.fi

Ps. Palauttaisitteko alla olevan lomakkeen omalle ryhmällemme ke 21.3.2012 mennessä, Kiitos! ☺

LUPA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

LAPSENI SAA EISAA

OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN "LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN TUTKIVAN LUONTOKASVATUKSEN KAUSTA - ESIMERKINÄ DESIGN-TUTKIMUS CASE FOREST-PEDAGOGIIKAN SOVELTAMISESTA (TEERIKALLION PÄIVÄKODISSA)". SAMALLA ANNAN MYÖS LUVAN LAPSENI VALO- JA VIDEOKUVAAAMISEEN, HAASTATTELEMISEEN JA MUUHUN HAVAINNOINTIIN TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMISEN MENETELMÄNÄ.

(Päiväys ja allekirjoitus)

Hei Metsäiläisten kotiväki!

Ensimmäinen Metsäiläisten luontokasvatusprojekti on saatu loppupuolelle ja kylähdän me kaikki opinmekin paljon uutta ihmeellisestä maailmasta. Lapset ovat näyttäneet pitävän luonnon tutkimisesta ja uuden oivaltamisesta ja meistä aikuisistakin toimintatapa on tuntunut oikein mukavalta. Toivottavasti yhteiset projektitme jatkuvat mukavissa ja mielenkiintoisissa merkeissä tulevan kevään aikana, jota seuraava asiani koskeekin.

Toimin tässä Teerikallion päiväkodissa lastentarhanopettajana Talitinttien ryhmässä. Työn ohessa suoritan kasvatus tieteen maisterin opintoja Lapin yliopistossa ja olen aloitellut gradun tekemistä tammikuusta 2012 Esa Poikelan graduryhmässä. Case Forest- pedagogiikan soveltaminen on tuntunut mielenkiintoiselta ja itselleni tärkeältä asialta, jota haluaisin nyt lähteäkin tutkimaan hieman enemmän. Minua kiinnostaa erityisesti lapsen osallisuuden toteutumisen näkökulma sekä se, minkälaiset edellytykset tutkiva luontokasvatus, tässä tapauksessa Case Forest- pedagogiikan soveltaminen, sille antaa.

Tällä hetkellä tutkimukseni aiheeni olisi "Lapsen osallisuuden toteutumisen tutkivan luontokasvatuksen kautta - esimerkkinä design-tutkimus Case Forest- pedagogiikan soveltamisesta (Teerikallion päiväkodissa)". Tutkimusaineistoni keräisin projektejamme valo- ja videokuvaten, lapsia sekä henkilökuntaa haastatellen sekä toimintaa yleisesti havainnoiden. Kaikki aineisto toimisi ehdottomasti vain minun käyttössäni tutkimusta tehdessäni, jonka jälkeen se säilyy minun tutkimusarkistossani. Aineisto toimii toki anonyyminä, mutta päiväkodin nimen ja toimintatavan esittelin tutkimuksessani.

Näin ollen pyydän Teidän lupaanne lapseenne osallistumiseen tutkimusaineistooni. Pyydän myös lupaa saada käyttää aineistona valo- ja videokuva- haastattelumateriaalia sekä muita lapsestanne tekemiäni havaintoja.

LIITE 3

Lupa vanhemmille syksy 2012

SYKSYSET TERVEISET UUSIEN METSÄLÄISTEN KOTIVÄELLE!

Teerikallion päiväkodissa ryhdyttiin soveltamaan viime vuonna Case Forest- pedagogiikkaa, joka on TUTKIVA, ONGELMAPERUSTAISTA, LAPSLÄHTÖISTÄ JA LAPSEN OSALLISUUDEN MAHDOLLISTAVAA OPPIMISTA LUONNOSSA. Yhdessä koko talon viisivuotiaiden kanssa muodostimme METSÄLÄISET- ryhmän ja keskimme vuoden aikana turkia mm. lunta, karvoja ja papanaita. Nyt viime vuoden viisivuotiaat ovat jo esikouluikäisiä ja uusia METSÄLÄISET ovat kaikki uudet reippaat, viisivuotiaat tutkijan alut, joiden kotiväelle minulla olisiikin kallisarvoinen pyyntö.

Toimin tässä Teerikallion päiväkodissa lastentarhanopettajana Talittittien ryhmässä. Työn ohessa suoritin kasvatustieteen maisterin opintoja Lapin yliopistossa ja olen aloittanut gradun tekemistä tammikuusta 2012 Esa Polkelan graduryhmässä. Graduni aihe on "Lapsen osallisuuden toteutuminen turkivan luontokasvatuksen kautta - esimerkkinä Case Forest-pedagogiikan soveltaminen (Teerikallion päiväkodissa)". Aloitin aineistonkeruuni viime vuoden Metsäläisten kanssa "Karvat ja papanait"- projektia video- ja valokuvaten, toimintaa yleisesti havainnoiden sekä lapsia haastatellen. Nyt haluaisin jatkaa aineiston keruuta uusien Metsäläisten kanssa.

Jatkaisin tutkimusaineistoni keruuta tulevia projektejamme valo- ja videokuvaten, lapsia sekä henkilökkuntaa haastatellen sekä toimintaa yleisesti havainnoiden. Kaikki aineisto toimisi ehdottomasti vain minun käytössäni tutkimusta tehdessäni, jonka jälkeen se säilyy minun tutkimusarkistossani. Aineisto toimii anonymiä eikä lasten nimiä mainita missään vaiheessa, mutta päiväkodin nimen ja toimintatavan tulen esittelemään tutkimuksessani.

Tämän vuoden Metsäläisten ryhmän muodostavat yhteensä 15 viisivuotiaasta lasta kolmesta eri ryhmästä: Hippiläisiä, Punatukkuilta ja Talittireiltä. Ensimmäisen tutkimusprojektimme aloitamme keskiviikkona 26.9 klo 9.15. Tapaamme Metsäläisten kanssa pääsääntöisesti keskiviikko-aamuisin. Syksyn aikana teemme ensimmäisen tutkimusprojektimme syys-loka-marraskuun aikana ja kevään puolella tutkimme luontaa useampien projektien merkeissä. Mielenkiinnolla odotan, mikä onkaan ensimmäinen tutkimuskohteemme!

Case Forest- pedagogiikka on tutkimista "lapsen ehdoilla". Me aikuiset olemme ohjaavassa roolissa, mutta lapset saavat itse päätösvalan tutkimuksen kohteille sekä siihen, miten niitä tutkitaan (menemmekö kirjastoon, tutkimusretkille, asiantuntijan puheille jne...) Yhteistoiminnallisissa luontoprojekteissamme lapset saavat harjoitella neuvottelutaitoja, oman mielipiteen esittämistä, toisen huomiointia sekä päätösten tekoa, jota harjoittelimme demokraattisten äänestysten kautta.

Metsäläiset ovat lasten ryhmä, jossa toteutamme ennen kaikkea lasten ideoita ja ehdotuksia siihen, miten saamme urtta tietoa tutkimuskohteistamme.

Näin ollen pyydän Teidän lupanne lapsenne osallistumiseen tutkimusaineistooni. Pyydän myös lupaa saada käyttää aineistona valo- ja videokuva-, haastattelumateriaalia sekä muita lapsenne tekemiä havaintoja.

Minulta saa totta kai lisäyksiä lisätietoja tutkimuksestani sekä muuten vaan tulla juttulemaan! ©

Terveisin,
Emmi-Mari Peltolahti Talittiteistä ja Metsäläistä
emmi.peltolahti@rovaniemi.fi

P.s. Palautteistietokalle olevan lomakkeen omalle ryhmällemme ke 21.9.2012 mennessä. Kiitos!

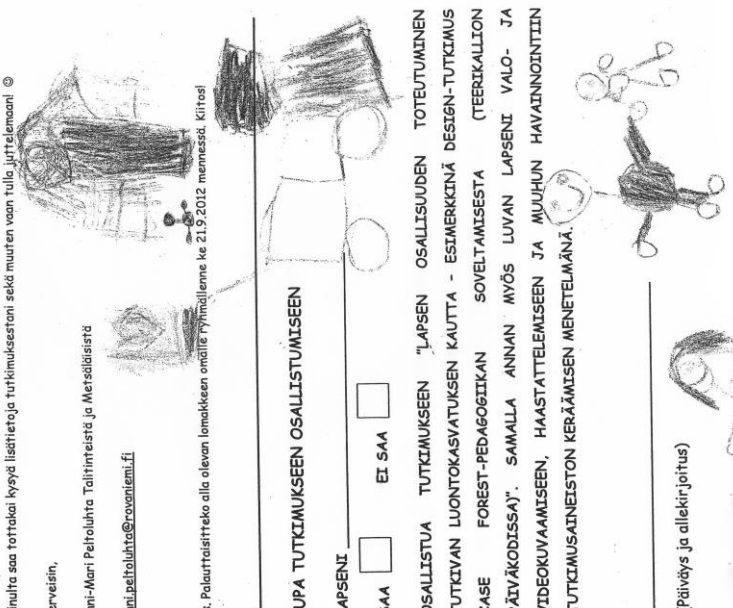
LUPA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

LAPSENI: _____

SAA EI SAA

OSALLISTUA TUTKIMUKSEEN "LAPSEN OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN TURKIVAN LUONTOKASVATUKSEN KAUTTA - ESIMERKINÄ DESIGN-TUTKIMUS CASE FOREST-PEDAGOGIIKAN SOVELTAMISESTA (TEERIKALLION PÄIVÄKODISSA)". SAMALLA ANNAN MYÖS LUVAN LAPSENI VALO- JA VIDEOKUVAAMISEEN, HAASTATTELEMISEEN JA MUUHUN HAVAINNOITTIIN TUTKIMUSKÄINELSTON KERÄÄMISEEN MENETELMÄNÄ.

_____ (Päiväys ja allekirjoitus)



LIITE 4

Projekti 1.

Aikataulu:

24.4. 9.15-11 ”Metsään meno”	1. ILMIÖN ARTIKULOINTI → MITÄ?
25.4. 9.15-11 ” Tutkimukset jatkuvat”	1. ILMIÖN ARTIKULOINTI & OPPIMISAIHION SUUNNITTELU → MITÄ? MIKSI?
2.5. Tutkimukset jatkuvat	
3.5. Tutkimukset jatkuvat	3. OPPIMISAIHION DOKUMENTOINTI eli TIEDONKERUU, MAHDOLLINEN VIERAILU → MISTÄ?
8.5. Tutkimukset jatkuvat	
(9.5.) Tutkimukset jatkuvat	
15.5. Tutkimukset jatkuvat	4. OPPIMISAIHION RAKENTAMINEN → KIRJA, POSTERIT, LAULUT → MITÄ LAPSET HALUAVAT
16.5. Tutkimukset jatkuvat	
22.5. Lopetusjuhlat tms.	
23.5. Lopetusjuhlat jatkuvat	

LIITE 5

Kivi -projektin aikataulurunko

METSÄLÄISET

**ENSIMMÄISEN PROJEKTIN AIKATAULUSUUNNITELMA:****1. ILMIÖN ARTIKULOINTI & 2. OPPIMISAIHION SUUNNITTELU**

Vk 39 ke 26.9. 9-11 Tutustelut, Metsäretki pihalla, Tutkimuskohteen valinta
 to 27.9. 10-11 Tutkimuskohteen valinta, Metsäläisten tutkijavihon teko

2. OPPIMISAIHION SUUNNITTELU (mikä?, mistä tietoa?)

Vk 40 ke 3.10 9-11 Tutkijavihon teko jatkuu, Aloitetaan tutkimukset

3. OPPIMISAIHIOIDEN DOKUMENTOINTI (tutkijavihon teko)

Vk 41 ke 10.10/to 11.10 9-11 Tutkimukset jatkuvat
 Vk 43 ke 24.10 9-11 Tutkimukset jatkuvat
 Vk 44 ke 31.10 9-11 Tutkimukset jatkuvat/ mahdollinen vierailu?
 Vk 45 ke 7.11 9-11 Tutkimukset jatkuvat

4. OPPIMISAIHIOIDEN RAKENTAMINEN (esitys, näyttely jne...)

Vk 46 ke 14.11 9-11 Viimeiset tutkimukset jatkuvat
 Vk 47 ke 21.11 9-11 Ensimmäiset projektin lopetuspartyt

LIITE 6

Lumi -projektin aikataulurunko

METSÄLÄISTEN LUMI -PROJEKTI AIKATAULU

Vk 13

26.3.	9-11	Ihmettelyretki lähiluontoon	1. ILMION ARTIKULOINTI
27.3.	9-10	Äänestys pihalla	2. OPPIMISAIHION SUUNNITTELU

Vk 14

3.4.	9-11	Pihalla	2. OPPIMISAIHION SUUNNITTELU
		<ul style="list-style-type: none"> tutustuminen lumeen elementtinä → AISTEILLA (maistelu, haistelu, tunnustelu, kuuntelu, katselu) Luupit Herääkö jollakin vielä kysymyksiä/ideoita lumesta? 	

Vk 15

9.4. 11.4	9-11	Pihalla LUMEN LÄMPÖTILA	3. OPPIMISAIHIOIDEN DOKUMENTOINTI
		<ul style="list-style-type: none"> "Miten lumi syntyy? Mitä lumi on?" → Lumihiutaleen tarina Luupit/suurennuslasit mukaan Lopuksi jokainen Metsäläinen laittaa lunta valmiiksi purkkiin 	

Vk 16
17.4

	9-11		3. OPPIMISAIHIOIDEN DOKUMENTOINTI
		<ul style="list-style-type: none"> "Lumen sulatus" → Luupit, suurennuslasit, mikroskooppi tarkastelun avuksi ? (Piiirretään kuva lumihutaleesta) Piiirretään kuva kansioihin siitä, miltä lumi näyttää, kun se sulaa Muistellaan lumihutaleen tarinaa → piiirretään kuva siitä, miten lumi syntyy/"miten se menee pilviin" 	

Vk 17

23.4.	9-11	Sisällä	3&4. OPPIMISAIHIOIDEN DOKUMENTOINTI/RAKENTAMINEN
		<ul style="list-style-type: none"> Edellisen kerran piirustukset/tutkimukset valmiiksi Kirjat (Enni hakee kirjastosta) Tietokone KANSIOIHIN TYÖT 	

Vk 18

	9-11	Ulkona projektin lopetusjuhlat (kerrataan tiedot lumesta, "lumidisco", herkut??)	
		→ ideoita lapsilta	

VÄRYN
JALUKSEN
TO/PE

LIITE 7

Haastattelurunko lapsille

- Keitä Metsäläiset ovat? Mitä Metsäläiset tekevät?
- Miltä Metsäläisenä olo tuntuu? Mikä siinä on kivaa/ ei kivaa?
- Mitä ja miten Metsäläiset ovat tutkineet?
- Mikä tutkimisessa/projektissa oli mukavaa?
- Mikä ei ollut mukavaa?
- Mikä oli helppoa? Mikä oli vaikeaa?
- Oliko jokin ihmeellistä? Mikä oli ihmeellistä?
- Mitä lapset saivat päättää Metsäläisissä?
- Miten äänestys tapahtui?
- Mitä sinä itse sait päättää ja tehdä?
- Oliko jotain, mitä sinä et saanut Metsäläisissä päättää?
- Miltä päättäminen tuntui?
- Mitä olet oppinut Metsäläisissä?
- Mitä olisit halunnut oppia ja tutkia, jos se saisi olla mitä vain maailmassa?
- Onko vielä jotain, mitä haluat kertoa minulle Metsäläisistä?

LIITE 8

Tutkijan laulu, (Huovi 1998, 56.)

Tutkijan laulu

Ee-ee-epäilen,
vastausta tiedä en.
Enemmän sitä, enemmän tätä
– enpä tutkimatta jätä!
Ei se elä oikealla,
ei se elä vasemmalla:
Elämää on kaikkialla!

