



TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

LUONTOKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Luontoretkiä integroidussa pienryhmässä

Elina Kotila

Petra Salmi

Opinnäytetyö
Toukokuu 2019
Sosiaalian koulutusohjelma
Sosionomi



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosionomikoulutus

KOTILA, ELINA & SALMI, PETRA:
Luontokasvatus varhaiskasvatuksessa
Luontoretkeä integroidussa pienryhmässä

Opinnäytetyö 75 sivua, joista liitteitä 19 sivua
Toukokuu 2019

Toiminnallisessa opinnäytetyössä toteutettiin kuusi luontoretkeä 3–5-vuotiaiden lasten integroidussa pienryhmässä eräässä päiväkodissa. Päiväkodin nimeä ei opinnäytetyössä mainita lasten tunnistettavuuden välttämiseksi. Tarkoituksena luontoretkien avulla oli tuoda uusia ideoita ja keinoja luontokasvatuksen vahvistamiseksi ryhmässä. Tavoitteena oli selvittää, millä tavoin luontokasvatus tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena oli myös tuoda esille, miten luontoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä. Lopputuotoksena luontoretkiltä koottiin yhteen luonnossa toteutettuja leikkejä ja menetelmiä, jotka olivat toimivia pienryhmässä.

Tutkimusote oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Tutkimusmenetelminä olivat osallistuva havainnointi ja teemahaastattelut. Havainnoinnin tukena käytettiin havainnointilomaketta ja videointia. Teemahaastattelua käytettiin asiantuntijahaastattelussa sekä päiväkotiryhmän työntekijöiden alku- ja loppuhaastattelussa. Tutkimuksen aineisto käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittavat, että luonto toimii rauhoittavana ja keskittymistä tukevana oppimisympäristönä. Luontokasvatusta toteutettaessa ohjaajan on tärkeää olla sensitiivinen, luoda turvallinen ilmapiiri ryhmälle sekä huomioida kaikkien lasten yksilölliset tarpeet. Luontokasvatus tukee lapsen vuorovaikutustaitoja ja ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen mukaan, luonnossa järjestettävällä pedagogisella toiminnalla voidaan tukea lasten erilaisia tuen tarpeita. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa olevan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehyksen sisältämät oppimisen alueet voidaan toteuttaa monipuolisesti luonnossa.

Asiasanat: varhaiskasvatus, integroitu ryhmä, luontokasvatus, vuorovaikutus, oppimisympäristö

ABSTRACT

Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services
Bachelor of Social Services

KOTILA, ELINA & SALMI, PETRA:
Nature Education in Early Childhood Education
Trips to the Nature with Small Integrated Group

Bachelor's thesis 75 pages, appendices 19 pages
May 2019

The purpose of this functional thesis was to bring new ideas and ways to strengthen the role of nature education in kindergarten. The aim of this study was to explore how interactions between children can be supported by nature education. The aim was also to introduce ways to utilize nature as a learning environment. The target group of this study was small integrated group of 3–5-years-old children.

The material to the qualitative study were collected using participative observation and semi-structured interviews. The data were analyzed with content analysis.

The results of this study stated that nature, as a learning environment, provides calm environment and improves concentration. Nature education supports the child's interactive skills and interaction within the group. According to the study, children with different kinds of needs can be supported by pedagogical activities in nature. Learning areas of the pedagogical framework of early childhood education can be executed by diverse ways in nature.

Key words: early childhood education, integrated group, nature education, interaction, learning environment

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	LUONTOKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA	6
2.1	Luontokasvatuksen määritelmä	6
2.2	Luonto oppimisympäristönä ja sen merkitys lapsen kehitykselle.....	8
2.3	Luontokasvatus osana ympäristökasvatusta	9
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA	12
3.1	Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa	12
3.1.1	Inklusion määritelmä.....	14
3.1.2	Inklusiivinen varhaiskasvatus	15
3.2	Vuorovaikutus ryhmässä.....	17
3.3	Vieras- ja monikielisen lapsen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa	19
3.4	Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
4.1	Tutkimuksen taustaa	24
4.2	Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset	25
4.3	Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi	25
4.4	Suunnitteluprosessi	28
4.5	Luontoretkien toteuttaminen.....	29
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	32
5.1	Luonto mielikuvitusta rikastavana oppimisympäristönä	32
5.2	Luontokasvatus vuorovaikutustaitojen tukijana	36
5.3	Kuvakommunikaation merkitys ohjauksessa	39
5.4	Pedagoginen toiminta lasten haasteiden tukena.....	41
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	44
7	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	47
8	POHDINTA.....	49
	LÄHTEET.....	52
	LIITTEET	57
	Liite 1. Alkuhaastattelurunko ryhmän työntekijöille	57
	Liite 2. Teemahaastattelurunko	58
	Liite 3. Lupalappu vanhemmille.....	59
	Liite 4. Havainnointi runko	61
	Liite 5. Kirje vanhemmille	62
	Liite 6. Ideoita luontokasvatukseen.....	63

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatusta ohjaa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on laadittu Suomen opetushallituksen toimesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa kuntia laatimaan kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisia määräyksiä noudattaen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 52) mukaan varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusion periaatteiden mukaisesti. Varhaisen tuen toteuttamisessa on kuntien välisiä eroja ja integroituja ryhmiä käytetään yhä tukimuotoina monissa kunnissa.

Opinnäytetyön toiminnallinen osuus toteutettiin erään päiväkodin 3–5-vuotiaiden lasten integroidussa pienryhmässä. Opinnäytetyön tarkoituksena on luontoretkien kautta tuoda uusia ideoita luontokasvatuksen vahvistamiseksi ryhmässä. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on selvittää, millä tavoin luontokasvatus tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Toisena tavoitteena on tuoda näkyville, miten luontoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä. Tutkimusmenetelminä toimivat osallistuva havainnointi ja teemahaastattelut päiväkodin työntekijöille. Teorian tueksi haastateltiin asiantuntijaa teemahaastattelua käyttäen.

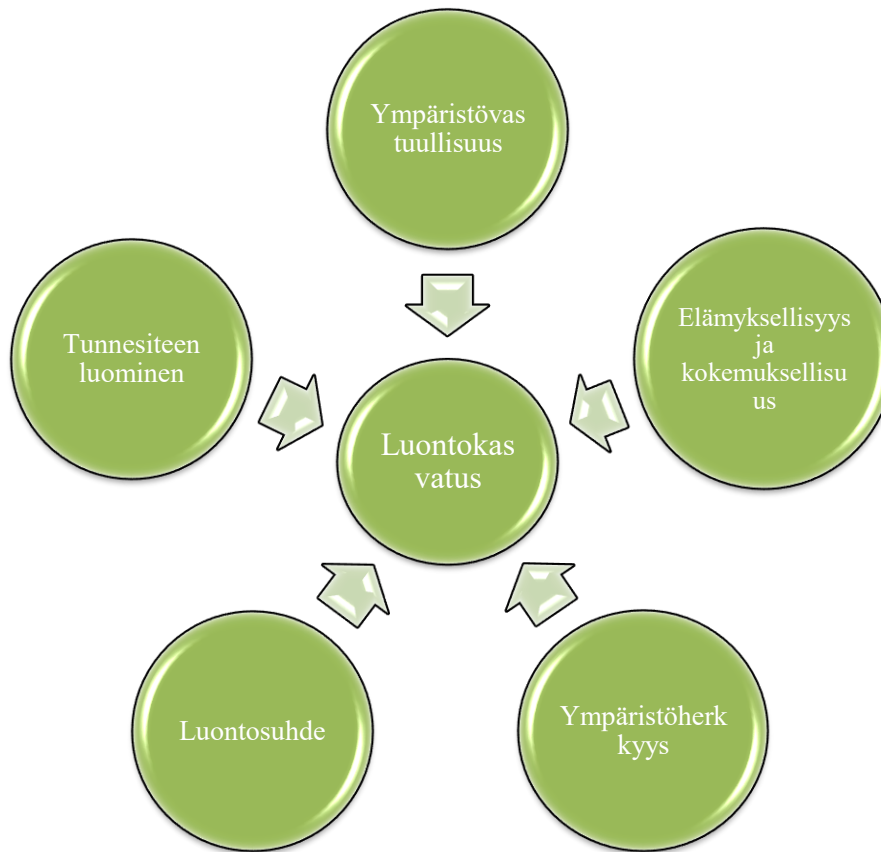
Opinnäytetyössä tarkastellaan luontokasvatusta sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemista varhaiskasvatuksessa. Koska pienryhmän lapsilla oli tuen tarvetta sosioemotionaalisissa -ja kielellisissä taidoissa, käsittelemme taitoja myös teoreettisesta näkökulmasta. Teoriassa esittelemme myös inklusion periaatteet, koska niiden pohjalta varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa. Opinnäytetyömme tuottaa idealehtisen, jota voi hyödyntää luontokasvatusta toteutettaessa. Uskomme, että tästä opinnäytetyöstä on hyötyä niin varhaiskasvattajille, lasten parissa työskenteleville kuin lasten vanhemmillekin.

2 LUONTOKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Luontokasvatuksen määritelmä

Luontokasvatus voidaan määritellä ympäristökasvatuksen muodoksi, joka sisältää aina ympäristövastuullisuutta tukevia arvoja sekä elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta. Ympäristövastuullisuudella tarkoitetaan yksilön tai yhteisön pyrkimystä toimia ympäristön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. (Nikodin, Kokkonen & Viberg 2013, 26, 40.) Ympäristökasvattaja Anne Viitalaakso Tampereen luontokoulu Korennosta (2018) toteaa luontokasvatukseen kuuluvan ympäristöherkkyyttä ja luontosuhdetta sekä luonnon tuntemuksen edistämistä. Tuomaala ja Myyryläinen (2002) määrittelevät luontokasvatuksen tunnesiteen luomiseksi luontoa kohtaan. Lisäksi luontotietous kasvaa ja laajenee luontokasvatuksen avulla. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10.) Kuvioista 1 nähdään luontokasvatuksen määritelmä. Luontokasvatus on osa jokapäiväistä elämää, eikä vain irrallinen osa kasvatusta (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 31). Varhaiskasvatuksen arjessa luontokasvatus esiintyy pääosin luontoon tehtävien retkien muodossa. Luontoretkillä lasten kanssa tutkitaan ja havainnoidaan luontoa eri vuodenaikoina. Luontoretkien keskeisinä tavoitteina ovat luonnon havainnoiminen, elämyksellisyys, elämän kunnioittaminen ja ymmärtäminen sekä yhteenkuuluvuus luonnon kanssa. (Nordström 2004, 123, 125.)

Suhde luontoon on yksilöllinen kokemus, sillä jokainen rakentaa luontosuhteen itse. Luontosuhde muodostuu ja kehittyy omien kokemusten ja ajatusten myötä. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10.) Lapsella luontosuhteen muodostuminen edellyttää luonnossa toimimista. Luonto tarjoaa turvallisen ympäristön luontosuhteen muodostumiselle. (Lyytinen & Reini 2018, 20.) Lapsen tunnemaailma luontoon muodostuu aistikokemusten kautta. Tunnemaailma ja ympäristöherkkyys ovat pohja luontosuhteen syntymiselle. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 66–67.) Ympäristöherkkyys on tunnepitoinen ja empaattinen suhde ympäristöä kohtaan, joka muodostuu yksilön omien havaintojen ja kokemusten pohjalta (Sarkkinen 2017). Lapsella voi herätä kiinnostus huolehtia eläimistä sekä kasveista ja lapsi saattaa tuoda esille huolta luontoon liittyvistä asioista (Louv 2005, 73–74).



KUVIO 1. Luontokasvatuksen määritelmä

Partonen, Rautio & Tyrväinen (2014) tuovat ilmi Suomen ympäristökeskuksen tekemän *Luonto lähelle ja terveydeksi* -hankkeen loppuraportissa, että yleisesti tutkimusten mukaan luonnolla todetaan olevan myönteisiä vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin. Luonnolla on vaikutuksia niin ihmisen sosiaaliseen, psyykkiseen kuin fyysiseenkin terveyteen. Luonnossa liikkuminen laskee verenpainetta ja lihasjännityksiä, jolloin ihmisen stressitaso laskee. (Partonen, Rautio & Tyrväinen 2014, 12, 18, 26.) Luonnolla on rauhoittava vaikutus ja luonnossa liikkumisen myötä ihminen pystyy paremmin olemaan läsnä. Suomalaiset kokevat metsän ympäristönä, jossa pystytään rentoutumaan ja hiljentymään. (Orasmaa 2018, 25, 28.) Lisäksi luonto koetaan aistirikkaana ympäristönä (Partonen ym. 2014, 28). Parhaimmillaan luontoa voidaan kokea kaikilla aisteilla. Luonnossa on monenlaisia ääniä ja tuoksujia, luonto tarjoaa monia makuja ja tunteita sekä esteettisen maiseman. (Orasmaa 2018, 25, 35.)

2.2 Luonto oppimisympäristönä ja sen merkitys lapsen kehitykselle

Varhaiskasvatuslaissa (2018/540, 10§) todetaan, että varhaiskasvatusympäristön tulee olla lasta kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen. Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tehtävänä yhdessä huoltajien kanssa, on edesauttaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Oppimisympäristöjen tavoitteena on tukea lapsen luontaista oppimisen halua ja uteliaisuutta, ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemuksiin luomiseen. Lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia maailman tutkimiseen kaikkien aistien ja koko kehon kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 14, 31.) Viitalaakso (2018) painottaa lapsen omaa kokemusta luonnosta niin, että lapsi saa itse käsin tunnustella ja aistia kaikilla aisteilla. Luonto toimii virikkeellisenä ja rikkaana oppimisympäristönä, jolloin lähes kaikki pedagoginen toiminta voidaan soveltaa luonnossa toteutettavaksi. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2011, 522.)

Luonto toimii tasa-arvoisena oppimisympäristönä kaikille lapsille. Vertaisryhmä tarjoaa leikin kautta lapselle mahdollisuuden harjoitella ja harjaannuttaa motorisia-, sosiaalisia- ja kielellisiä taitoja. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 72.) Metsä on luokkatilaa parempi oppimisympäristö, jossa lapsen keskittyminen ja mielenkiinto kohdentuvat oppimiseen itsestään (Viitalaakso 2018). Luonto oppimisympäristönä rikastuttaa lapsen mielikuvitusta ja leikkiä (Jacobi-Vessels 2013, 6). Luonnossa leikkimiseen voidaan tuoda uusia ulottuvuuksia satujen ja laulujen avulla (Nordström 2004, 118).

Se on niin valtava se luovuus, mikä lapsilla herää siellä metsässä taikka yleensä siinä luontoympäristössä. Olkoon se nyt vaikka puun rungolla kävelyä tai muuta, leikkihän on sitä lapsen työtä. (Viitalaakso 2018.)

Wyver (2017, 86) artikkelissaan esittää, että lapsen leikillä luonnossa on todettu olevan laajalti psyykkisiä ja fyysisiä terveysvaikutuksia, jotka ovat suoraan yhteydessä lapsen kognitiivisiin taitoihin. Luonnossa lapsen kognitiiviset taidot paranevat lapsen havainnoimissa, luokitellessa, tunnistaessa sekä nimetessä esimerkiksi kasveja ja eläimiä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 77). Myös ongelmanratkaisutaidot sekä yhtäläisyyksien ja poikkeuksien havaitseminen ympäristöstä kehittyvät (Louv 2005, 73). Lasta rohkaistaan luonnon havainnoimiseen esimerkiksi leikin, luonnossa tapahtuvien ilmiöiden ja muutosten sekä pohdinnan kautta (Vilén ym. 2011, 521). Luonnon

tarjoamien kokemusten myötä lapsen kyky hahmottaa syy-seuraussuhteita sekä kriittisiä ajattelutaitoja kehittyvät (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 77). Luonnossa liikkua myös lapsen karkeamotoriset taidot kehittyvät esimerkiksi liikkumalla epätasaisessa maastossa tai tasapainoilemalla puunrungon ja kannon päällä. (Vilén ym. 2011, 521–522.) Viitalaakso (2018) toteaa, että metsäympäristössä lapsen karkeamotoriikka kehittyy parhaiten ja hän suosittelee lasten viemistä epätasaiseen maastoon. Hienomotoriset taidot kehittyvät esimerkiksi lapsen askarrellessa luonnonmateriaaleista (Vilén ym. 2011, 521–522).

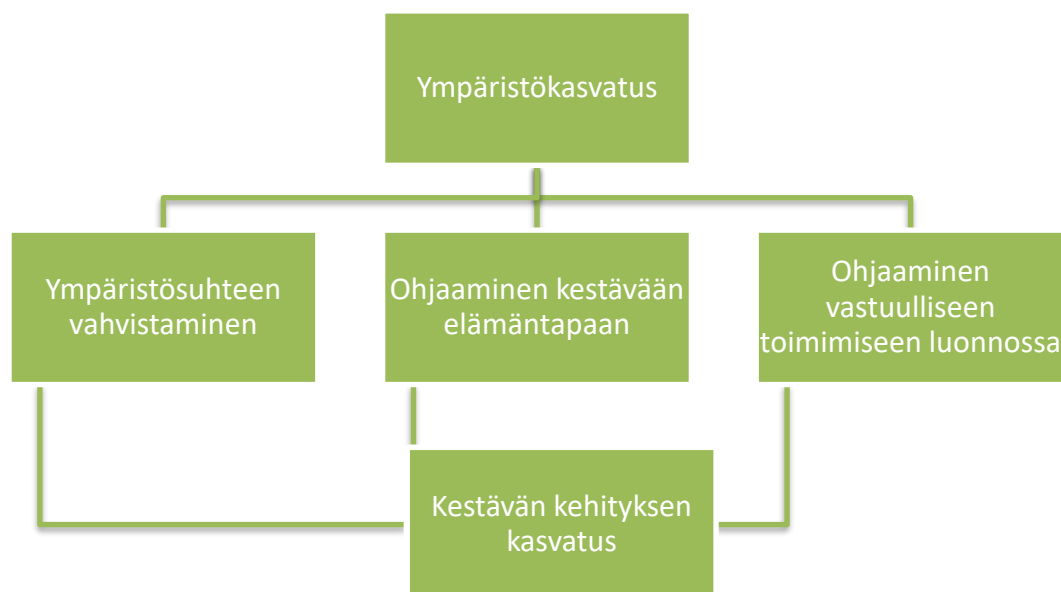
2.3 Luontokasvatus osana ympäristökasvatusta

Luontokasvatus ja ympäristökasvatus ovat käsitteinä lähellä toisiaan, jolloin ne aiheuttavat myös toisinaan sekaannusta. Ympäristökasvatus on ilmiönä kuitenkin laajempi kokonaisuus ja luontokasvatus on osa sitä. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10.) Tutkijoiden välillä on eriäviä näkemyksiä ja painotuksia ympäristökasvatuksesta ilmiönä, kuten myös sen sisällöstä, tavoitteista ja toimintatavoista (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 19, 21). Sarkkisen (2017) mukaan ympäristökasvatus määritellään kasvatukselliseksi toiminnaksi, joka sisältää elinikäisen oppimisen näkökulman, sillä pyrkimyksenä on, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, ja taidot sekä toimintatavat muokkautuvat kestävä kehityksen mukaisiksi. Ympäristökasvatuksen määritelmä on havainnollistettu kuviossa 2. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 45) ympäristökasvatuksen tavoitteena on lapsen luontosuhteen vahvistaminen sekä ohjaaminen kestävään elämäntapaan ja vastuulliseen toimimiseen ympäristössä. Parikka-Nihti ja Suomela (2014) määrittelevät ympäristökasvatuksen keskeisenä tavoitteena olevan, että ihminen kasvaa ympäristötietoiseksi eli omaa ympäristöön liittyvän tietotaidon, ympäristömyönteisyyden sekä toimintatavat, jotka ovat mahdollisimman vähän ympäristöä kuormittavia ja vaurioittavia. Ympäristökasvatuksen oppimisprosessi kestää siis läpi elämän, mutta sen pohja luodaan vahvasti jo varhaislapsuudessa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 20–22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ympäristökasvatus jaetaan kolmeen eri ulottuvuuteen: ympäristössä -ja ympäristöstä oppimiseen sekä ympäristön puolesta toimimiseen. Rakennettu ympäristö ja lähiluonto toimivat niin oppimisen kohteina kuin oppimisympäristöinäkin. Luonnossa ja rakennetussa ympäristössä retkeilyllä sekä ympäristön tutkimisella on varhaiskasvatuksessa kaikkiaan merkittävä rooli. Luontoa ja

ympäristöä havainnoidaan, ihmetellään, aistitaan, tutkitaan ja samalla opitaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44–45.) Tärkeää on huomioida lapselta tulevia mielenkiinnonkohteita ympäristöön liittyen (Ahonen 2017a, 261). Lapsen ympäristösuhde vahvistuu, kun hän saa myönteisiä kokemuksia luonnosta ja lähiympäristöstä. Ympäristökasvatuksen osana ovat myös kasvi- ja eläinlajien tunnistaminen sekä ympäristöön liittyvien käsitteiden opetteleminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44–45.) Samalla lapsen kielelliset taidot ja sanavarasto kehittyvät (Jacobi-Vessels 2013, 6).

Ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus linkittyvät vahvasti toisiinsa. Ympäristökasvatuksen yhtenä tehtävänä on edistää lapsen kestävään elämäntapaan kasvamista sekä siihen liittyvien taitojen harjoittamista. Taitoja harjoitellaan esimerkiksi säästäväisyyden ja kohtuullisuuden opetteluun kautta sekä tavaroiden ja materiaalien uudelleenkäytön avulla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 45.) Viitalaakso (2018) korostaa, että myös luonnonmateriaaleja voi käyttää niin sisätiloissa kuin ulkonakin toiminnan yhteydessä ja samalla opettaa lapsille taloudellista sekä kestävää kehitystä. Luonnonmateriaaleja voidaan käyttää esimerkiksi matemaattisten ja kielellisten taitojen opetteluun sekä kuvallisen ilmaisun taitojen harjoittamiseen (Viitalaakso 2018).



KUVIO 2. Ympäristökasvatuksen määritelmä

Suomi on mukana YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelmassa *Agenda2030*, jossa on laadittu 17:n päätavoitetta kestävän kehityksen edistämiseksi (Suomen YK-liitto). Tavoitteisiin kuuluvat muun muassa ilmastonmuutokseen ja sen vaikutuksiin puuttuminen, kulutus- ja tuotantotapojen kestävyden varmistaminen, merten tarjoamien luonnonvarojen säilyttäminen, metsien kestävä käytön edistäminen sekä luonnon monimuotoisuuden häviämisen pysäyttäminen (Agenda2030 – kestävän kehityksen tavoitteet 2018). Kestävä elämäntapa -käsitteen lisäksi käytetään myös kestävän kehityksen -käsitettä. Nämä sisältävät ekologisen ja taloudellisen kestävyden sekä sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyden. Ekologiseen ja taloudelliseen kestävyteen kuuluvat asiat, joiden avulla voidaan säästää ympäristöä esimerkiksi kierrätyksen ja jätteiden lajittelun avulla sekä energian ja veden säästämisen kautta. Sosiaalinen kestävyys sisältää oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden arvot sekä muiden kunnioittamisen. Kulttuuriseen kestävyteen kuuluvat monikulttuurisuuden sekä vähemmistöryhmien kunnioittaminen. (Ahonen 2017a, 258.) Ympäristökasvatus kuitenkin korostaa kestävän kehityksen ekologista ja taloudellista ulottuvuutta enemmän (Sarkkinen 2017).

3 ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Tuen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslain (2018/540, 3§) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena ja tehtävänä on tunnistaa lapsen mahdollinen yksilöllinen tuen tarve ja järjestää tukea tarpeen vaatiessa moniammatillisin keinoin. Valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016) on laadittu tuen järjestämistä koskevat periaatteet. Lapsen vahvuudet sekä oppimiseen ja kehitykseen liittyvät tarpeet toimivat perustana tuen järjestämiselle varhaiskasvatuksen arjessa. Ensisijaisesti tukea järjestetään lapsen omassa päiväkotiryhmässä tai perhepäivähoitoryhmässä. Lapsi voi tarvittaessa saada tukea myös erityisryhmässä. Tuen tarve voi johtua lapsella olevasta vammasta, sairaudesta, kehitysviivästä tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvästä tuen tarpeesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 52, 54.) Tärkeää on, että varhaiskasvatuksessa tuen tarve huomataan ajoissa, jotta siihen voidaan puuttua mahdollisimman varhain. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja yksityiset palveluntuottajat laativat paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka tukee ja ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä. (Ahonen 2017a, 17, 156.) Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma tarkoittaa tuen järjestämistä koskevat käytännöt varhaiskasvatuksen arjessa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 44) tuki on jaettu kolmeen eri tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei mainita kolmiportaista tukea, mutta esimerkiksi Tampereen kaupungin paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan on laadittu kolmiportaisen tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa annettavan peruspedagogiikan lisäksi (Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2016, 46–47). Yleinen tuki on ensimmäinen tuen muoto, jolla pyritään vastaamaan lapsen tuen tarpeeseen yksittäisten tukimuotojen keinoin. Mikäli yleinen tuki ei riitä vastaamaan lapsen tarpeisiin siirrytään tehostetumpaan tukeen. Kun lapsen tuki on jatkuvaa ja tuen tarve on monimuotoista, määritellään se tehostetuksi tueksi. Kaikista tuen tasoista erityinen tuki on laajin tukimuoto. Erityistä tukea tarvitsevalla lapsella voi olla esimerkiksi vamma tai vakava sairaus, joka heikentää lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Erityisen tuen tarkoituksena

on järjestää lapselle kokonaisvaltaista tukea yhteistyössä moniammatillisen tiimin kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 45.)

Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat vastuussa lapsen tuen tarpeen havaitsemisesta (Ahonen 2017a, 156). Huolen herätessä lapsen kehityksestä tai oppimisesta tulee kasvattajien olla yhteydessä lapsen huoltajiin, sillä heidän kanssaan tehtävä yhteistyö on merkittävässä roolissa. Huoltajien kanssa tulee keskustella lapsen mahdollisista tukimuodoista ja tuen toteuttamisesta. Myös lapsen oma mielipide tulee huomioida tukimuotoja suunniteltaessa. Mikäli varhaiskasvatuksen arki ei ole riittävä tuki lapsen kehitykselle ja oppimiselle, voidaan hyödyntää moniammatillista yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 53, 55.) Erityislastentarhanopettaja on keskeisessä asemassa lapsen tuen tarvetta arvioitaessa, toimintaa suunniteltaessa ja moniammatillisen yhteistyön järjestämisessä (Ahonen 2017a, 158). Moniammatillisen yhteistyön myötä pystytään konsultoimaan eri alojen asiantuntijoita. Varhaiskasvatuksen arjessa voi lasta olla tukemassa esimerkiksi fysio-, puhe- ja toimintaterapeutit sekä tulkit (Varhaiskasvatus 2018, 196). Muita tärkeitä yhteistyötahoja ovat muuan muassa kasvatus- ja perheneuvolat, kotipalvelu ja perhetyö sekä lastensuojelu (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 53).

Integroitu ryhmä on yksi tuen muoto erityistä tukea tarvitsevalle lapselle, kun tuen tarve on suurempi, mitä tavallisessa päiväkotiryhmässä voidaan tarjota (Toimiva integraatio 2013, 5–6). Integroidussa ryhmässä henkilöstön määrä on suurempi ja heillä on enemmän osaamista (Suhonen 2005, 49). Jokaisessa ryhmässä työskentelee oma erityislastentarhanopettaja (ELTO) tai kiertävä erityislastentarhanopettaja (KELTO) yhdessä lastentarhanopettajien, lastenhoitajan sekä avustajan kanssa (Vilén ym. 2011, 249–250). Lasten ja aikuisten suhdeluku integroidussa ryhmässä on suunniteltu niin, että aikuiset pystyvät tarjoamaan enemmän yksilöllistä ja suunnitelmallista tukea jokaiselle lapselle (Qvarnström, Ikonen, Ketonen, Lautamo, Aro, Jordan-Kilkkä, Kokko, Nieminen, Salo, Jalkanen & Siiskonen 2014, 117). Integroidussa ryhmässä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on asiantuntijalausunto erityisen tuen tarpeesta ja loput ryhmän lapsista ovat tukilapsia, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta (Suhonen 2005, 49). Tampereen kaupunki on linjannut integroidun ryhmän lapsimääräksi 13 lasta, joista viidellä lapsella on erityisen tuen tarve (Integroidut ryhmät varhaiskasvatuksessa 2015).

Tuen tarpeen ilmetessä lapsi voi tarvita lyhytaikaista yksittäistä tuen muotoa tai säännöllistä pidempiaikaista tukea. Lapsen saama tuki järjestetään varhaiskasvatuksen päivittäisessä arjessa ja tarvittaessa osittain tai kokonaan erityisryhmässä. Lapsen tuki, tukitoimet, tuen toteuttaminen sekä vastuuhenkilöt tulee kirjata lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 55.) Tuen tarvetta tulee seurata ja arvioida varhaiskasvatuksessa säännöllisesti sekä tehdä tarvittavia muutoksia lapsen tuen toteuttamiseen (Ahonen 2017a, 156–157).

3.1.1 Inklusion määritelmä

Inklusioon sisältyy monia arvoja, tavoitteita ja näkökulmia. Inklusion yhtenä peruseriaatteena on mahdollistaa kaikille lapsille yhteinen tasavertainen kasvatus, ilman minkäänlaista syrjintää tai ulkopuolelle jättämistä (Guidelines for inclusion 2005, 29). Booth, Ainscow ja Kingston (2006) esittävät inklusiiviseen kasvatukseen sisältyvän ajatuksen, jossa lasten välinen erilaisuus nähdään enemmän vahvuutena kuin haasteena. Inklusio on huomatuksi, hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemista. Inklusiivinen kasvatus on kokonaisvaltainen yleisen ja erityisen kasvatuksen muutosprosessi, jossa oppimisympäristöä muokataan kaikille lapsille sopivaksi. Muokkaamalla varhaiskasvatuksen kulttuuria ja käytänteitä, lasten moninaisuuteen ja yksilöllisyyteen pystytään vastaamaan paremmin. (Booth ym. 2006, 3–4.) Viitala (2018, 62) painottaa osallisuuden merkitystä inklusiivisessa kasvatuksessa. Osallisuudessa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka pystyy vaikuttamaan omaan tekemiseensä ja toimintaympäristön muokkaamiseen (Turja & Vuorisalo 2017, 53). Booth ym. (2006, 5) mukaan inklusion muutosprosessi on päättymätön, koska inklusiivisuuden kehittäminen on jatkuvaa ja haasteisiin etsitään aina uusia ratkaisuja.

Guralnick (2001) on asettanut inklusiolle neljä keskeistä tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on taata kaikille lapsille mahdollisuus päästä inklusiivisen kasvatuksen pariin (Guralnick 2001, 7). Toinen tavoite on mukauttaa käytäntöjä lasten tarpeita vastaaviksi. Kolmanneksi Guralnick (2016) toteaa, että erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla kehitykselliset ja sosiaaliset taidot ovat vähintään yhtä hyvät inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa kuin erityisryhmässä. (Guralnick 2016, 168–169.) Neljäntenä tavoitteena inklusiivisessa ryhmässä on tukea lasten välisiä merkityksellisiä sosiaalisia suhteita kaikkien lasten välillä (Guralnick 2001, 25).

3.1.2 Inklusiivinen varhaiskasvatus

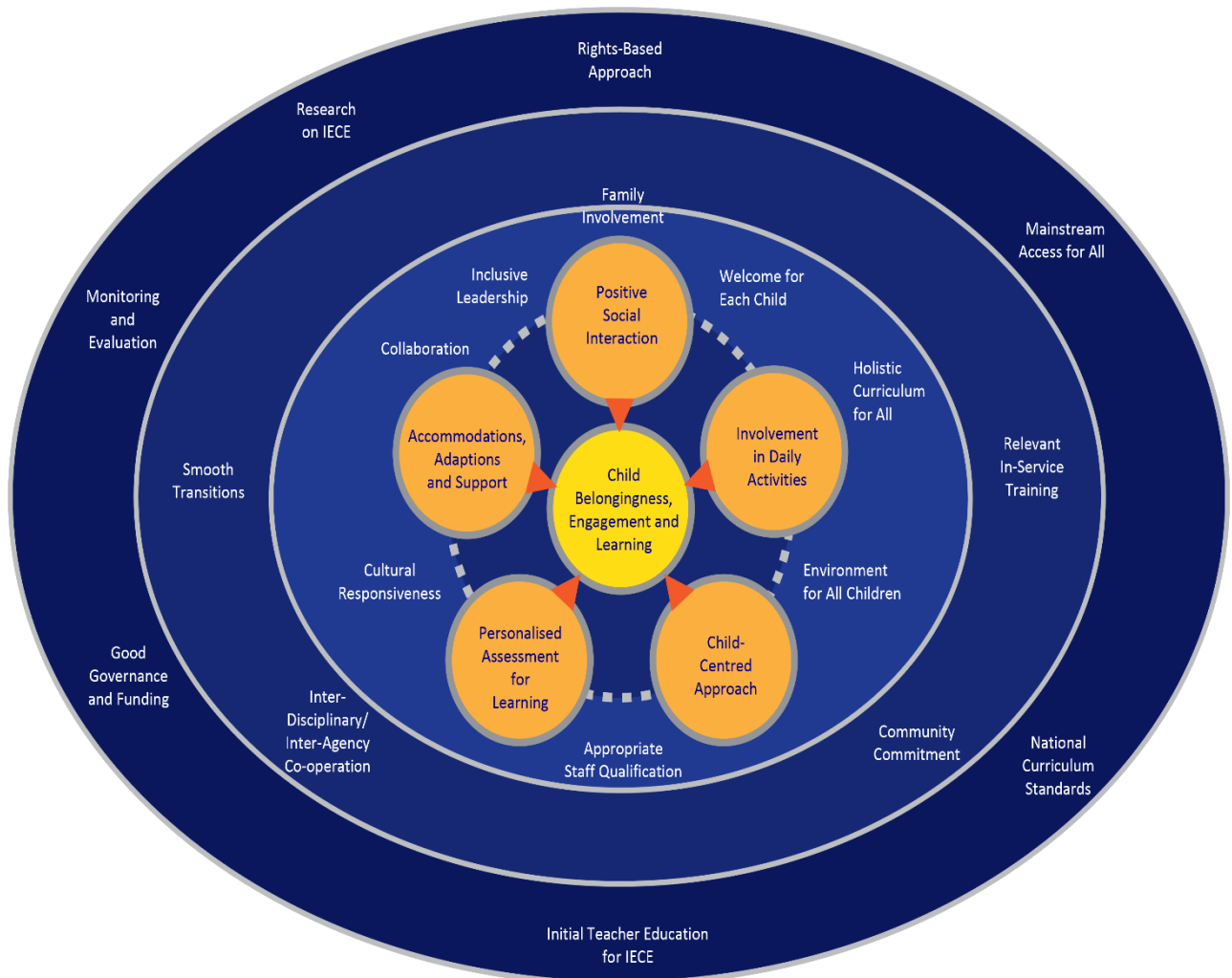
Varhaiskasvatuslaissa (2018) todetaan, että kaikilla lapsilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen tärkeänä tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540, 3§.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 52) todetaan, että varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusiivista varhaiskasvatusta ei kuitenkaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sen tarkemmin avata. YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1991, 7, 22) korostetaan inklusioon liittyviä periaatteita kuten kaikkien lasten välistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta sekä syrjäytymisen ehkäisemistä. YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon tarkoituksena on edistää ihmisoikeuksia, rauhaa ja laadukasta koulutusta. (Unesco-kouluverkosto.) YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista sekä Unesco ovat osaltaan vaikuttaneet Suomen inklusiivisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) on luonut mallin inklusiiviselle varhaiskasvatukselle. Kuvio 3 on rakennettu inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Keskikehältä ulkokehille siirryttäessä inklusiivisuuden ulottuvuudet laajenevat lasta koskettavista näkökulmista yhteiskunnallisiin- ja kansainvälisiin näkökulmiin. Kaikki kuviossa 3 näkyvät ulottuvuudet kuuluvat inklusiivisuuteen ja niin myös ovat osa inklusiivista kasvatusta. Keskimmäisenä kuviossa on lapsen osallisuus, sitoutuneisuus ja oppiminen, jotka nousivat tutkimuksen tuloksista tärkeimmiksi. Näiden tulosten mahdollistajina varhaiskasvatuksen arjessa toimivat viisi ulottuvuutta, jotka on koottu keskustan ympärille. Viisi ulottuvuutta, jotka inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa koskettavat lasta eniten ovat lapsilähtöisyys, osallisuus päivittäisessä toiminnassa, positiivinen sosiaalinen vuorovaikutus, ympäristön muokkaaminen ja tukitoimet sekä yksilöllinen oppimisen arviointi. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, 36–37.)

Lapsen henkilökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdessä tulee varmistaa lapsen osallisuus ryhmässä sekä edistää lapsen kuulumisen tunnetta varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvattajien vastuulla on varmistaa lapsen kuulluksi tuleminen toiminnan

suunnittelussa sekä toimijana. (Barton & Smith 2016, 72–73.) Varhaiskasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö on erityisen tärkeää inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Luottamus sekä tiedon kulku auttavat yhteistyön sujumisessa. Vanhempia kannustetaan olemaan mahdollisimman paljon osallisina päiväkodissa tapahtuviin toimintoihin. (Viitala 2018, 72.) Vanhemmat otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja lapsen kehityksen arviointiin (Soukakou 2016, 4). Lunqvist, Allodi Westling ja Siljehag (2015) korostavat tutkimuksessaan ikätovereiden merkitystä inklusiivisessa pedagogiikassa. Heidän mukaansa ikätovereilta eli tukilapsilta saatu tuki auttaa lasta, jolla on erityisen tuen tarvetta, olemaan osana leikkiä. Tukilapset mallintavat leikkitaitoja vuorovaikutuksessa ja rohkaisevat leikkiin osallistumista. (Lunqvist ym. 2015, 283.) Varhaiskasvattajien tehtävänä on ohjata lapsia vertaissuhteissa ja keskittyä kaikkien lasten vahvuuksiin (Viitala 2018, 68).

Inklusiivisessa pedagogiikassa lasten mielenkiinnonkohteiden huomioiminen, positiivinen palaute ja varhaiskasvattajien sensitiivisyys korostuvat. Lapsen kiinnostuksen kohteiden huomioiminen auttaa lasta sitoutumaan toimintaan ja päivittäisiin rutiineihin. (Soukakou 2016, 3.) Inklusiivisessa pedagogiikassa painottuvat myös yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys. Fyysistä ympäristöä sekä toimintatapoja muokkaamalla pystytään paremmin tukemaan lapsen osallisuutta, kun lapsi pääsee vaikuttamaan omaan toimintaansa varhaiskasvatuksen arjessa. Osallisuutta tuetaan lasten ottamisella mukaan toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Viitala 2018, 67–68, 71–72.)



KUVIO 3. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ekosysteemimalli (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, 37)

3.2 Vuorovaikutus ryhmässä

Vuorovaikutus on taito, jolla ihminen pystyy ilmaisemaan itseään, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää toisia. Ihmisen on tärkeää saada ilmaista tunteitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan. (Ahonen 2017b, 60.) Varhaiskasvatuksen työntekijät, lapset ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 21). Vuorovaikutuksessa puhuttu ja kirjoitettu kieli toimivat kommunikoinnin välineenä eli verbaalisena vuorovaikutuksena (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 20). Aikuisilla verbaalinen viestintä toimii vahvempana vuorovaikutustilanteissa. Nonverbaalinen vuorovaikutus sisältää ilmeet, eleet ja äänensävyyn. Etenkin varhaiskasvatusikäisillä lapsilla nonverbaalinen kommunikointi vuorovaikutuksessa korostuu. Lapset tulkitsevat verbaaleja ja nonverbaaleja viestejä vahvasti yhteydessä toisiinsa. Lapsen kanssa

vuorovaikutuksessa ollessa nonverbaalisten viestien tulee tukea kielellistä viestintää. Mikäli vuorovaikutukselliset viestinnät ovat ristiriidassa keskenään, kielellinen kommunikointi menettää merkityksensä. (Ahonen 2017a, 79.)

Ahosen (2017a) mukaan vuorovaikutus käsitteenä voisi kiteyttää koko varhaiskasvatuksen toiminnan. Varhaiskasvatuksen ryhmissä on monia lapsia, joiden vuorovaikutus on sujuvaa. He pystyvät ilmaisemaan itseään aikuisille ja muille lapsille niin hyvin, että muut ymmärtävät heidän viestejään vaivattomasti. Ryhmissä osa lapsista tarvitsevat enemmän tukea itsensä ilmaisemiseen vuorovaikutustaitojen avulla. (Ahonen 2017a, 78, 86.) Hyvän vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat positiiviset seuraukset ja hyvä yhteistyö ryhmän jäsenten kesken (Kauppila 2006, 70). Pienryhmätoiminnassa voidaan harjoitella tehokkaasti lasten vuorovaikutustaitoja, lapsen saadessa enemmän tukea ja ohjausta (Ahonen 2017b, 186–187). Lapsen luodessa sosiaalisia suhteita ja ollessa vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, lapsi kokee olevansa osa ryhmää. Lapsuusiässä leikit ja pelit ovat luontaista toimintaa lapselle. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 72.)

Kuvat toimivat visuaalisena kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukena (Pihlaja 2018, 208). Kuvakommunikointia käytetään verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän rinnalla. Kuvat havainnollistavat toimintaa ja sen sisältöä, kun lapsella on kielenkehityksen haasteita. (Kuvat kommunikoinnissa 2018.) Varhaiskasvatuksen arjessa on hyvä aloittaa yksittäisistä kuvista, myöhemmin kuvien käyttöä voidaan laajentaa. Kuvien käytössä on hyvä huomioida lapsilähtöisyys. Mikäli kuvia hyödynnetään arjen toimintojen lisäksi leikeissä, innostuu lapsi helpommin kuvakommunikoinnista. (Pihlaja 2018, 207–208.)

Ryhmädynamiikan kehittyminen uudessa ryhmässä vaatii aikaa. Ryhmä muotoutuu samankaltaisten vaiheiden myötä. Erilaisissa ryhmissä samasta ihmisestä voi nousta esiin eri puolia ja samalla ryhmä myös kehittää ihmisen eri taitoja. (Pihlaja 2018, 80.) Kaupilan (2006) mukaan ensimmäistä vaihetta kutsutaan ryhmän muotoutumisvaiheeksi. Ensimmäisessä vaiheessa on tyypillistä ryhmän jäsenten jännittyneisyys, varovaisuus sekä toisten ryhmän jäsenten tarkkailu. Aluksi ryhmän tavoitteet ja säännöt eivät ole selvillä ja ryhmän jäsenet hakevat omaa paikkaansa. Ryhmähengen syntyminen edellyttää ryhmäytymistä. (Kauppila 2006, 97.) Talvio ja Klemola (2017) taas painottavat ensimmäisessä vaiheessa ryhmän jäsenten ymmärrystä ryhmän olemassaolosta sekä tavoitteiden ja sääntöjen tulee olla selvillä ryhmän jäsenille

ennen ryhmätoiminnan aloittamista. Ilmapiirin tulisi muotoutua positiiviseksi, yhteisöllisyyttä tukevaksi sekä avoimeksi. (Talvio & Klemola 2017, 67.)

Kauppila (2006) kuvailee ryhmän toista vaihetta konfliktivaiheeksi. Ryhmän jäsenille voi syntyä erimielisyyksiä ja ryhmä saattaa jakaantua pienemmiksi ryhmiksi. Ryhmän jäsenten täytyy ratkoa ristiriitoja, jotta ryhmä säilyttää yhtenäisyyden ja kiinteyden. Tähän vaiheeseen kuuluu ryhmän roolien syntyminen. (Kauppila 2006, 98.) Talvio ja Klemola (2013, 68) huomauttavat, että tässä vaiheessa ryhmän muotoutumista täytyy huomioida, ettei kukaan jäsenistä jää ryhmän ulkopuolelle. Kauppila (2006) toteaa kolmannen vaiheen olevan yhteistoiminnan syntymisen vaihe, jossa ryhmän yhteenkuuluvuus kehittyy ja ryhmä vakiintuu. Tähän vaiheeseen kuuluu ryhmän jäsenten välinen yhteistyö. Jäsenet tiedostavat toiminnan tavoitteet ja sisäistävät oman paikkansa ryhmässä. Ryhmä keskittyy tavoitteiden saavuttamiseen ilman ristiriitoja. (Kauppila 2006, 98.) Tähän vaiheeseen kuuluu myös onnistumisen kokemukset (Talvio & Klemola 2013, 72).

Neljättä ryhmän vaihetta kutsutaan kypsän toiminnan vaiheeksi. Ryhmän roolit ja toiminta ovat vakiintuneet ja jäsenet ovat sitoutuneita toimintaan. Jäsenet työskentelevät toiset huomioon ottaen. (Kauppila 2006, 98–99.) Ryhmän jäsenet käyttäytyvät luovasti ja joustavasti sekä antavat toisilleen rakentavaa palautetta tutun ja turvallisen ilmapiirin ansiosta (Talvio & Klemola 2013, 73). Viidettä vaihetta kutsutaan ryhmän hajoamiseksi. Ryhmän hajautuminen on luonnollista ja se on ollut kaikkien tiedossa. Joskus ryhmän hajotessa jäsenet jatkavat yhteydenpitoa pienemmällä ryhmällä, kun jäsenten välille on syntynyt tunneside. Toiminnan päättyminen saattaa aiheuttaa haikeutta ja surullisuuden tunteita. (Kauppila 2006, 99.)

3.3 Vieras- ja monikielisen lapsen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa

Yhtenä varhaiskasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lasten kielellisiä taitoja ja tukea lasten kielellisten identiteettien kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 40). Lapsen kehityksessä ja oppimisessa kieli on merkittävässä asemassa, koska lapselle kieli on niin oppimisen kohde kuin väline (Korkeamäki 2011, 42). Kielen avulla lapsi oppii toimimaan erilaisissa tilanteissa ja pystyy olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Lisäksi kieli on tärkeä itsensä ilmaisun ja tiedon hankkimisen väline. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 40.)

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuulla on suomen kielen opettaminen (Kivijärvi 2017, 254). Vieras- ja monikielisellä lapsella suomen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen ikä, läsnäolo ja säännöllisyys suomen kielisessä varhaiskasvatuksessa sekä millaiselle suomen kielelle lapsi varhaiskasvatuksessa altistuu. Varhaiskasvatuksen työntekijät toimivat lapselle suomen kielen mallintajina. Tämän takia työntekijöiden olisi oleellista kiinnittää huomiota sanavalintoihin ja selkeään kommunikointiin. (Gyekye & Ruponen 2018, 340–342, 346, 349.) Kasvattaja voi olla tukemassa lasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa muiden lasten kanssa (Turja 2017, 154). Kasvattaja tukee sanoittamalla vieras- ja monikielisen lapsen toimintaa leikin aikana toisille lapsille (Kivijärvi 2017, 256). Lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta tulee huomioida lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10, 40). Lisäksi varhaiskasvatuksessa on arvostettava lapsen omaa kulttuuria ja äidinkieltä sekä niiden tulee olla mukana toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Kivijärvi 2017, 254).

Lapsella uuden kielen oppiminen vie aina oman aikansa (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 83). Toppelbergin, Taborsin, Cogginsin, Lumin & Burgerin (2005) mukaan uuden kielen oppimisessa monikielisille lapsille on tyypillistä puhumaton vaihe, joka kestää useimmiten alle puoli vuotta. Tämän vaiheen todetaan olevan tavallisinta 3–8 vuotiailla lapsilla (Ahonen ym. 2014, 83). Gyekye ja Ruponen (2018) käyttävät puhumattomalle vaiheelle toista käsitettä, hiljainen kausi. Artikkelissaan he korostavat hiljaisen kauden pituuden yksilöllisyyttä ja toteavat sen kestävän jopa vuoden. (Gyekye & Ruponen 2018, 344.)

Kielen kehityksessä lapsi ymmärtää ensin hänelle puhuttua kieltä ja vasta sen jälkeen lapsi pystyy tuottamaan puhetta itse (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 43). Monikielisillä lapsilla kielelliset taidot kehittyvät edellä mainitulla tavalla uuden kielen oppimisprosessissa. Monikielisellä lapsella on jo oman äidinkielen pohjalta kielellisiä valmiuksia ja kognitiivista kykyä toisen kielen oppimiselle. (Gyekye & Ruponen 2018, 343.) Ahosen, Määttän, Merosen ja Lyytisen (2014) mukaan uudessa kielellisessä ympäristössä lapsi alkaa ensin toistaa useimmiten käytettyjä sanoja. Tämän jälkeen lapsi alkaa harjoitella sanoja itsekseen mielessään tai hiljaa sanellen. Vasta

sanojen harjoittamisen jälkeen lapsi alkaa kommunikoida uudella kielellä toisten kanssa. (Ahonen ym. 2014, 83.) Sanavaraston kasvaessa lapsi oppii tilannesidonnaisesti käyttämään uutta kieltä ja muodostamaan pidempiä lauserakenteita (Gyekye & Ruponen 2018, 344).

Vieras- ja monikielisellä lapsella tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet ryhmässä toimimiseen kielitaidosta riippumatta (Kivijärvi 2017, 256). Varhaiskasvattajan tehtävänä on oppia tuntemaan lapsen yksilöllinen tapa kommunikoida. On tärkeää, että kasvattaja huomioi ja reagoi aktiivisesti lapselta tuleviin aloitteisiin sekä rohkaisee lasta vuorovaikutustilanteissa. (Koivula & Laakso 2017, 122.) Vieras- ja monikielistä lasta auttavat varhaiskasvatuksen arjessa päivän strukturoitu rakenne ja ennakoitavat tilanteet. Myös päivittäisten rutiinien toistuvuus sekä selkeä ohjaus kuvien ja elekielen avulla tukevat lasta. (Kivijärvi 2017, 256.) Tukitoimena voidaan käyttää myös pienryhmiä. Pienryhmätoiminnassa monikielinen lapsi pystyy osallistumaan ryhmän toimintaan vähäisellä kielitaidolla. Pienryhmä mahdollistaa lapselle enemmän tukea ja huomiota kasvattajilta, sillä lapsimäärä on pienempi. (Ahonen 2017a, 110.)

3.4 Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Monissa tutkimuksissa ja teoksissa käytetään niin sosiaalis-emotionaalisuuden kuin sosioemotionaalisuuden käsitteitä. Käsitteiden merkitykset eivät kuitenkaan eroa toisistaan. Tässä luvussa käytämme sosioemotionaalisuuden käsitettä. Sosioemotionaalisuus on käsitteenä laaja (Ahonen 2017b,16). Koivula ja Laakso (2017) toteavat artikkelissaan, että sosioemotionaalinen kehitys voidaan jakaa sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin ja emotionaalisiin eli tunteisiin liittyviin taitoihin. Heidän mukaansa edellä mainittuja taitoja olisi hyvä tarkastella myös erikseen, vaikka taidot kehittyvät samanaikaisesti toisiaan tukien. (Koivula & Laakso 2017, 116.) Ahonen (2017b, 17) taas korostaa taitojen kehityksen liittyvän niin vahvasti toisiinsa, että taitojen käsittely erikseen olisi haastavaa. Poikkeus (2011, 87) määrittelee sosioemotionaalisuuden yhtenä kokonaisuutena, johon kuuluvat tunteiden tunnistaminen, sosiaalinen ymmärtäminen sekä sosiaalisia tilanteita koskeva päättely. Lapsen sosioemotionaaliset taidot kehittyvät ympäristön ja sosiaalisten suhteiden vuorovaikutuksessa. Kehitykseen vaikuttaa myös biologia eli lapsen geneettinen perimä. (Ahonen 2017b, 17.)

Sosioemotionaalisuuden yhteydessä puhutaan usein sosiaalisesta kompetenssista (Ahonen 2017b, 16). Sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon sisältyy monia sosioemotionaalisuuden taitoja. Tällöin sosioemotionaalisuus toimii alakäsitteenä sosiaaliselle kompetenssille. (Poikkeus 2011, 86–87.) Nurmi ym. (2014) määrittelevät lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvan itsesäätely ja tunnetaidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä sosiokognitiiviset taidot. Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluvat muun muassa havainnot ja tulkinnat vuorovaikutustilanteissa. (Nurmi ym. 2014, 61.) Psykologian professori Susanne Denham (2006, 63) taas määrittelee sosiaalisen kompetenssin sisältävän tunteiden ilmaisemisen ja niiden ymmärtämisen, tunteiden ja käytöksen säätelemisen, sosiaalisten tilanteiden ratkaisemisen sekä sosiaaliset- ja ihmissuhdetaidot. Poikkeus (2011) kertoo sosiaalisen kompetenssin rakentuvan vuorovaikutuksessa ja muokkautuvan ympäristön vaikutuksesta. Sosiaalisen kompetenssin myötä ihmisellä on kyky toimia joustavasti erilaisissa tilanteissa. Sosiaalinen kompetenssi ilmenee lapsen taidoilla päästä leikkiin mukaan ja hän osaa neuvotella itselleen toivotun roolin leikissä. Ristiriitatilanteessa lapsen torjuessa toisen lapsen mielipiteen, hän kuitenkin osaa pitää keskusteluyhteyden ja leikki voi jatkua. Vaikka sosiaalista kompetenssia pidetään yläkäsitteenä, on helpompaa havainnoida ja arvioida lapsen sosioemotionaalisia taitoja varhaiskasvatuksen arjessa. (Poikkeus 2011, 86–87.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 54) mainitaan sosioemotionaalinen kehitys *tuen toteuttamista varhaiskasvatuksessa* käsittelevässä luvussa. Sosioemotionaalista kehitystä ei kuitenkaan käsitellä sen tarkemmin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nostetaan esille sosiaalisemotionaaliseen kehitykseen liittyviä taitoja kuten sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus, tunnetaidot sekä itsesäätelytaidot. Edellä mainittuja taitoja harjoitellaan, tuetaan ja vahvistetaan varhaiskasvatuksen arjessa. Erityiskasvatuksen tutkija Päivi Pihlaja (2018) tuo esille artikkelissaan, että varhaiskasvatuksessa työntekijöiden tehtävänä lasten kanssa työskennellessä on oppia tuntemaan lapsen yksilölliset tarpeet sekä arvostaa ja ymmärtää lapsen erilaisuutta. Havainnoinnin kautta kasvattaja huomaa tilanteita, joissa lapsi tarvitsee vahvempaa sosioemotionaalista tukea. Kasvattajan reflektoidessa omaa toimintaansa pystyy hän muokkaamaan tapaansa toimia lasta tukevaksi. (Pihlaja 2018, 164.) Tärkeää on kasvattajien sensitiivisyys varhaiskasvatuksen arjessa, etenkin haastavissa ja ristiriitatilanteissa (Ahonen 2017b, 78).

Lasta, jolla on sosioemotionaalisen tuen tarve, voidaan varhaiskasvatuksessa tukea erilaisin keinoin (Lundán 2012, 80). Selkeä päivärhythmi ja struktuurit päiväkodin arjessa auttavat lasta ennakoimaan tilanteita ja toimimaan niissä oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2013, 78). Tärkeää on nähdä lapsen vahvuudet ja onnistumisen hetket sekä antaa niistä välittömästi positiivista palautetta. Palautteen oikea-aikaisuus auttaa lasta yhdistämään toimintatapansa saamaansa palautteeseen. (Lundán 2012, 83.) Kannustavan palautteen myötä lapsen motivaatio oppimista kohtaan kasvaa, jolloin lapsella on mahdollisuuksia saada enemmän onnistumisen kokemuksia (Ahonen 2017b, 207). Sanallinen palaute ei kuitenkaan aina riitä, jolloin sen tukena voidaan hyödyntää kuvia tai visuaalisia merkkejä kuten peukalon nostoa. Kasvattajan olisi tärkeää kiinnittää huomiota omaan äänensävyynsä, katseeseensa sekä eleisiinsä, koska lapsi tulkitsee niitä myös visuaalisina viesteinä. (Lundán 2012, 82–84.)

Oppimisympäristö on tärkeä tukimuoto sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Kasvattajat ovat vastuussa sekä oppimisympäristön, että ilmapiirin luomisesta ja ylläpitämisestä. Oppimisympäristön luomisessa on tärkeää myönteinen ilmapiiri sekä turvallinen ja hyväksyvä ympäristö. Myönteistä ilmapiiriä ylläpidetään määrittelemällä yhdessä lasten kanssa positiiviset odotukset käyttäytymiselle, opettelemalla hyviä käyttäytymistapoja sekä vahvistamalla lapsen positiivista käyttäytymistä. (Pihlaja 2018, 173.) Sinkkonen ja Korhonen (2015) tuovat esille, että erilaiset oppimisympäristön häiriötekijät voivat hankaloittaa lapsen oppimista. Häiriötekijöitä varhaiskasvatuksen arjessa ovat muun muassa melu, vireystilaan vaikuttavat tekijät ja aistiärsykkeiden määrä. (Sinkkonen & Korhonen 2015, 220.) On yksilöllistä, minkälaisista ärsykkeistä lapsen tekeminen häiriintyy. Lapsi saattaa häiriintyä visuaalisista ärsykkeistä kuten värikkästä ympäristöstä, valaistuksesta ja tavaran määrästä tai auditivisista ärsykkeistä kuten äänien voimakkuuksista. Häiriötekijänä lapselle voi olla myös toisen henkilön tuleminen fyysisesti liian lähelle, esimerkiksi tahaton hipaisu voi toimia ärsykkeenä. (Ahonen 2017b, 213–215.) Päiväkodin arjessa häiriötekijöitä voidaan vähentää pienryhmätoiminnalla, istumajärjestyksellä, tilaa jakavilla seinillä sekä mahdollisuuksilla vapaamuotoisiin työskentelytapoihin (Sinkkonen & Korhonen 2015, 220–221).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen taustaa

Opinnäytetyöprosessi alkoi kartoittamalla päiväkoteja, joissa voisimme opinnäytetyömme toteuttaa. Halusimme toteuttaa luontoretket integroidussa ryhmässä, jotta saisimme erityistä tukea tarvitsevan lapsen näkökulmaa esiin opinnäytetyössä. Löydettyämme päiväkodin ja integroidun ryhmän, sovimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa tapaamisen, jossa keskustelimme käytännön asioista opinnäytetyön toteutukseen liittyen. Tapaamisella lastentarhanopettaja kertoi, että heidän integroidussa ryhmässään lapset ovat 3–5-vuotiaita. Ryhmässä on kaikkiaan 13 lasta, joista kuusi on erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän tukilasta. Ryhmässä toimitaan pääosin pienryhmissä, joihin kuuluu niin tukilapsia kuin erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Halusimme jatkaa ryhmälle jo luontaista toimintamallia ja päädyimme järjestämään myös pedagogiset luontoretket pienryhmällä. Päätimme yhdessä, että sopiva lapsimäärä pienryhmätoimintaan olisi kuusi lasta, joista kaksi on erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja neljä tukilasta. Sovimme, että ryhmän työntekijät pohtivat keskenään, ketkä ryhmän lapsista hyötyisivät parhaiten luontoretkistä. Päädyimme yhdessä lastentarhanopettajan kanssa siihen, että kuusi kertaa olisi sopiva määrä kyseiselle ryhmälle. Koimme tärkeäksi, että luontoretkillä olisi aina yksi ryhmän työntekijöistä mukana.

Keskustelimme lastentarhanopettajan kanssa siitä, millä tavalla luontokasvatusta ryhmässä toteutetaan. Lastentarhanopettaja kertoi, että päiväkotiryhmän kanssa tehdään retkiä luontoon. He käyvät usein päiväkodin ulkopuolella eri kokoisilla ryhmillä ja lapset ovat tottuneet retkeilemään luonnossa. Retkillä painotetaan leikkiä ja leikkitaitoja, koska ryhmän lapsilla on haasteita muun muassa vuorovaikutuksessa ja keskittymisessä sekä kielellisissä- ja leikkitaidoissa. Tämän vuoksi opinnäytetyömme yhdeksi tavoitteeksi muodostui luontokasvatuksen monipuolistaminen ja uusien ideoiden tuominen ryhmään. Lastentarhanopettajan mielestä oli hyvä idea, että luontokasvatuksen roolia ryhmässä monipuolistetaan ja vahvistetaan.

4.2 Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyömme on toiminnallinen tutkimus. Opinnäytetyömme toiminnallisessa osuudessa järjestämme integroidun pienryhmän kanssa luontoretkiä päiväkodin lähiympäristössä. Tarkoituksenamme on leikin lisäksi tuoda uusia ideoita ja keinoja luontokasvatuksen vahvistamiseksi, joita ryhmässä voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyville, miten luontoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä. Tavoitteena on myös selvittää millä tavoin luontokasvatus tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Lopputuotoksena kokoamme yhteen käyttämiämme luonnossa toteutettuja leikkejä ja menetelmiä, jotka koimme toimiviksi kyseisen pienryhmän kanssa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millä tavoin luontoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen integroidussa ryhmässä oppimisympäristönä?
2. Miten luontokasvatus tukee ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta?
 - Miten luonnossa järjestettävä pedagoginen toiminta vastasi lasten haasteisiin?

4.3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

Tutkimusote opinnäytetyössämme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullinen tutkimus painottaa kolmea eri osa-aluetta. Ensimmäisenä laadullinen tutkimus korostaa merkitysten ja kokemusten luomista. Toisena piirteenä on ihminen oman elämänsä kokijana, havainnoijana ja toimijana. Kolmantena piirteenä on tutkijakeskeisyys, jossa tutkijanrooli nähdään tärkeänä toimijana ja valintojen tekijänä. Laadullinen tutkimus näkee ihmisen kokonaisvaltaisena toimijana osana ympäristöä ja todellisuutta. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 81–83.)

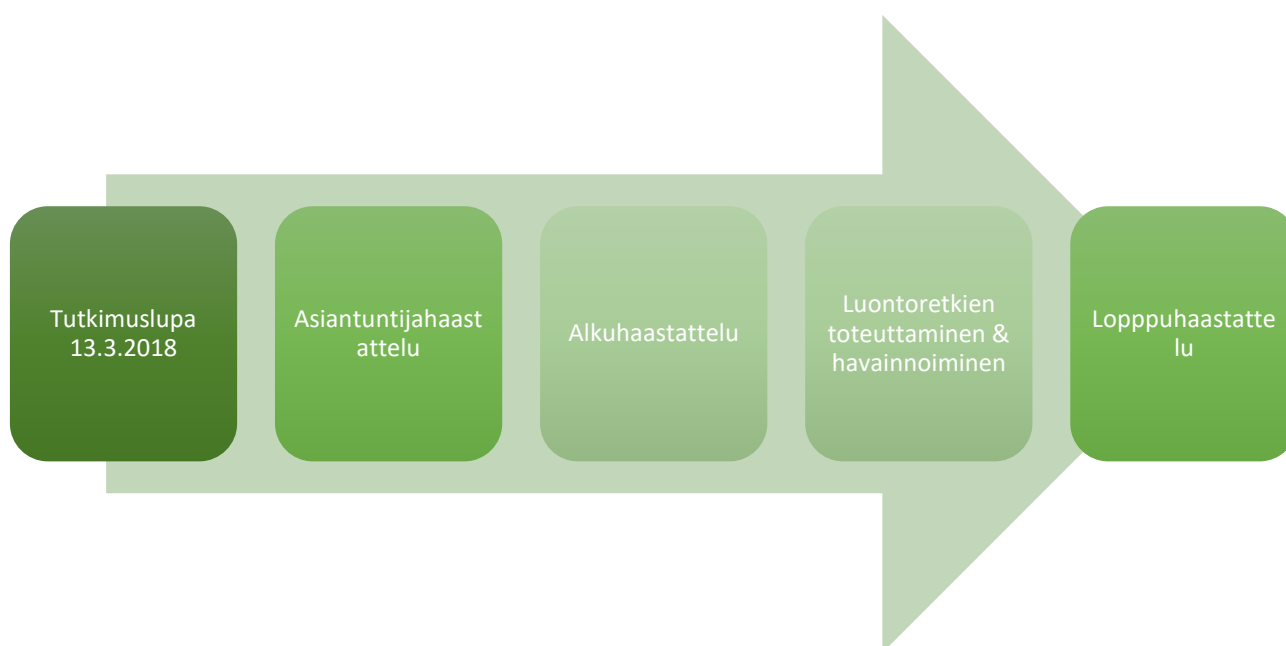
Tiedonkeruumenetelmiämme olivat osallistuva havainnointi, ryhmän työntekijöiden alku- ja loppuhaastattelut sekä asiantuntijahaastattelu. Kuvio 4 havainnollistaa, missä järjestyksessä tiedonkeruumme tapahtui. Päädyimme edellä mainittuihin menetelmiin, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisesti erilaisia näkökulmia luontokasvatukseen

liittyen. Päätimme käyttää asiantuntijahaastattelua yhtenä tiedonkeruumenetelmänä, koska halusimme saada asiantuntijan näkökulmaa luontokasvatuksesta teorian tueksi. Haastattelimme ympäristökasvattaja Anne Viitalaaksoa. Viitalaakso työskentelee varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa ja hänellä on paljon kokemusta ympäristökasvattajana. Haastattelumenetelmänä käytimme teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Teemahaastattelussa käytetään ennalta suunniteltuja sekä spontaaneja kysymyksiä (Kananen 2014, 73). Kiinnitimme huomiota avoimien kysymysten käyttämiseen, jotta antaisimme haastateltavalle mahdollisuuden kertoa laajasti omat mielipiteet ja näkemykset teemoihin liittyen. Ennen luontoretkien aloittamista teimme alkuhaastattelun ryhmän työntekijöille. Haastattelun menetelmänä käytimme myös teemahaastattelua. Alkuhaastattelun tarkoituksena oli saada alkutiedot pienryhmään tulevista lapsista sekä ryhmän tavoista toimia arjessa. Halusimme myös kuulla työntekijöiden ajatuksia ja toiveita luontokasvatuksen sekä luontoretkien suhteen. Haastattelussa oli mukana ryhmän toinen lastentarhanopettaja sekä lastenhoitaja. Alkuhaastattelun ja asiantuntijahaastattelun kysymysrungot ovat liitteissä 1 ja 2.

Luontoretkien havainnointina käytimme osallistuvaa havainnointia ja se oli merkittävä osa tutkimuksen aineiston keruussa. Kananen (2014, 66) mukaan osallistuva havainnointi edellyttää tutkijan mukanaoloa toimijana yhteisön toiminnassa. Osallistuvassa havainnoinnissa on tärkeää, että tutkija hyväksytään yhteisön jäseneksi, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavia. (Kananen 2014, 67.) Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2013, 115) mukaan havainnoimalla saadaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä sen luonnollisessa ympäristössä. Käytimme videointia havainnoinnin välineenä, jotta pystyisimme havainnoimaan lasten toimintaa luontoretkillä luotettavasti. Videointi mahdollistaa paluun tilanteisiin ja tapahtumiin aina uudestaan ja videointi toimii analysoinnin tärkeänä tukena (Kananen 2014, 67–68). Jokaisen luontoretken jälkeen keräsimme omat havainnointimme yhteen lapsien toiminnasta luonnossa. Havainnointirunko löytyy liitteestä 4. Lopuksi katsoimme kaikki videot luontoretkiltä useaan kertaan ja pohjasimme omia havaintojamme videoista tehtyihin havaintoihin. Videointi toimi tärkeänä osana havainnoinnin tukena sekä tulosten analysoinnissa.

Loppuhaastattelun toteutimme viimeisen luontoretken jälkeen. Loppuhaastattelun tarkoituksena oli kuulla työntekijöiden kokemuksia ja havaintoja luontoretkistä. Tarkoitus oli myös saada palautetta luontoretkien sisällöstä, merkittävydestä ryhmälle

sekä jatko käytön mahdollisuuksista. Haastattelussa olivat mukana ryhmän molemmat lastentarhanopettajat. Alku- ja loppuhaastattelujen tekeminen mahdollisti luontoretkien tarkastelun omien tavoitteidemme sekä ryhmän tarpeiden näkökulmista. Nauhoitimme ja litteroimme asiantuntijahaastattelun sekä päiväkodin työntekijöille tehdyt alku- ja loppuhaastattelut. Litteroitu aineisto toimii muistiinpanona alkuperäisestä tilanteesta, jäsentää haastatteluja ja auttaa huomaamaan yksityiskohtia (Ruusuvuori & Nikander 2017).



KUVIO 4. Tiedonkeruumenetelmien havainnointi kuvio

Käytimme aineiston analysoinnissa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ensimmäiseksi tehtäväksi aineiston pelkistämisen, jolloin aineistosta karsitaan epäolennaiset asiat. Esimerkiksi litteroidusta tekstistä etsitään tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään vastaavia ilmaisuja. Ilmaisut ryhmitellään pienempiin alaluokkiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Ryhmittelyn myötä aineisto tiivistyy ja ilmausten käsitteellistäminen mahdollistaa pääluokkien luomisen, joiden pohjalta tulosten teemat muodostuvat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–126.) Videoinnin ja omien havaintojemme pohjalta sekä alku- ja loppuhaastattelujen kautta ryhmittelimme alaluokat. Alaluokkia yhdistelemällä saimme pääluokat, joista muodostui tuloksien teemat. Tulosten teemoiksi valikoituivat vuorovaikutustaitojen tukeminen, kuvakommunikoinnin merkitys sekä luonto mielikuvitusta rikastavana oppimisympäristönä.

4.4 Suunnitteluprosessi

Suunnitteluprosessissa lähdimme liikkeelle tutustuen päiväkodin lähiympäristöön ja luontoon. Etsimme sopivaa paikkaa luontoretkien toteutukselle. Paikaksi valikoitui päiväkodin lähellä oleva metsä, mikä oli jo ennestään tuttu pienryhmän lapsille. Päädyimme kyseiseen paikkaan, koska se tarjosi monipuolisen ja virikkeellisen ympäristön luontoretkien järjestämiselle. Päätökseemme vaikutti myös se, että metsä alueena oli hyvin rajattavissa. Metsässä kasvoi iso ja vanha kuusi, jonka nimesimme Kotipuuksi. Kotipuun ympärille suurin osa luontoretkistämme sijoittui. Metsän vieressä oli myös aukea alue, jossa oli hyvin tilaa erilaisille juoksuleikeille.

Suunnitellessamme luontoretkiä huomioimme pienryhmän kaikki lapset. Koimme tärkeäksi, että jokaisella lapsella on mahdollisuus kuulua osaksi ryhmää ja olla osallisena toiminnassa ja sen suunnittelussa. Pienryhmän kahdella erityistä tukea tarvitsevalla lapsella oli erilaisia haasteita. Toisella lapsista oli haasteita keskittymisessä ja toimintaan sitoutumisessa. Toisella taas oli kielellisiä haasteita. Lapsi oli vieraskielinen, jolloin kommunikointi ja vuorovaikutus muiden lasten kanssa oli haasteellista.

Suunnittelimme seuraavan luontoretken aina vasta edellisen kerran jälkeen. Näin pystyimme ottamaan paremmin huomioon lapsilta tulevia toiveita ja mielenkiinnonkohteita. Jokaisen kerran suunnittelu alkoi siitä, että menimme luontoretkien toteutuspaikalle metsään. Huomasimme, että luontoon meneminen helpotti ideoimista, kun näimme ympäristön mahdollisuudet. Myös metsä ympäristönä rikastutti omaa luovuuttamme suunnitteluvaiheessa. Metsässä näimme konkreettisesti, mitä luonnonmateriaaleja pystyisimme hyödyntämään luontoretkillä. Luonnon muutokset ja vuodenajan vaihtelut olivat helpompi huomioida suunnittelussa, kun näimme ne paikan päällä. Luonnossa käyntien jälkeen suunnittelu jatkui koululla tarvikkeiden hankkimisella ja materiaalien tekemisellä.

Suunnittelimme, että jokainen kerta olisi rakenteeltaan samankaltainen. Luontoretki alkaisi alkuleikistä ja jatkuisi varsinaiseen pedagogiseen toimintaan. Koimme alkuleikin tärkeäksi, jotta lapset saisivat purkaa energiaa ja jaksaisivat paremmin keskittyä toimintaan luontoretkillä. Toiminnan jälkeen varasimme aina hyvin aikaa lapsille

vapaaseen leikkiin. Vapaan leikin aikana lapset saivat ihmetellä ja tutkia luontoa ilman asetettuja rajoja tai ohjausta. Luontoretkien lopuksi pidimme aina palautekeskustelun, jossa lapset saivat antaa palautetta luontoretkestä ja toiveita seuraaville kerroille. Koimme suunnitteluvaiheen tärkeäksi luontoretkien toteuttamisen kannalta. Halusimme suunnitella luontoretket hyvin ja huolellisesti, siksi käytimme suunnitteluprosessiin paljon aikaa.

4.5 Luontoretkien toteuttaminen

Jokaiselle kerralle suunnittelimme erilaisen teeman, jotta tarjoaisimme lapsille ja ryhmän varhaiskasvattajille mahdollisimman monipuolisen oppimiskokemuksen. Valitsimme teemat ryhmän työntekijöiden toiveet ja lasten kiinnostuksen kohteet huomioiden. Halusimme itse ideoida luontoretkien sisällön ilman valmiiden menetelmien tai mallien käyttämistä. Toiminnan kautta ajatuksenamme oli, että lapsille heräisi kiinnostusta luontoa kohtaan sekä yhteisiä keskusteluja ja pohdintoja. Ajoitimme pedagogiset luontoretket keväällä niin, että luontoretkien aikana pystyimme lasten kanssa havainnoimaan vuodenajan vaihteluita ja luonnossa tapahtuvia muutoksia. Ensimmäisellä kerralla luonto oli luminen ja talvinen, kun taas viimeisellä kerralla luonto oli muuttunut kesäiseksi, oli lämmin ja puissa kasvoi lehtiä.

Ensimmäisen kerran teema oli kevään merkit. Kevään merkit teeman valitsimme työntekijöiden toiveesta. Teema oli ajankohtainen, sillä kevään merkkejä oli luonnossa jo näkyvillä. Ensimmäisen kerran tarkoituksena oli, että tulisimme tutuiksi lasten kanssa. Kerroimme lapsille tulevasta luontoretkestä sekä sovimme yhteiset pelisäännöt luonnossa käyttäytymiseen ja metsässä liikkumiseen. Pedagogisen toiminnan tarkoituksena oli, että lapset havainnoivat luontoa ja siinä tapahtuvia muutoksia. Ryhmytymisen näkökulmasta tavoitteenamme oli leikin myötä muodostaa lapsille tunne pienryhmään kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Lapset havainnoivat kevään merkkejä luonnossa kuvien avulla. Havaintojen kautta keskustelimme ja pohdimme yhdessä luonnossa tapahtuvia muutoksia. Koimme teeman sopivaksi ensimmäiselle luontoretkelle, sillä emme vielä tunteneet lapsia tai heidän kiinnostuksen kohteitaan.

Toisen kerran teemaksi valikoitui ötökät, jotka edellisellä kerralla nousivat lasten kiinnostuksen kohteiksi. Päätimme laajentaa ötökkä teemaa matelijoihin ja

talvehtimiseen. Tarkoituksena oli, että lapset pääsevät havainnoimaan ja tutkimaan ötököitä. Tavoitteena oli herättää lasten mielenkiintoa luonnossa tutkimista kohtaan. Tällä kerralla oli erityisen tärkeää, että lapsilla on mahdollisuus pohtia ja kyseenalaistaa havaintojaan. Olimme saaneet lainaksi luontokoululta luuppeja, jotka suurentavat tarkkailtavan kohteen. Luoppien avulla lapsilla olisi mahdollisuus havainnoida luontoa uudella tavalla ja näin lapset saisivat itse olla tutkijoina. Lasten kanssa pohdittiin, missä ötökät asuvat talven aikana, mitä ötökät syövät ja miten ne pärjäävät kylmänä talvena.

Kolmannen kerran teemaksi valitsimme taiteen. Tarkoituksena oli, että jokainen lapsi tekee oman taideteoksensa luonnonmateriaaleja käyttäen. Taideteoksen tekemisessä lapsi pääsee ajattelemaan luovasti ja tekemään teoksestaan omanlaisensa. Tavoitteena oli rohkaista lapsia luovuuteen ja omatoimiseen työskentelyyn. Jokaiselle lapselle teimme kotipuun ympärille omat kehykset puun oksista. Lapset saivat itse päättää, minkälaisen taideteoksen tekevät ja mitä luonnonmateriaaleja käyttävät. Lopuksi jokainen lapsi sai esitellä oman taideteoksensa muille sekä samalla otimme taideteoksesta ja sen tekijästä kuvan. Halusimme ottaa taideteoksista kuvat, koska ne eivät säilyisi ehjinä luonnossa ja lapset saisivat näin niistä muiston itselleen.

Neljännellä kerralla teemamme oli aistit. Valitsimme teemaksi aistit, sillä luonto toimii aistirikkaana ympäristönä. Tarkoituksena oli eri aistien avulla havainnoida luontoa ja ympäristöä. Tavoitteena oli lasten kanssa pohtia aistien merkitystä. Tunnustelutehtävässä ämpäreihin oli kerätty eri luonnonmateriaaleja, joita lapset saivat tunnistaa. Lapset saivat tuntoaistin avulla tunnistella, mikä materiaali olisi kyseessä. Tunnustelutehtävän jälkeen oli näköaistiin liittyvä tehtävä, jossa isosta joukosta luonnonmateriaaleja lapset näköhavainnoin avulla yrittivät muistaa poistetun luonnonmateriaalin.

Viidennen kerran teema oli Eurooppa. Luontoretken ajan kohta sijoittui keväällä Eurooppa-päivän lähelle ja siksi päädyimme valitsemaan Euroopan teemaksemme. Tarkoituksena tällä kerralla oli tutustua Eurooppa-päivän merkitykseen ja Euroopan maihin luontoa hyödyntäen rastitehtävien muodossa. Tavoitteena oli vahvistaa lasten yhteistyötaitoja ryhmässä sekä tukea lasten keskinäistä vuorovaikutusta pienryhmässä. Halusimme hyödyntää Euroopan karttaa jokaisella rastilla. Valitsimme rasteille muutaman Euroopan maan: Italia, Ranska, Saksa, Tanska ja Suomi. Jokaisen tehtävän tehtyään lapset saivat yhden palan kartasta ja ohjeen seuraavaa tehtävää varten.

Siirtymätilanteissa päätimme hyödyntää metsän maastoa, liikunnallisia tapoja ja lasten ehdotuksia erilaisiin liikkumistyyliin.

Ideoimme Metsänhengetär -hahmon ja tarinan, jolla Metsänhengetär kuljettaa lapsia eteenpäin tehtävältä tehtävälle. Eurooppa-kerta alkoi Metsänhengettären antamalla viestillä lapsille. Viestissä Metsänhengetär esittelee itsensä ja pyytää lapsilta apua kartan palojen löytämiseen. Jokaisella rastilla Metsänhengetär antoi lapsille ohjeet tehtävän suorittamiseen sekä tavan liikkua seuraavalle pisteelle. Metsänhengetär -hahmo toisi tälle kerralle tarinallisuutta ja erilaisen lähestymistavan.

Kuudennen kerran teema oli luonnossa ihmettelyä. Viimeinen kerta ajoittui loppukevääseen, jolloin sää oli lämmin ja kesäinen. Luonnossa oli tapahtunut paljon muutoksia ensimmäisiin luontoretkiin verrattuna. Halusimme tuoda lapsille näkyväksi luonnossa tapahtuvat muutokset ja siksi päätimme kerrata aikaisemmin opittuja asioita muuttuneessa ympäristössä. Tarkoituksena viimeisellä kerralla oli luoda rento ilmapiiri ja viettää mukavaa aikaa yhdessä pienryhmän kanssa. Viimeisellä luontoretkellä muistelimme edellisiä kertoja ja niiden tarjoamia elämyksiä ja kokemuksia lapsille.

Olimme koonneet tehtäviä luonnon havainnoimiseen sekä tutkimiseen liittyen, sillä lapset olivat jo aiemmin osoittaneet kiinnostusta niitä kohtaan. Etsimistehtävässä lasten piti etsiä ja tunnistaa luonnonmateriaaleja ja samalla lapset hyödynsivät matemaattisia taitoja. Havainnoimme lasten kanssa aikaisemmillä kerroilla tutuksi tulleita luonnonmateriaaleja tuntoaistin avulla sekä pohdimme niiden ominaisuuksia. Lapset tutkivat luupeilla ja tekivät havaintoja muuttuneesta luonnosta. Jokainen lapsi sai tutkia itselleen mieleistä paikkaa tai asiaa. Lopuksi jaoin lapsille puiset, itsetehdyt mitalit muistoksi luontoretkistä ja kiitimme lapsia luontoretkille osallistumisesta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Luonto mielikuvitusta rikastavana oppimisympäristönä

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on ”Millä tavoin luontoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen integroidussa ryhmässä oppimisympäristönä?”. Luontoretkillä huomasimme, että luonto toimii lapsille virikkeellisenä ja mielikuvitusta rikastavana oppimisympäristönä. Lapsi käyttää mielikuvitusta monipuolisesti leikkiessään ja haluaa tietää, mitä kaikkea maailmassa tapahtuu (Vilén ym. 2011, 146). Mielikuvitus nousi jokaisella luontoretkellä vahvasti esille ja siksi nostimme sen yhdeksi tulokseksi. Havaintojen perusteella mielikuvituksen alateemoiksi korostuivat lapsi tutkijana, satujen merkitys sekä ohjaajan rooli. Käsittelimme alateemoja havaintojen sekä ryhmän lastentarhanopettajien loppuhaastattelun kautta.

Koska lapsilta nousi monia ihmettelyn ja tutkimisen aiheita jokaisella luontoretkellä, nostimme lapsi tutkijana yhdeksi alateemaksi. Luontoretket ajoittuivat keväällä sellaiseen aikaan, että luonnossa tapahtui paljon muutoksia vuodenajan vaihtelujen myötä. Lapset havainnoivat aktiivisesti kevään etenemistä. Myös siirtymät päiväkodilta metsään osoittautuivat lasten kannalta tärkeiksi hetkiksi havaintojen ja pohdintojen tekemiseen. Siirtymätilanteissa pysähdyimme usein tutkimaan luonnon ilmiöitä. Esimerkiksi yhdellä luontoretkellä sataessa vettä, lapset kiinnostuivat tutkimaan kastematoja, toisella kerralla pysähdyimme havainnoimaan tiellä ollutta kotiloa. Siirtymätilanteet myös herättivät keskusteluja eri aiheisiin liittyen. Kävimme keskusteluja muun muassa roskaamisesta ja luonnon kunnioittamisesta, painovoimasta ja auringon kiertokulusta sekä eläinten huolehtimisesta. Huomasimme, että lapset pohtivat ja kyseenalaistavat luonnossa tapahtuvia asioita. Luontoretkellä kevään merkkejä etsittäessä yksi lapsista ihmetteli, miksi emme löytäneet muurahaisia metsästä ja pohti seuraavaa:

”Tulkaas katsomaan tänne. Jos se on tuolla se pesä niin sitten me voidaan vähän niinkun herätellä ne. Ehkä se hämähäkki on kutonu muurahaisii varten sen seitin.”

Kevään merkkien etsintä mahdollisti lasten pohdinnan siitä, miksi ötököitä ei vielä löytynyt ja missä ne mahtavat olla. Lasten pohdinnoista ja mielenkiinnosta valitsimme

myös seuraavan kerran teemaksi ötökät, koska halusimme, että lapset voivat jatkaa ihmettelyä ja tutkimista. Toimme ohjaajina lapsille luuppien käytön mukaan tämän kerran toimintaan. Toiminnassa ei ollut rajattu mitä tutkitaan, jolloin lapsille jäi paljon tilaa mielikuvitukselle ja omatoimiseen tutkimiseen. Luupeilla tutkiminen mahdollisti sen, että lapset pystyivät syventämään tutkimistaan luonnossa. Lapset aloittivat tutkimisen ötököistä ja niiden talvehtimispaikoista. Mielenkiinto siirtyi ötököistä myös laajemmin koko metsään ympäristönä. Seuraavillakin kerroilla lapset tutkivat luontoa tarkkaan ja löysivät sieltä aina jotain uutta tutkittavaa. Tässä muutamia lasten toteamuksia luontoretkiltä:

”Ei tämä oo keppi, tämä on mun käärme.” Lapsi leikkii kepillä.

”Tuolla on jotain, ihan kun siellä ois se Jeesuksen hauta” Osa lapsista löysivät metsästä kaatuneen puunrungon, joka oli katkennut ristin muotoon.

”Se on vanhanajan melkein dinosaurusten aikaan oleva, vähän niin kun majavantapainen” Lapsi kuvailee murmelia.



KUVA 1. Ötököiden tutkimista luupilla

Nurmen ym. (2014, 71) mukaan lapsi hyödyntää leikkivälineitä erilaisin tavoin ja keksii niille uusia tarkoituksia leikissä mielikuvitusta apuna käyttäen. Luontoretkillä lapset kehittivät luonnonmateriaaleille uusia käyttötarkoituksia ja hyödynsivät niitä leikeissä. Esimerkiksi kaatunut puu toimi lentokoneena, keppi toimi niin mikrofonina kuin käärmeenä ja iso kivi toimi kaupan kassana.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastelimme myös metsänhengetär tarinan kautta. Jo luontoretkellä lapset kiinnostuivat metsänhengeestä ja hahmo rikastutti lasten mielikuvitusta. Suunnitellessamme kertaa ja päätettyämme ottaa metsänhengetär mukaan toimintaan, emme olleet ajatelleet, että lapset lähtisivät tarinaan mukaan niin vahvasti. Kuitenkin luontoretkellä lapset pohtivat metsänhengeen olinpaikkaa, ulkonäköä sekä, miksi metsänhengetär ei tullut näkyville. Vapaan leikin aikana lasten kiinnostus suuntautui metsänhengeen etsimiseen ja lähdimme yhdessä etsimään häntä saatujen vihjeiden avulla. Lapset löysivät metsästä merkkejä metsänhengeestä. Merkit löytyivät paikasta, jossa lapset ajattelivat metsänhengeen pitävän evästaukoja. Koska lapset halusivat nähdä metsänhengeen, päättivät he kirjoittaa hänelle kirjeen.

Hei hyvä Metsän hengetär,

Tulepas näkyviin, että näemme sinut. Tahtoisin nähdä sinut. Tule metsän henki alas maahan. Näin vähän tukkaasi ja evästäsi. Ovatko tukkasi valkoiset? Oletko syönyt evästä, kun nähtiin jonkun eväs.

Terveisin,

Päiväkotiryhmä

Sovimme lasten kanssa, että tulostamme kirjeen ja tuomme sen seuraavalla kerralla metsänhengeelle. Lapset jatkoivat metsänhengeestä pohtimista ja keskustelua myös luontoretkien jälkeen. Loppuhaastattelussa kävi ilmi, että lapset edelleen pohtivat metsänhengeen ulkonäköä ja olinpaikkaa. Havaintojen kautta huomasimme, että sadut ja tarinat vahvistavat lapsen mielikuvitusta.

”Kyllä se selkeesti on sillain jäänyt lasten mieleen, että kun kuljetaan siitä ohi, niin ne miettii, että onkohan se metsänhengetär nyt taas tuolla. Et kyllä se niinkun silla lailla on jäänyt selkeesti ja varmasti muistavat pitkään sen asian. Siinä varmasti ois niin kun aineksia pidemmälle viiä sitä. Sitä mietin tuossa yks päivä, että ois ihan niinku vaikka pyytää niitä piirtämään, et miten niikun erilaisia piirrustuksia tulis, että miten ne on niinkun päässänsä ajatellu, et minkä näkönen se on. Koska esimerkiksi Lapsella 3 oli selkeesti semmonen ajatus et se ois lintu, tämä metsänhengetär ja sillä on siivet. Mutta sitte Lapsi 4 tuntu aattelevan, että se on joku pieni naishenkilö, koska

se sano että sen täytyy olla aika pieni, kun sillä on noin lyhyttä tukkaa.”
Lastentarhanopettaja.

Kolmanneksi alateemaksi muodostui ohjaajan rooli. Ryhmän lastentarhanopettajat totesivat loppuhaastattelussa, että pienryhmää voi olla haasteellista sitouttaa toimintaan ulkopuolisen ohjaajan toimesta. Huomasimmekin, että lapsen sitouttaminen toimintaan nousi tärkeäksi osaksi ohjaajan roolia. Lastentarhanopettajien mukaan ohjaajan läsnäolo sekä turvallisen ilmapiirin luominen ovat merkittäviä tekijöitä sitoutumisen kannalta. Luontoretkillä koimme tärkeäksi tilannetajun, sillä toisinaan suunnitelmia täytyi muokata tilanteiden muuttuessa. Ohjaajan rooliin kuuluu myös tarjota lapsille erilaisia keinoja luonnon tutkimiseen sekä ihmettelyyn. Havaintojen perusteella ohjaajan on tärkeää myötäelää satujen mukana, rajaamatta lapsen mielikuvitusta. Loppuhaastattelussa lastentarhanopettajat kokivat hyvänä sen, ettei lapsen mielikuvitusta lähdetä rajaamaan vaan päinvastoin mielikuvitusta tulisi päiväkodissa ruokkia.

”Mun mielestä semmonen niinku kyseenalaistaminen, että se tekee tosi hyvää lapselle, että ei tavallaan aikuisena lähde laittaa sellaseen laatikkoon, koska on aika vähän asioita maailmassa, mitkä on niinkun ehdottomia totuuksia. Et ne tekee tosi hyvää lapsille, et niinku saa viedä sitä omaa ajattelua aika äärirajoilleki välillä turvallisessa ilmapiirissä.”

Lastentarhanopettaja

Koemme, että ohjaaja on tärkeässä roolissa lapsen tutkimisen ja kyseenalaistamisen mahdollistajana. Luontoretkien toiminnan kautta lapsilla nousi usein pohdituttavia asioita mieleen ja niistä heräsi keskustelua. Luonnonilmiöitä havainnoitaessa lapset pohtivat ääneen mietittyttäviä asioita, joihin he muodostivat omia mielipiteitä ja selityksiä. Lasten tutkiessa luupeilla puunrunkoa, löysivät he erilaisia ötököitä ja tutkivat niitä keskittyneesti. Tutkimisen lomassa heräsi seuraava keskustelu:

Lapsi1: ”Mä näin jonkun tosi pienen öttiäisen”

Ohjaaja: ”Mikäs ötökkä tuo on?”

Lapsi2: ”Se on kärpänen.”

Ohjaaja: ”Onko kärpänen?”

Lapsi2: ”Se on sitruunakärpänen.”

Ohjaaja: ”Se on vähäsen ehkä pienempi, kun kärpänen.”

Lapsi2: ”Eiiii se on kärpänen, joka o vaan on oranssi kärpänen!”

Lapsi3: ”Eikun punanen.”

Lapsi2: ”Se on oranssi.”

Tutkimustuloksena voimme todeta, että luonnossa lasten mielikuvitus on rikasta. Luonto tarjoaa idearikkaan ja luovan ympäristön monenlaiseen toimintaan. Luonnossa toimiessa ei aina tarvitse olla ohjattua ja valmiiksi suunniteltua toimintaa, koska lapsilta nousee paljon ideoita, joista lapset kehittävät monenlaista tekemistä. Tärkeää on, että lapset tulevat kuulluiksi sekä heiltä tulleisiin aloitteisiin vastataan ja niitä otetaan mukaan toimintaan.

5.2 Luontokasvatus vuorovaikutustaitojen tukijana

Toinen tutkimuskysymyksemme on ”Miten luontokasvatus tukee ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta?”. Luontoretkien aikana havainnoimme vuorovaikutuksen toimivuutta ja haasteita ryhmässä. Vuorovaikutustaitojen tukeminen ja vahvistaminen oli tärkeää jokaisella kerralla, joten nostimme sen tuloksiin. Havaintojen kautta vuorovaikutuksen alateemoiksi nousivat yhteistyö ja keskittyminen toimintaan. Tutkimustuloksena voimme todeta, että luontoretkien kautta lapset pystyivät kehittämään vuorovaikutukseen liittyviä taitojaan. Luontokasvatukseen pystyimme sisällyttämään toimintaa, joka tuki vuorovaikutusta ryhmän kesken.

Koska lasten välinen yhteistyö korostui jokaisella luontoretkellä monin tavoin, nostimme sen yhdeksi alateemaksi. Keskustelussa lastentarhanopettajien kanssa tuli ilmi, että yhteistyö lasten välillä voi joskus olla haasteellista. Ensimmäisillä kerroilla toiminta oli suunniteltu niin, että lapset pystyivät toimimaan niin yhdessä kuin erikseenkin. Ensimmäisellä luontoretkellä kevään merkkejä etsittäessä lapset pystyivät itse päättämään etsivätkö he niitä yhdessä vai yksin. Myös toisella kerralla luupeilla tutkittaessa lapset pystyivät tutkimaan metsässä hieman syrjässä muista tai jakamaan löytämiään asioita muiden kanssa. Yllätyimme luontoretkillä nähdessämme, kuinka lapset tekivät yhteistyötä keskenään. Viimeisillä kerroilla pienryhmän ryhmädynamiikka oli jo kehittynyt, jolloin pystyimme luontevasti haastamaan lasten yhteistyötaitoja toiminnassa.

”Ja sitten mun mielestä oli kiva, ainakin silloin Eurooppa-kerralla, teillä oli ihan selkeesti semmosta, mikä niin kun pakotti lapset sellaseen yhteistoimintaan. Et se on hyvä. Ja sitähan pitäis paljonkin olla, että ne oppis yhdessä ratkaseen niitä ongelmia. Ja sehän monesti on haastavaa tän ikäsillä lapsilla juuri.”

Lastentarhanopettaja



KUVA 2. Ihmettelyä puunrungolla

Lastentarhanopettaja koki, että juuri tälle ryhmälle oli hyväksi yhteistyötaitojen harjoittelu ja haastaminen. Yhteistyötaitoihin kuuluivat yhdessä pohtiminen, toisen mielipiteen kuuleminen sekä toisen huomioonottaminen. Toiminnan kautta nekin lapset, joilla oli haasteita vuorovaikutuksessa, pystyivät olemaan osallisina ja toimimaan yhdessä muiden lasten kanssa. Pienryhmä mahdollistaa ympäristön, jossa on helpompaa ilmaista itseään (Pihlaja 2018, 81). Vaikka kaikilla lapsilla ei ollut yhteistä kieltä, kommunikoivat he eleiden ja äänen avulla. Toisinaan ohjaajana täytyi tukea lapsia toisen lapsen huomioon ottamiseen, kun yhteistä kieltä ei ollut. Lastentarhanopettajilta nousi seuraavia havaintoja lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta luontoretkiltä:

”Se oli tosi hyvää se pohdinta mitä ne teki, ja sit se oli kiva seurata se keskustelu mitä niillä oli niinku keskenään.”

”Luonto ympäristönä rikastaa vuorovaikutusta. Ja myöskin luo sitä leikkiä ja vuorovaikutusta eri tavalla lasten kesken.”

”Et se oli tosi ihana, miten he oli vuorovaikutuksessa niinku keskenään.”

Havaintojen pohjalta toiseksi alateemaksi valikoitui keskittyminen toimintaan. Luonto oppimisympäristönä tuki lapsia toimintaan keskittymisessä. Luonnossa toimiessa lapsen keskittyminen suuntautuu aistirikkaaseen ympäristöön, luonnon tarjotessa monia tutkimisen ja ihmettelyn aiheita. Rauhallisen ja turvallisen ilmapiirin luominen on myös merkittävää lapsen toimintaan keskittymisen kannalta. Esimerkiksi aistikerralla lasten tunnusteltaessa luonnonmateriaaleja ilman näköaistia, täytyi heidän tarkkaan keskittyä tunnistamaan materiaalit. Lapset rauhoittuivat toiminnan äärelle, puhuivat rauhallisella äänellä ja olivat läsnä.



KUVA 3. Lapset tekemässä yhteistyötä

Ennen taidekerran toteutusta pohdimme, tekisimmekö taideteoksen yhdessä koko ryhmällä vai jokainen lapsi erikseen. Päädyimme siihen, että kaikki lapset saavat tehdä oman taideteoksensa. Havainnoitaessa kertaa huomasimme, että oli hyvä, kun kaikki saivat tehdä työnsä itse. Kun kaikilla lapsilla oli oma tila työskentelylle, oli ilmapiiri rauhallinen ja jokainen keskittyi oman taiteen tekemiseen. Myös lapsi, jolla oli keskittymisessä haasteita, sitoutui tekemiseen ja oli rauhallinen. Lastentarhanopettaja koki luonnon toimivan rauhoittavana oppimisympäristönä.

”Ja kyllä mä näen, että niin kun metsä semmoselle vilkkaalle lapselle, jolla on esimerkiksi keskittymisessä tai muussa ongelmaa, niin metsä

ympäristönä jo itsessään on rauhoittava. Toinen tekijä sitten tää pienryhmä.”

Lastentarhanopettaja

Lapset käyttivät paljon aikaa sopivien materiaalien löytämiseen luonnosta sekä viimeistelyyn. Lapset olivat myös kiinnostuneita kuulemaan toistensa taideteoksista. Tilanteessa oli hienoa huomata, kuinka muut lapset keskittyivät ja hiljentyivät kuuntelemaan vieraskielisen lapsen taideteoksen esittelyä. Havaitimme, että vieraskieliselle lapselle oli todella tärkeää saada kertoa taideteoksestaan omalla kielellään muiden kuunnellessa. Ahonen (2017a, 88) korostaa, että ryhmätoiminnan aikana kielellistä tukea tarvitsevalle lapselle tulee tarjota tilaa itsensä ilmaisemiseen.

5.3 Kuvakommunikaation merkitys ohjauksessa

Toinen tutkimuskysymyksemme on ”Miten luontokasvatus tukee ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta?”. Omien havaintojemme sekä videoiden perusteella nostimme kuvakommunikaation merkityksen luontoretkillä, sillä se toimi huomattavana tukena ryhmän vuorovaikutuksessa. Kuvakommunikaation käsitellään teoriassa luvussa 3.2 *Vuorovaikutus ryhmässä*. Alkuhaastattelussa tuli esille, että ryhmässä käytetään kuvakortteja arjen toiminnan tukemisessa. Päädyimme jo suunnitteluvaiheessa käyttämään kuvia luontoretkillä vuorovaikutuksen sekä toiminnan havainnollistamisen tukena kaikille lapsille. Yhden pienryhmän lapsen kanssa meillä ei ollut yhteistä kieltä, joten kuvakommunikaation merkitys korostui. Kuvien avulla lapsi ymmärtää asiayhteyden paremmin ja näin lapsen mahdollisuudet itseilmaisuuksiin paranevat (Gykye & Ruponen 2018, 352–353). Meille oli tärkeää, että lapsi pääsee osaksi ryhmää ja ryhmän toimintaa sekä pystyy ilmaisemaan itseään. Käytimme kuvia jokaisella luontoretkellä mahdollisimman monessa tilanteessa suullisen ohjeistuksen tukena.

”Mitä mää ainaki näitten erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla, niin huomasi todella sen kuvaohjauksen merkityksen ja tärkeyden heidän kohdallaan.” Lastentarhanopettaja.

Suunnitteluvaiheessa käytimme paljon aikaa kuvakommunikaation suunnitteluun, jotta kuvat olisivat mukana kaikessa toiminnassa. Käytimme kuvia muun muassa

luonnonmateriaaleista, eläimistä ja numeroista. Luontoretkillä ohjeistuksien lisäksi kuvia käytettiin tukena etsimistehtävissä, tunnistustehtävissä sekä valintatehtävissä. Joillakin kerroilla hyödynsimme myös luonnonmateriaaleja mallintamassa tulevaa toimintaa. Kuva luo lapselle merkityksen kuullusta sanasta ja lapsi pystyy tunnistamaan sanan äidinkielen kautta (Gyekye & Ruponen 2018, 352). Esimerkiksi etsimistehtävässä näytettäessä kuvaa kävystä vieraskieliselle lapselle, lapsi tunnisti kävyn, nimesi sen ääneen omalla kielellään ja lähti etsimään sitä luonnosta. Ilman kuvaa, emme olisi pystyneet ohjeistamaan lasta toiminnassa niin, että lapsi olisi ymmärtänyt ohjeiden merkityksen. Toisena esimerkkinä näytettäessä lapsille kuvaa ketunleivästä kävimme seuraavan keskustelun:

Ohjaaja: ”Oottekos nähnyt tällasta ennen?”

Lapsi: ”Joo. Mä syön apiloja.”

Ohjaaja: ”Se ei ookkaan apila vaan se on ketunleipä.”

Lapsi: ”Joo mä oon syönyt ketunleipii!”

Lapsi tunnisti kuvasta ketunleivän, mutta ei muistanut sen nimeä. Lapselle sanat ja niiden merkitykset painuvat mieleen helpommin kuvien avulla ja kuvat toimivat sanojen mieleen palauttamisen tukena (Gyekye & Ruponen 2018, 352–353). Lapsille kuva ketunleivästä jäi vahvasti mieleen ja seuraavilla kerroilla ketunleipiä luonnosta löydettyään he osasivat nimetä sen.



KUVA 4. Tehtävän ohjeistuksen mallintaminen

Toiminnan aikana teimme havaintoja siitä, kuinka kuvat toimivat kaikille lapsille toiminnan tukena, koska esimerkkikuvien avulla lapset pystyivät yhdistämään luonnosta löytyvät kasvit ja ötökät sekä nimeämään niitä. Kuvien käyttö auttoi lapsia myös toimintaan sitoutumisessa ja keskittymisessä. Videoita havainnoitaessa huomasimme, että lapset kiinnostuivat kuvista ja sen myötä myös keskittyivät toimintaan paremmin.

”Ja sitten mikä oli silloin se Eurooppa-päivähän oli se, missä olin ite mukana. Niin siinä oli ainakin tosi hyvin onnistunu se kuvaohjaus, koska just Lapsi1 ja Lapsi2, niin kyllähän ne niinku sitoutu siihen paremmin siihen hommaan, ku teillä oli sitä kuvamateriaalia paljon. Että se on ihan hyvä balanssi tällasessa ryhmässä, jossa on lähes yhtä paljon kuvallista ohjausta kuin sanallistakin ohjausta. Silloin se pyssyy se kiinnostus yllä.”
Lastentarhanopettaja.

5.4 Pedagoginen toiminta lasten haasteiden tukena

Tutkimuksen alakysymyksenä oli ”Miten luonnossa järjestettävä pedagoginen toiminta vastasi lasten haasteisiin?”. Aikaisemmat tulokset jo osaltaan vastaavat tähän tutkimuskysymykseen. Kysymykseen haimme kuitenkin vastauksia laajemmin havainnointien sekä työntekijöiden haastattelujen kautta. Omat havaintomme toimintakerroilta olivat merkittävässä roolissa tähän tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Tässä luvussa käsittelemme ensin erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta merkittävimmät havainnot lasten tuen tarpeisiin vastaamisesta. Tämän jälkeen kerromme omien havaintojemme pohjalta nousseita tukilasten haasteita ja miten pedagogisen toiminnan avulla niihin vastattiin.

Haastateltaessa ryhmän työntekijöitä tuli ilmi, että yksi pienryhmän erityistä tukea tarvitsevista lapsista on vilkas ja hän tarvitsee tukea keskittymiseen sekä toimintaan sitoutumiseen. Rauhattomuuden myötä vuorovaikutus toisten lasten kanssa tuottaa toisinaan myös haasteita. Havaintojen kautta huomasimme, että luontoretkillä itsenäisesti työskenneltäessä lapsi rauhoittui tekemiseen ja oli sitoutunut toimintaa. Luonnossa tutkiminen auttoi lasta olemaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, kun toiminta keskittyi tutkimisen ympärille. Tutkimisen avulla lapsi otti kontaktia muihin, teki yhteistyötä toisten kanssa sekä lapsi jakoi kiinnostuksen muiden lasten kanssa tutkimista

kohtaan. Yksi kerta vaati yhteistyötä ryhmän lasten kesken ja kerta oli sisällöltään intensiivinen. Havainnoimme, että lapsen rauhattomuuden noustessa, lapsi hakeutui työntekijän syliin rauhoittumaan. Lapsi tunnisti oman tunnetilansa ja tarpeen rauhoittumiselle. Vaikka lapsella oli selkeästi vilkkaampi puoli, huomasimme hänessä myös herkän ja syvällisen puolen. Toiminta herätti lapsessa monia syvällisiä pohdintoja, joita hän usein pysähtyi miettimään. Luonto ympäristönä osaltaan rauhoitti lasta toiminnan aikana ja tuki toimintaan keskittymistä.

Alkutietojen kautta saimme tietää, että toinen tuen tarpeessa olevista pienryhmän lapsista oli vieraskielinen, eikä puhunut suomen kieltä. Lapsella haasteena oli itsensä ilmaiseminen ja ymmärretyksi tuleminen. Itsensä ilmaisemisen taidolla ja muiden ymmärtämisellä vuorovaikutuksessa on merkittävä rooli lapsen identiteetin kehittymiselle sekä toimintakyvylle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22–23). Tämän vuoksi tavoitteenamme oli tukea lasta toimintaan osallistumiseen ja vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Havaintojen myötä huomasimme, että vieraskielinen lapsi usein tarkkaili muita lapsia ja otti heistä mallia. Jo ensimmäisillä kerroilla lapsi mallinsi muiden lasten toimintaa. Huomioimme, että yksilöllinen ohjaus toimi tärkeänä tukena lapselle. Yhteisen kielen puuttuessa lapsi hyötyi aikuisen sekä verbaalisesta että nonverbaalisesta vuorovaikutuksesta. Yksilöllinen ohjaus tuki lasta itseohjautuvuuteen, käsitteellistämiseen sekä vuorovaikutukseen. Sanallisen ohjauksen tukena käytimme elekieltä ja kuvakommunikointia. Kuvien avulla vieraskielinen lapsi kommunikoi omalla kielellään ja ymmärsi kuvien merkitykset toiminnassa. Kuvien käyttö mahdollisti vuorovaikutuksen muiden lasten kanssa, kun vieraskielinen lapsi ymmärsi toiminnan tarkoituksen.

Luontoretkien aikana teimme havaintoja kaikista lapsista ja niiden pohjalta huomasimme myös tukilapsilla haasteita, joita ei tullut alkuhaastattelussa ilmi. Havainnoimme lapsilla haasteita pettymysten sietokyvyssä ja oman mielipiteen ilmaisemisessa sekä epäonnistumisen pelkoa. Pettymysten sietokyky ilmeni siirtymätilanteisiin valmistautuessa. Siirtymätilanteissa parijonoa muodostettaessa tuli vastaan tilanteita, joissa lapsi ei saanut haluamaansa paria ja pettyi tilanteeseen. Luontoretkillä tuli myös tilanteita, joissa lapsi olisi halunnut tehdä jotain muuta suunnitellun toiminnan tilalla. Pyrimme huomioimaan lasten toiveet, vaikka aina emme voineet niitä heti toteuttaa. Usein sovittelimme lasten kanssa heidän toiveitaan ja päädyimme kompromisseihin.

Mikäli emme pystyneet toiveita siinä tilanteessa toteuttamaan, pyrimme huomioimaan toiveet seuraavalla kerralla.

Epäonnistumisen pelko näyttäytyi niissä tilanteissa, joissa lapset ratkaisivat tehtäviä. Esimerkiksi yhdellä kerralla lapsi pohti, mitä tapahtuu, jos he eivät osakaan ratkaista tehtävää tai se ei ole tarpeeksi hyvin tehty. Kävimme asiaa yhdessä läpi ja varmistimme lapsille, että vaikka vastaus olisi väärä, aina voi yrittää uudestaan. Toiminnan ohjauksessa toimimme esille, että asioita voi tehdä monella tapaa ja aina ei välttämättä ole yhtä oikeaa vastausta.

Havainnoimme luontoretkillä haasteina oman mielipiteen ilmaisemisen ja tukeutumisen vahvasti toiseen lapseen. Nuoremmalle lapselle vanhempi lapsi toimi ihailun kohteena ja siksi nuorempi lapsi tukeutui häneen vahvasti. Nuorempi lapsi hakeutui vanhemman lapsen kanssa samoihin leikkeihin ja oli ensimmäisillä luontoretkillä aina samaa mieltä vanhemman lapsen kanssa. Ohjaajina tuimme nuorempaa lasta antamalla tilaa ja rohkaisemalla oman mielipiteen ilmaisemisessa. Viimeisillä kerroilla huomasimme nuoremman lapsen tuovan enemmän omaa ääntään kuuluviin. Nuorempi lapsi ei enää ollut niin paljon vanhemman lapsen seurassa, vaan leikki myös muiden lasten kanssa rohkeammin.

Loppuhaastattelusta kävi ilmi, että meidän tekemät havaintomme luontoretkillä lapsista olivat samankaltaisia, kuin työntekijöiden tekemät havainnot heistä päiväkodin arjessa. Pedagoginen toiminta luontoretkillä mahdollisti haasteiden harjoittelemisen ja taitojen kehittymisen. Tietoisuus lasten haasteista oli tärkeää ja auttoi pedagogisen toiminnan suunnittelussa, jotta toiminta tukisi lapsia mahdollisimman hyvin. Kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 18) todetaan, on tärkeää tuntea lapsen henkilökohtaiset tuen tarpeet ja muodostaa vuorovaikutussuhde lapseen, jotta pedagogista toimintaa voidaan järjestää. Toiminnan aikana ohjaajan havainnoidessa lapsia, tulee huomioida tilanteita, joissa lapsi selkeästi tarvitsee yksilöllisempää ohjausta ja tukea.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena oli järjestää luontoretkiä integroidussa pienryhmässä. Luontoretkien kautta tavoitteenamme oli tuoda näkyville, miten luontoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä sekä selvittää millä tavoin luontokasvatus tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Lisäksi tavoitteena oli vahvistaa ryhmän luontokasvatusta tuomalla uusia ideoita ryhmään. Tähän lukuun olemme koonneet tutkimustulosten perusteella sekä teorian kautta tekemiämme johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiin liittyen.

Tutkimuksesta kävi ilmi, kuinka tärkeässä roolissa mielikuvitus on lasten kanssa toimiessa. Luontokasvatus ja luonto ympäristönä ruokki lasten mielikuvitusta jokaisella kerralla. Ryhmän lapsien iän ja kehitystason myötä mielikuvitus oli lapsilla vahvasti ja kokonaisvaltaisesti kaikessa läsnä. Luonnosta löytyi aina jotain uutta ihmeteltävää ja tutkittavaa. Luontokasvatuksen avulla luonnossa toimiessa lapset saavat elämyksiä ja kokemuksia, joita he voivat muistaa koko elämänsä (Viitalaakso 2018). Luontoretkillä leikit olivat osa pedagogista toimintaa ja vapaalle leikille varattiin aina hyvin aikaa. Lapset hyödynsivät leikeissä aina luontoa ja luonnonmateriaaleja. Lapsille tulee antaa tilaa leikkikokeiluille ja elämyksille, koska se kehittää omaa ajattelua sekä luovuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 29). Kuten luontoretkillä havaitsimme, luonnonmateriaaleista muodostui lasten leikkikaluja ja luonto toimi leikkiympäristönä.

Ohjaaja on osaltaan vastuussa mielikuvituksen rikastajana ideoimalla toimintaa, joka vahvistaa lapsen mielikuvitusta. Ryhmän vanhimmat lapset kyseenalaistivat enemmän mielikuvitusta vaativaa toimintaa ja selittivät toimintaa ennemmin tiedon ja totuuden kautta. Vanhimmat lapset jollain tasolla jo tiedostivat, että satu ei ole totta, mutta halusivat kuitenkin siihen uskoa. Tällöin ohjaajana on tärkeää pitää mielikuvitusta yllä rajaamatta sitä sekä antaa lapselle mahdollisuuden pohtia faktan ja fiktion rajoja.

Luontoretkien pedagogisessa toiminnassa tuli huomioida kaikkien lapsien tarpeet ja toiminnan sopivuus pienryhmälle. Luontoretkillä oli tärkeää lasten välinen tasa-arvoisuus sekä ryhmään kuulumisen. Kuten Barton ja Smith (2016, 73) toteavat, tulee varhaiskasvattajien varmistaa lapsen osallisuus toiminnassa sekä lapsen kuulluksi tuleminen inklusion periaatteiden mukaisesti. Suunnittelimme kaiken toiminnan niin, että jokainen lapsi pystyi tuomaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan esille sekä olemaan

mukana toiminnassa. Jokaisella lapsella oli oma paikka ryhmässä, turvallisen ja luottavaisen ilmapiirin myötä. Pienryhmä mahdollisti jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen ja ryhmän sujuvan hallittavuuden. Pieni ryhmäkoko toimii turvallisenä niin aikuisille kuin lapsille (Pihlaja 2018, 81). Pienryhmän ja turvallisen ilmapiirin myötä myös lapsi, joka helposti jää isommassa ryhmässä taka-alalle, sai äänensä kuuluviin. Toisinaan hiljaisempi lapsi tarvitsi enemmän rohkaisua ohjaajalta oman mielipiteen esille tuomiseen. Jokainen lapsi oli osallisena toiminnassa tuen tarpeista huolimatta.

Tutkimus osoitti, että luonto toimii rauhoittavana ja keskittymistä tukevana oppimisympäristönä kaikille lapsille. Lapset havainnoivat ympäristöä jatkuvasti eri aisteja hyödyntäen. Koska lapset olivat niin kiinnostuneita luonnosta, keskittyivät he toiminnan äärelle paremmin. Havainnointimme kiinnittyivät alkuleikin ja päätoiminnan välisiin eroihin. Alkuleikit sijoittuivat metsän vieressä olevalle aukealle alueelle. Alue oli sopiva toiminnan aloitukseen, sillä usein leikit olivat juoksuleikkejä ja ilmapiiri oli energisempi. Metsään siirryttäessä havaitsimme ryhmän ilmapiirissä selkeän muutoksen rauhallisempaan ja keskittyneempään suuntaan. Ristiriitatilanteita oli alkutoiminnan aikana jonkin verran, kun taas metsässä niitä ei ollut. Ristiriitatilanteilla tässä tarkoitamme lapsien välisiä riitatilanteita.

Tutkimuksen mukaan luontokasvatus tuki lasten keskinäistä vuorovaikutusta ryhmässä. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa korostuivat yhteistyö sekä toisten huomioiminen. Pedagoginen toiminta, johon sisältyy mahdollisuuksia yhteistyöhön, vahvistaa lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä monissa tilanteissa, erilaisten ihmisten kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23). Luontokasvatuksen avulla tuimme lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä ryhmässä. Luonnossa leikkiessä lasten kaverisuhteet sekoittuivat ja lapset leikkivät kenen kanssa tahansa. Toiminnan myötä lapset myös usein leikkivät keskenään koko ryhmällä. Nekin lapset, joilla oli ristiriitatilanteita keskenään päiväkodin arjessa, leikkivät toiminnan kautta yhdessä sopuisasti. Toiminnassa yhden lapsen löytäessä jotakin ihmeellistä, tulivat muut lapset ihmettelemään löydöstä. Toisen lapsen kuunteleminen sekä puheenvuoron antaminen toiselle näkyivät toiminnassa usein. Lapset myös keskustelivat paljon keskenään ja pyysivät ohjaajalta apua tarvittaessa. Osa lapsista osoitti empaattisuutta eläimiä kohtaan huolehtimalla ja suojelemalla niitä.

Tutkimuksessa korostui kuvakommunikoinnin tärkeys vuorovaikutuksen tukemisessa. Kuvat toimivat kaikille lapsille hyödyllisenä tukimuotona. Kuvat olivat tukena ohjeistuksien aikana, luonnon havainnollistamisessa sekä mallintamisessa. Vuorovaikutusta voi tukea kuvien avulla ja ne tulee liittää johdonmukaisesti asiayhteyteen (Gyekye & Ruponen 2018, 353). Käytimme kuvia aina tilannesidonnaisesti ja harkitusti. Kuvakommunikointi auttoi etenkin vieraskielistä lasta sitoutumaan toimintaan ja olemaan osallisena ryhmässä.

Oppimisympäristönä luonto on rauhoittava ja tukee keskittymistä. Luontokasvatus tukee lapsen vuorovaikutustaitoja ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta ryhmässä. Ohjaajan on tärkeää olla sensitiivinen, luoda turvallinen ilmapiiri ryhmälle sekä huomioida kaikkien lasten yksilölliset tarpeet. Ohjaajan tulee mahdollistaa lapsen osallisuus ja ryhmän jäsenten välinen tasa-arvoisuus. Luonnossa järjestettävällä pedagogisella toiminnalla voidaan tukea lasten erilaisia tuen tarpeita. Luontokasvatuksen avulla luontoa voidaan hyödyntää monipuolisena oppimisympäristönä. Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen perusteissa olevan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehyksen sisältämät oppimisen alueet voidaan toteuttaa monipuolisesti luonnossa.

7 EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus paranee, kun tutkija avaa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 232). Opinnäytetyössä on avattu tutkimuksen toteutuksen suunnitteluprosessi, luontoretkien toteutus sekä käytetyt tutkimusmenetelmät aineiston keruussa. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa useiden tutkimusmenetelmien käyttö, josta käytetään nimitystä triangulaatio (Hirsjärvi ym. 2014, 233). Tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia ja teemahaastatteluja. Videoiminen toimi havainnoinnin tukena. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja sen jälkeen litteroitiin. Eri tutkimusmenetelmät sekä kirjalliset ja äänitetyt materiaalit lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Lähteinä käyttämämme kirjallisuus on ollut tutkittua ja luotettavaa. Opinnäytetyössä on käytetty laajasti lähteitä sekä hyödynnetty myös kansainvälisiä tutkimuksia ja artikkeleita. Lähteiden kriittinen käyttö lisää luotettavuutta tutkimuksessa.

Tutkimuslupa hyväksyttiin asianmukaisen organisaation toimesta. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lapset. Kuula (2006) painottaa, että lainsäädännöllisesti lapset kuuluvat suojeltavaan erityisryhmään, koska heillä ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tällöin huoltaja vastaa lapsen tutkimukseen osallistumisesta. (Kuula 2006, 147.) Huoltajille tehdyn lupalapun (liite 3) avulla kysyttiin lupaa lapsen osallistumisesta tutkimukseen ja lapsen havainnoimiseen. Huoltajilta kysyttiin samalla videointi- ja kuvauslupa. Kaikki pienryhmään valitut lapset saivat luvan osallistua tutkimukseen sekä esiintyä kuva- ja videomateriaaleissa. Video- ja äänimateriaalit hävitetään opinnäytetyön ollessa valmis. Tässä opinnäytetyössä käytettyjä kuvia on muokattu niin, ettei niistä voida kenenkään henkilöllisyyttä tunnistaa. Päiväkodin tai ryhmän nimeä ei opinnäytetyöstä tule ilmi, jolloin työntekijöiden henkilöllisyyttä ei myöskään voida tunnistaa. Vanhemmille teimme kiitoskirjeen luontoretkien loputtua (liite 5).

Tutkimuksen toteutuksessa käytettiin mahdollisimman paljon itse ottamia kuvia sekä havainnointimateriaalia. Joitain kuvia otettiin lähteestä, jota käytetään yleisesti varhaiskasvatustoiminnassa. Luontoretket suunnittelimme täysin itse ilman valmiita toimintamalleja, koska halusimme toiminnan olevan toteutettu ryhmän tarpeet huomioiden. Tutkimus on toistettavissa toisen lapsiryhmän kanssa, mutta tulokset eivät

välttämättä toistu samanlaisina. Tuloksiin vaikuttavat monet asiat kuten ryhmän jäsenet, heidän taustansa sekä käytetyt toimintatavat.

8 POHDINTA

Opinnäytetyön aihetta pohtiessamme, kiinnostuimme erityisesti luontokasvatuksesta sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Rajasimme luontoretkien toteutuksen 3–5-vuotiaiden integroituun ryhmään. Koimme, että luontoretket palvelisivat parhaiten tätä ikäryhmää. Aiheen rajaaminen osoittautui haasteelliseksi, sillä ilmiötä olisi voinut tutkia monesta eri näkökulmasta. Ryhmästä nousi monia haasteita, joita olisimme halunneet tutkia, mutta silloin aihe olisi muodostunut liian laajaksi. Tutkimuksen edetessä huomasimme, että tutkimuskysymykset olisivat voineet olla vielä tarkempia, jotta tutkimusaineistoa olisi ollut helpompi työstää.

Haastattelujen toteuttamisen ja niihin valmistautumisen olisimme voineet tehdä tarkemmin. Harjoitellaksemme haastattelun tekemistä, olisimme voineet käydä haastattelutilanteen etukäteen läpi jonkun ulkopuolisen kanssa. Haastattelujen tekemisen kokemattomuus näkyi haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa olisimme voineet esittää rohkeammin tarkentavia kysymyksiä, mikäli vastaus jäi puutteelliseksi. Huomasimme kuitenkin, että alkuhaastattelun ja loppuhaastattelun välissä olimme kehittyneet haastattelijoina sekä olimme itsevarmempia haastattelutilanteessa.

Luontoretkiä suunniteltaessa kyseenalaistimme omia ideoitamme ja toiminnan rakennetta. Pohdimme sitä, miten lapset suhtautuvat toimintaan, vaikka idea olisi lähtöisin heiltä. Jokaisen luontoretken aikana huomasimme kuitenkin, että lapset innostuivat kaikenlaisesta toiminnasta. Koska tulimme ohjaamaan pienryhmää päiväkodin ulkopuolelta, koimme, että lapset ottivat hyvin vastaan heille erilaisen tavan toimia luonnossa luontokasvatuksen myötä. Vaikka olimme ohjaajan roolissa luontoretkillä, lapset ottivat meidät osaksi pienryhmää.

Lasten havainnointi luontoretkillä osoittautui haasteelliseksi. Vaikka olimme suunnitelleet havainnoinnin toteutuksen etukäteen, toteutuksen aikana koimme ohjaajan ja havainnoijan roolien olevan vaikeasti yhdistettävissä. Luontoretkillä meillä oli aina yksi videokamera mukana ja olimme sopineet, kumpi on vastuussa kuvaamisesta ja kumpi ohjaamisesta. Käytännössä kuitenkin huomasimme, että videointiin keskittyminen tuotti haasteita, koska kuvaajana täytyi samalla olla osa toimintaa. Toisaalta lapset myös

kaipasivat toista ohjaajaa toiminnassa ja ottivat paljon kontaktia molempiin ohjaajiin. Jälkeenpäin pohdimme, että videokameran kuvausteline olisi auttanut videoinnissa. Kuvaustelinettä käyttämällä olisi tullut paremmin kuvattua kokonaiskuva lasten toiminnasta eikä videointi olisi häirinnyt ohjausta.

Luontoretkillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttö vahvisti molempien pedagogista osaamista lasten kanssa toimiessa. Käsitys siitä, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteita voi kokonaisuudessaan hyödyntää luonnossa, vahvistui meille molemmille. Koimme, että saimme luotua turvallisen ja positiivisen ilmapiirin kaikille kerroille ja tästä saimme työntekijöiltä myös myönteistä palautetta. Turvallisen ilmapiirin kautta lapset hyväksyivät meidät osaksi ryhmää, lapset sitoutuivat paremmin toimintaan sekä nauttivat luonnossa toimimisesta. Lapsilta nousi paljon ihmettelyn aiheita, joihin tartuimme mahdollisimman paljon. Lasten tekemiä aloitteita oli kuitenkin niin paljon, että emme pystyneet kaikkia ideoita ottamaan osaksi toimintaa. Kertojen rajallisuuden vuoksi, emme pystyneet hyödyntämään ideoita samalla tavalla kuin päiväkodin arjessa.

Loppuhaastattelussa saimme palautetta ryhmän lastentarhanopettajilta ohjaamiseen liittyen. Lastentarhanopettajat antoivat palautetta lapsilähtöisestä ja ikätason mukaisesta ohjaamisesta, kuvien käytön tärkeydestä, toiminnan sisällöstä ja lasten motivoinnista. Lastentarhanopettajat olivat positiivisesti yllättyneitä siitä, kuinka hyvin lapset lähtivät meidän ohjaamaan toimintaan mukaan, koska osalla ryhmän lapsista oli uusien tilanteiden vastustamista ja juuttumista. Kokonaisuudessaan saimme palautetta luontoretkien sisällön kattavuudesta ja monipuolisuudesta, meidän läsnäolosta sekä herkkyydestä ohjaajina ja sen kautta turvallisen ilmapiirin luomisesta. Lastentarhanopettajat korostivat lasten sitoutumista toimintaan luontoretkillä.

Lastentarhanopettajat kertoivat, että aikovat jatkossakin tehdä paljon retkiä luontoon. Keskustelun kautta ilmeni, että ryhmässä on jo viety eteenpäin ideaa metsänhengittärestä ja lapset ovat esitelleet muulle ryhmälle metsänhengittären eväspaikan.

”Ja sitte kuljettiin sieltä rantapolkua pitkin, sitä juurakkopolkua pitkin yks päivä pikku porukan kanssa. Niin sitten siellä oli sitä valkosta samannäköistä, mitä se tukka oli. Niin KAIKKI SEIS VAROKAA, ETTEI NYT ASTUTA SEN HENGETTÄREN TUKAN PÄÄLLE. Ja sit piti kiertää

sieltä pusikon puolelta, ettei voinukaan mennä sitä polkua pitkin, että on se niin kun tosi vahvasti jäänyt niin kun semmoseksi tärkeeksi jutuksi. ”

Lastentarhanopettajat suunnittelivat taidenäyttelyn pitämistä, johon jokainen lapsi saisi piirtää oman näkemyksensä metsänhengenestä luonnossa. Myös majan rakentamista metsänhengeneställe pohdittiin. Työntekijät innostuivat myös luuppien käytöstä ja sen kautta tutkivasta otteesta sekä luonnonmateriaalien monipuolisemmasta käytöstä.

Tekemäämme tutkimusta voisi jatkossa syventää luontokasvatukseen liittyen eri näkökulmien kautta. Jatkotutkimuksen avulla olisi mielenkiintoista selvittää lapsen osallisuuden toteutumista luontokasvatuksessa tai leikin merkitystä lapselle luonnossa toimiessa. Lisäksi tutkimuksen aiheena voisi olla kuvakommunikonin vaikuttavuus integroidussa ryhmässä.

Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi oli antoisa ja opettavainen. Teoriaosuuden myötä saimme paljon uutta tietoa ja varmuutta tiedon hyödyntämiseen käytännössä. Toiminnan kautta huomasimme ohjaajan roolin tärkeyden ja sensitiivisen työotteen lasten kanssa työskennellessä. Yhteistyö päiväkodin kanssa sujui hyvin ja joustavasti. Saimme tukea ja neuvoja pienryhmän kanssa työskentelyyn. Kaiken kaikkiaan olemme tyytyväisiä luontoretkien sisältöihin ja niiden toteutukseen. Koimme myös meidän keskinäisen yhteistyön luontevaksi ja opinnäytetyön toteuttaminen yhdessä oli onnistunut valinta.

LÄHTEET

Agenda2030 - kestävän kehityksen tavoitteet. Päivitetty: 3.7.2018. Yhdistyneet kansakunnat. Luettu: 11.3.2019.

<https://www.yk.fi/node/479>

Ahonen, L. 2017a. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, L. 2017b. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. 2. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Barton, E. & Smith, B. 2015. Advancing High-Quality Preschool Inclusion. A Discussion and Recommendations for the Field. Topics in Early Childhood Special Education. 35 (2), 69–78. Luettu: 21.2.2019.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.875.5562&rep=rep1&type=pdf>

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare. Centre for studies in inclusive education. Luettu: 11.2.2019.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>

Denham, S. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early education and development. 17 (1), 57–89. Luettu: 22.1.2019.

https://www.researchgate.net/publication/225280377_Social-Emotional_Competence_as_Support_for_School_Readiness_What_Is_It_and_How_Do_We_Assess_It

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. Inclusive Early Childhood Education: New in Sights and Tools - Contributions from a European Study. Kyriazopoulou, M., Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C. & Bellour, F. Denmark: Odense. Luettu: 11.2.2019.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE_Synthesis_Report_2017.pdf

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. 3. Painos. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Guidelines for inclusion. 2005. Ensuring access to education for all. Unesco. Luettu: 14.2.2019.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Guralnick, M. 2001. A framework for change in early childhood inclusion. Luettu: 11.2.2019.

https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/Guralnick_A_Framework-EarlyChildhoodInclusion-2001.pdf

Guralnick, M. & Bruder, M. 2016. Early childhood inclusion in the United States. Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*. 29 (3), 166–177.
https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/2016-Guralnick_Bruder-Early_Childhood_Inclusion.pdf

Gyekye, M. & Ruponen, U-M. 2018. Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 339–363.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. Painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Helenius, A. & Lummelahki, L. 2018. *Varhaiskasvatus. Perusteita*. Helsinki: Books on Demand.

Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Integroidut ryhmät varhaiskasvatuksessa. 19.11.2015. Tampereen kaupunki. Luettu: 1.3.2019.

<https://www.tampere.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/kasvuntuki/erityispaivahoitoryhmat.html>

Jacobi-Vessels, J. 2013. Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*. 41 (3), 4–10.

https://southernearlychildhood.org/upload/pdf/Dimensions_Vol41_3_Jacobi_Vessels.pdf

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.

Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. 2. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) 2017. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 250–275.

Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino Oy. 108–144.

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) 2011. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Opas 13. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino, 42–52.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuvat kommunikoinnissa. 2019. Papunet. Päivitetty 26.9.2018. Luettu 4.3.2019.
<http://papunet.net/tietoa/kuvat-kommunikoinnissa>

Louv, R. 2005. Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder. London: Atlantic Books.

Lundán, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lunqvist, J., Allodi Westling, M. & Siljehag, E. 2015. Special educational needs and support provision in Swedish preschools: a multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 7 (2), 273–293. Luettu: 11.2.2019
https://www.int-jecse.net/assets/upload/pdf/20160103153840_intjecse.pdf

Luonnon puolesta – ihmisen hyväksi. Suomen luonnon monimuotoisuuden suojelun ja kestävän käytön toimintaohjelma 2013-2020. 2012. Ympäristöministeriö. Luettu: 26.1.2018.

http://www.ym.fi/fi-FI/Luonto/Luonnon_monimuotoisuus/Strategia_ja_toimintaohjelma

Lyytinen, J. & Reini, A. 2018. Metsä. Hyvää mieltä ja rentoa oloa luonnosta. Helsinki: Like Kustannus Oy.

Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. 2013. Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto. Ympäristöministeriö. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy.

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

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Orasmaa, S. 2018. Luonnon aika. Rentouttavia hetkiä luonnossa. Metsäkustannus Oy.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Partonen, T., Rautio, A. & Tyrväinen, L. 2014. Luonto lähelle ja terveydeksi. Ekosysteemipalvelut ja ihmisen terveys Argumenta-hankkeen (2013-2014) tulokset ja toimenpidesuosituksat. Raportti 35. Suomen Ympäristökeskus. Helsinki: Multiprint Oy. Luettu 30.1.2018.

<http://hdl.handle.net/10138/153461>

Pihlaja, P. 2018. Ryhmä erilaisten lasten kasvupaikkana. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 79–93.

Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. 1. Painos. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti. 80–105.

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkki, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. 2014. Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2014. Joko se puhuu?

- Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 154–186.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Linblom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. 1.-2. Painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Sarkkinen, S. 2017. Mitä ympäristökasvatus on? FEE Suomi. Suomen ympäristökasvatuksen seura ry. Luettu 22.1.2018
http://ymparistokasvatus.fi/mita_ymparistokasvatus_on/
- Soukakou, E. 2016. Inclusive Classroom Profile (ICP™) Manual, Research Edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. Luettu: 21.2.2019.
<http://archive.brookespublishing.com/documents/Inclusive-Classroom-Profile-Manual-Excerpt.pdf>
- Suhonen, E. 2005. Elämää lähiöpäiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Teoksessa Kontu, E. & Suhonen, E. (toim.) 2005. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 47–56.
- Suomen YK-liitto. 2015. Kestävän kehityksen tavoitteet - Agenda2030. Luettu: 11.3.2019.
<https://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/kehitys/post-2015>
- Talvio, M. & Klemola, U. 2013. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. 2016.
https://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/Tampereen_varhaiskasvatussuunnitelma_2017.pdf
- Toimiva integraatio päiväkodin arjessa. 2003. Lastentarhanopettajaliitto. Ohjekirja. Helsinki: Erweko Painotuote Oy.
- Tuomaala, T. & Myyryläinen, M. 2002. Luonto tutuksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino Oy. 36–74.
- Unesco-kouluverkosto. Opetushallitus. Luettu 14.2.2019.
https://www.opi.fi/tietopalvelut/kansainvalinen_koulutustieto/unesco
- Varhaiskasvatuslaki. 13.7.2018/540. Luettu 18.1.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki%20#L1P3>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy. Luettu: 11.12.2017.

http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Viitalaakso, A. Ympäristökasvattaja. Tampereen luontokoulu Korento. 2018. Haastattelu 12.4.2018. Haastattelija Kotila, E. & Salmi, P. Litteroitu. Tampere.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2018. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.

Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3. Painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2011. Lapsuus erityinen elämänvaihe. 1.-4. Painos. Helsinki: WSOYpro Oy.

Wyver, S. 2017. Outdoor Play and Cognitive Development. Teoksessa Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K. & Wyver, S. (toim.) 2017. The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning. London: SAGE Publications.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1991. Unicef. Luettu: 14.2.2019.

https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

LIITTEET

Liite 1. Alkuhaastattelurunko ryhmän työntekijöille

Minkälaisia haasteita ja tuen tarpeita pienryhmässä olevilla lapsilla on?

Miten otatte huomioon lapset, joilla on erityisen tuen tarpeita?

Onko lapsilla kuntoutussuunnitelmia? Miten ne vaikuttavat lapsen tuen saamiseen?

Millaisia haasteita ja tuen tarpeita pienryhmän lapsilla on?

Oletteko aiemmin työskennelleet tällä pienryhmällä?

Miten otatte huomioon tukilapset toiminnassanne?

Miksi toimitte pienryhmissä?

Mitä hyötyä pienryhmässä toimimisesta on?

Miten lapset reagoivat, kun lähdette luontoretkeille?

Minkälainen merkitys luonnolla on lapsille?

Miten luontokasvatus näkyy teidän arjessanne?

Mitä toiveita teillä on toiminnallisten tuokioiden suhteen?

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Miten määrittelet luontokasvatuksen?

Miten määrittelet ympäristökasvatuksen?

Mitä eroavaisuuksia näillä käsitteillä on?

Millainen merkitys luonnolla on lapsille?

Minkälainen tietämys lapsilla on luonnosta?

Millaiseksi koet luonnon oppimisympäristönä?

Mitä mahdollisuuksia luonto tarjoaa oppimisympäristönä?

Mikä merkitys luontokasvatuksella on varhaiskasvatuksessa?

Millä tavoin koet, että luontokasvatusta hyödynnetään varhaiskasvatuksessa?

(Vasussa nykyään puhutaan ympäristökasvatuksesta omana käsitteenä. Onko tilanne muuttunut ennen vs. nyt?)

Minkälainen osaaminen/tietämys varhaiskasvattajilla on luonnosta/luontokasvatuksesta?

Miten kehittäisit luontokasvatuksen roolia varhaiskasvatuksessa?

Millaisia neuvoja antaisit varhaiskasvattajille luontokasvatuksen hyödyntämiseksi?

Liite 3. Lupalappu vanhemmille



Olemme Elina ja Petra, kaksi kolmannen vuoden sosionomiopiskelijaa Tampereen ammattikorkeakoulusta. Erikoistumme varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon.

Toteutamme toiminnallisen opinnäytetyön lapsenne päiväkotiryhmässä.

Opinnäytetyömme aiheena on *Luontokasvatus integroidussa päiväkotiryhmässä*.

Järjestämme toiminnallisia retkiä pienryhmässä kevään 2018 aikana päiväkodin lähiympäristössä, joilla ryhmän työntekijät ovat myös mukana. Suunnittelemme retket ryhmän tarpeiden ja lasten toiveiden pohjalta. Tavoitteenamme on löytää eri keinoja, joilla luontokasvatusta voidaan hyödyntää päiväkotiryhmässä ja samalla mahdollistaa lasten oppiminen luonnossa.

Lapsen henkilöllisyys ei käy opinnäytetyössämme ilmi. Ilmoitattehan oheisella lomakkeella, saako lapsenne osallistua luontoretkille. Palautathan lomakkeen ryhmän henkilökunnalle 29.3.2018 mennessä. Mikäli jäi kysyttävää, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.



Ystävällisin terveisin,



Elina Kotila

Petra Salmi

Lapseni _____

saa

ei saa

osallistua ryhmässä pidettäviin luontoretkiin, jotka ovat osana opinnäytetyötä.

Käytämme videointia ja kuvaamista opinnäytetyömme tukena. Saako lapsenne esiintyä videoissa ja kuvissa? (Huom! Video- ja kuvamateriaali tulee ainoastaan opinnäytetyömme käyttöön. Materiaali hävitetään opinnäytetyön ollessa valmis.)

Saa

Ei saa

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 4. Havainnointi runko

Havainnoitavat asiat	Lapsi 1	Lapsi 2	Lapsi 3	Lapsi 4
Kiinnostuksen ilmaiseminen toimintaan				
Kiinnostus luontoon				
Vuorovaikutuksen ilmaiseminen				
Oman mielipiteen ilmaiseminen				
Toimintaan keskittyminen				

Liite 5. Kirje vanhemmille

Hei!

Suuret kiitokset, että lapsenne

on saanut osallistua luontoretkillemme ja mahdollistanut samalla opinnäytetyömme toteuttamisen.

Olemme toteuttaneet kaikkiaan kuusi luontoretkeä päiväkodin lähimetsään tämän kevään aikana. Jokaisella luontoretkellä on ollut oma teemansa. Olemme pyrkineet siihen, että toiminta luontoretkillä olisi mahdollisimman monipuolista. Tavoitteemme on ollut, että luontoretket tarjoaisivat lapsille ihmeteltävää, tutkittavaa, uusien asioiden oppimista, positiivisia kokemuksia sekä uusia elämyksiä.

1. Kerralla teemamme oli *kevään merkit*. Tutkimme kevään merkkejä luonnossa leikkien ja tutkien.
2. Kerran teemaksi valikoitui *ötökät*. Havainnoimme ja tutkimme ötököitä luupprien (suurenuslasien) avulla luonnossa.
3. Kerralla teemamme oli *taide*. Jokaiselle lapselle oli valmiina omat kehykset, joihin sai tehdä oman taideteoksensa luonnonmateriaaleja hyödyntäen.
4. Kerran teemana olivat *aistit*. Keskeytimme etenkin näkö- ja tuntoaisteihin eri tehtävien muodoissa, kuten tunnustelimme käsin luonnonmateriaaleja, niin ettei niitä nähnyt. Lapset saivat arvailla, mikä materiaali oli kyseessä.
5. Kerralla teemamme oli *Eurooppa*, Eurooppa –päivän mukaan. Tutkimme luonnossa Eurooppaa kartan ja eri maiden kautta rastitehtävien muodossa.
6. Kerralla kertosimme edellisillä kerroilla opittuja asioita kuten luupeilla tutkimista sekä luonnonmateriaalien etsimistä ja tunnistamista.

Luontoretkien suunnitteleminen ja toteuttaminen ovat olleet meille kaikkiaan todella opettavaisia ja antoisia. On ollut mukava huomata, kuinka lapset ovat innostuneet luonnon tutkimisesta ja luonnossa toimimisesta. Toiminnan aikana lapsilta on noussut erilaisia mielenkiinnonkohteita luonnosta, joita olemme ottaneet huomioon suunnittelussa ja toteutuksessa. Lapsilta on myös herännyt monia keskustelun aiheita ja pohdintoja luontoon liittyen, joita olemme yhdessä käsitelleet. Olemme keskustelleet esimerkiksi roskaamisesta, eläinten talvehtimisesta, luonnossa käyttäytymisestä sekä luonnon kunnioittamisesta.

Lämmin kiitos vielä, että lapsenne sai olla osana projektiamme!

Aurinkoista kesän odotusta! ☺

Ystävällisin terveisin,

Elina Kotila & Petra Salmi

Hei mennään metsään!

Ideoita luontokasvatukseen



Alkusanat

Tämä teos on tehty opinnäytetyön lopputuotoksena. Toivomme tämän teoksen tuovan ideoita ja kannustavan luontokasvatuksen toteuttamiseen. ”Hei mennään metsään” -idealehtistä voivat käyttää niin lasten parissa työskentelevät kuin lasten vanhemmatkin. Luonto toimii virikkeellisenä ja mielikuvitusta rikastavana oppimisympäristönä lapsille. Luonto tarjoaa myös monia ihmettelyn ja tutkimisen aiheita kaikkina vuodenaikoina.

Toteutimme opinnäytetyön 3–5-vuotiaille lapsille. Teokseen on koottu meidän suunnittelema ja käyttämiä tehtäviä sekä leikkejä luonnossa, siinä järjestyksessä, kun toteutimme niitä opinnäytetyötä tehdessä. Muokkaamalla tehtäviä, ne soveltuvat myös eri-ikäisille lapsille. Monissa tehtävissä käytetään luonnonmateriaaleja, joten tehtävät ovat helposti toteutettavissa.

Mukavia hetkiä luonnossa!

Tekijät

Elina Kotila ja Petra Salmi



© Valokuvat ovat meidän ottamia, etään käytä kuvia muuhun tarkoitukseen.

Kevään merkit

Tarvikkeet:

- Kevätseurantalomake

Nimileikki: Jokainen kertoo vuorotellen oman nimensä ja sanoo yhden eläimen. Yhdessä voidaan pohtia, minkälaista ääntä eläin pitää. Eläimen sanominen nimen lisäksi auttaa muistamaan toisten nimiä, jos lapset eivät tunne toisiaan.

Karhuhippa: Valitaan lapsista yksi hippa ja muut ovat karhuja. Hippa yrittää ottaa karhuja kiinni. Kun hippa saa karhun kiinni, jää karhu paikalleen ja alkaa nukkua talviunta. Karhun saa herätettyä, kun menee vierelle ja silittää karhua. Hippa yrittää ottaa kaikki karhut kiinni niin että kaikki nukkuvat talviunta. Leikin aikana hippaa voidaan vaihtaa.

Kevätseuranta: Lasten kanssa käydään yhdessä läpi lomakkeessa olevat kevään merkit ja nimetään ne. Etsitään yksitellen kevään merkkejä luonnosta niin, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus löytää ja tutkia etsittävää kevään merkkiä. Jos jotakin ei löydy, voidaan yhdessä pohtia, miksi kyseistä kevään merkkiä ei vielä löydy luonnosta.



Ötökät

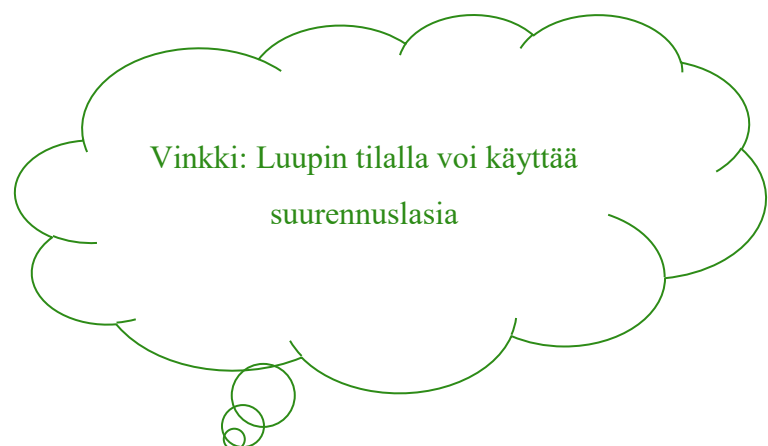
Tarvikkeet:

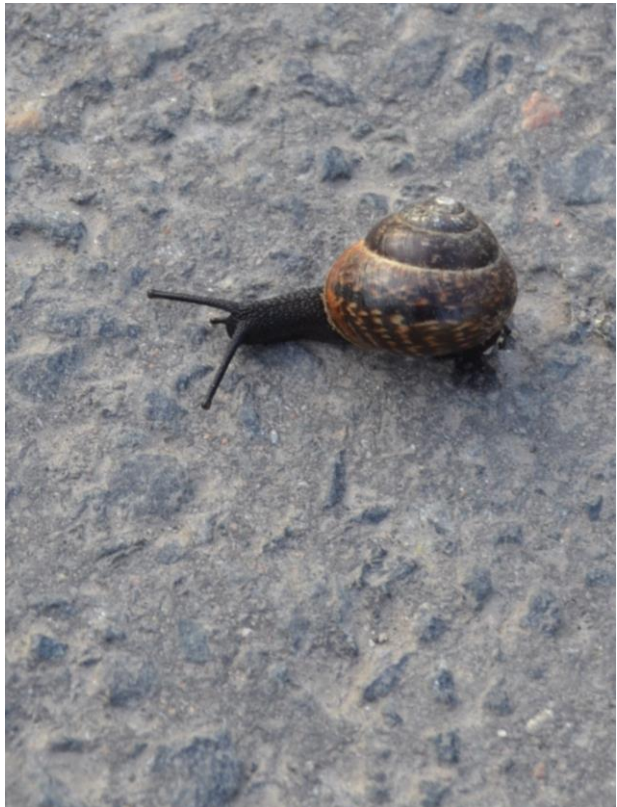
- Kuvakortteja ötököistä ja matelijoista
- Narut, jotta kuvat voi ripustaa.
- Luupit

Perhoset ja hämähäkit-hippa: Piirretään tai muuten merkitään kaksi viivaa etäälle toisistaan ja sovitaan leikin rajat. Yksi lapsista valitaan hämähäki, muut ovat perhosia. Perhoset asettuvat aluksi toiselle viivalle. Perhoset lähtevät juoksemaan hämähäkkiä karkuun toiselle viivalle hämähäkkiä väistellen. Hämähäkki yrittää saada perhosia koskettamalla kiinni. Perhonen on turvassa päästessään toiselle viivalle. Hämähäkin saadessa perhosen kiinni, perhonen muuttuu hämähäkiä. Samaan tapaan hämähäkit ottavat perhosia kiinni, niin kauan kun kaikki ovat jääneet kiinni ja muuttuneet hämähäkeiksi. Tämän jälkeen hämähäkki vaihtuu ja leikki jatkuu.

Ötököiden etsimistehtävä: Tätä tehtävää ennen pitää käydä piilottamassa ötökkäkortit metsään. Sovitaan yhdessä leikin rajat. Lapset etsivät metsäalueelle piilotettuja kuvakortteja. Kuvakorteissa on ötököitä ja matelijoita. Kun kaikki kuvat on löydetty, käydään yhdessä läpi kuvissa olevat lajit sekä keskustellaan lasten kanssa ötököiden ja matelijoiden talvehtimisesta. Lisäksi lasten kanssa voidaan etsiä ötököiden talvehtimispaikkoja.

Luupeilla tutkiminen: Luupeilla voidaan tutkia ötököiden lisäksi esimerkiksi puunrunkoja ja kasvillisuutta. Lapsia voi rohkaista tutkimaan luonnossa itselle mielenkiintoisia asioita.





Taide

Tarvikkeet:

- Kuva auringosta, metsästä ja vedestä havainnollistamaan juoksuleikkiä
- Kepeillä kehykset luontoon taideteoksia varten
- Kerää luonnonmateriaaleja valmiiksi esim. kiviä, havunoksia, käpyjä tai lehtiä.

Aurinko, metsä, vesi: (Maa, meri, laiva -leikki). Maahan merkitään kolme viivaa samansuuntaisesti. Toisessa reunassa on aurinko, keskellä metsä ja toisessa reunassa vesi. Yksi lapsista valitaan leikin vetäjäksi, muut menevät seisomaan yhdelle viivoista. Leikin vetäjä kertoo, mille viivalle lapset juoksevat. Leikin vetäjää voidaan vaihtaa.

Eläinten matkiminen -leikki: Miten esimerkiksi jänis, lintu, orava, karhu tai käärme liikkuvat. Mitä ääntä eläimet pitävät? Lapset saavat itse ehdotella eläimiä, joita matkitaan.

Metsätaideteos: Jokaiselle lapselle on tehty maahan kehykset kepeistä taideteosta varten. Lapset saavat tehdä oman taideteoksensa luonnonmateriaaleista. Lapsi saa itse päättää minkälaisen teoksen tekee ja haluaako esimerkiksi kirjoittaa siihen oman nimensä. Kun taideteokset ovat valmiit, mennään yhdessä jokaisen taideteoksen luokse vuorotellen ja jokainen lapsi saa esitellä oman teoksensa.

Vinkki: Ennen tätä tehtävää olisi hyvä tehdä kehykset valmiiksi, jotta lapset pääsevät heti tekemään taideteoksia. Halutessasi voit kerätä etukäteen luonnonmateriaaleja metsästä, joita lapset voivat hyödyntää taideteoksissaan. Ohjaaja voi tehdä yhden taideteoksen valmiiksi mallintamaan lapsille tehtävää.



Aistit

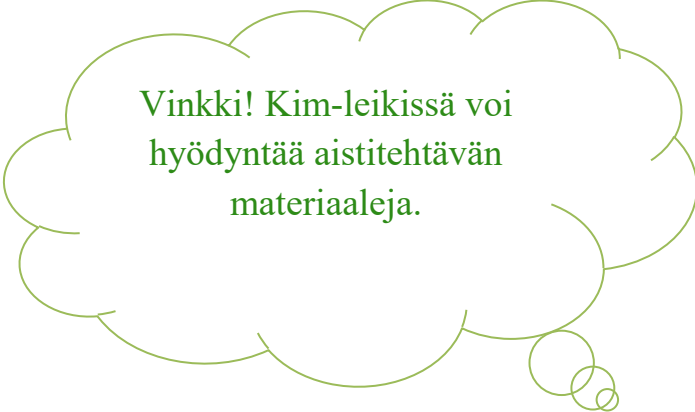
Tarvikkeet:

- Kaiutin tai jokin muu väline musiikin soittamiseen.
- Ämpäreitä
- Pusseja tms. ämpäreiden peittämiseen
- Luonnonmateriaaleja
- Kuvakortteja havainnollistamaan
- Liina

Alkujumppa: musiikin tahdissa. Voi valita itse musiikin ja tyylin, miten jumpataan. Myös lapsilta voi kysyä toiveita ja ehdotuksia.

Aistitehtävä: Ämpäreihin on laitettu erilaisia luonnonmateriaaleja: kiviä, sammalta, lehtiä, havun oksia, käpyjä tai keppejä. Yhdessä ämpärissä on yhtä luonnonmateriaalia. Ämpärit peitetään niin, että niihin ei näe sisälle. Lapsien on tarkoitus tunnustella ämpäreiden sisältöjä ja arvailla, mitä kussakin ämpärissä on. Tehtävässä voi käyttää tukena kuvia näyttämällä lapsille vaihtoehtoja ämpärin sisällöstä. Lopuksi katsotaan kaikkien ämpäreiden sisältö ja käydään läpi lasten arvaukset.

Kim-leikki: Maahan laitetaan erilaisia luonnonmateriaaleja. Lapset kääntyvät selin materiaaleista ja peittävät silmänsä. Leikin vetäjä peittää materiaalit esimerkiksi liinalla, sekoittaa ne ja ottaa yhden pois. Leikin vetäjä kehottaa lapsia avaamaan silmänsä ja kääntymään materiaaleihin päin. Lapset yrittävät muistella ja arvailevat, mikä materiaaleista puuttuu. Leikin vetäjää voidaan vaihtaa leikin aikana.



Vinkki! Kim-leikissä voi hyödyntää aistitehtävän materiaaleja.

Eurooppa

Tarvikkeet:

- Valitse maat, joista haluat tehdä rastit (halutessasi voit valita vain yhden maan ja tehdä tehtävät siihen liittyen)
- Euroopan kartta
- Maiden liput
- Värikyniä ja piirustuspaperia
- “RANSKA” kirjoitettuna paperille
- Kuvat Saksan eläimistä ja Saksan kartta
- Kuvaparit Suomi -tehtävään
- (Halutessasi kuvia Tanskan nähtävyyksistä)

Italian rasti: Lapset saavat värittää oman Italian lipun tai tehdä yhden lipun ryhmällä. Italian kulttuurista voi lasten kanssa keskustella samalla.

Ranskan rasti: Kirjoita paperille etukäteen malliksi RANSKA. Ohjeista lapsia keräämään keppejä ympäristöstä. Kun keppejä on kerätty riittävästi, lapset saavat joko mallin kanssa tai ilman kirjoittaa “RANSKA”. Yhteistyötaitoja pystyy tässä tehtävässä harjoittelemaan.



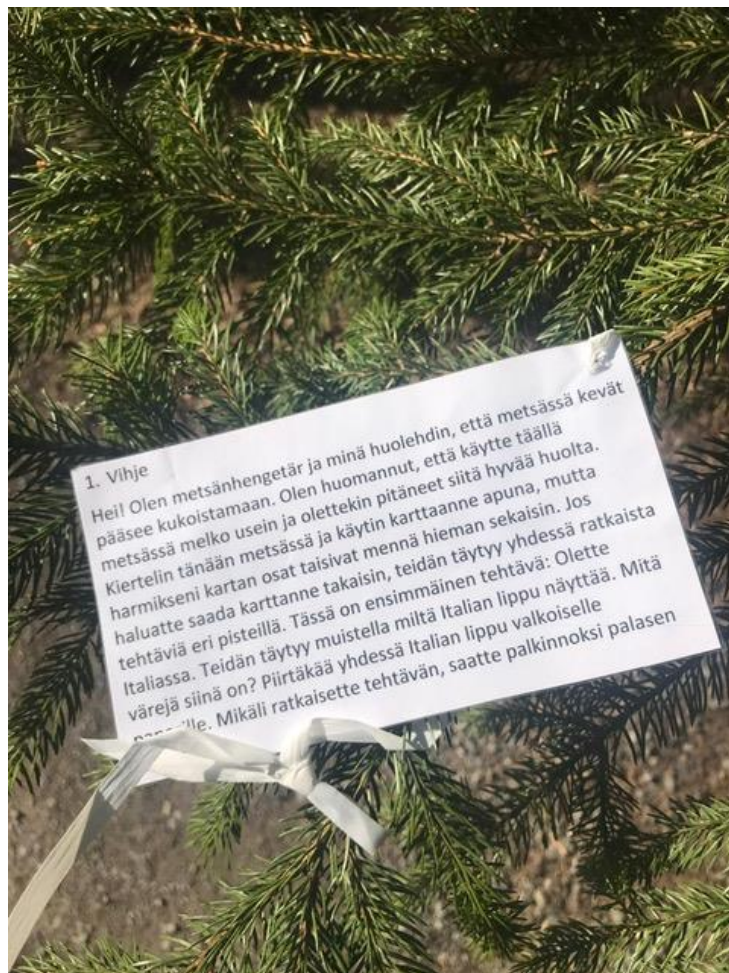
Saksan rasti: Tulosta Saksan kartta havainnollistamaan, mikä maa on kyseessä. Tulosta kuvia eläimistä, joita Saksassa esiintyy ja joita siellä ei esiinny. Eläimiä, joita Saksassa esiintyy, on esimerkiksi murmeli, maakotka, vuohi ja jänis. Lapset saavat pohtia, mitkä eläimet kuuluvat Saksan luontoon.

Tanskan rasti: Lomamatka Tanskaan. Keskustele lasten kanssa, mitä kaikkea lomamatkalla Tanskassa voisi tehdä. Havainnollistamaan lapselle voi näyttää kuvia Tanskan nähtävyyksistä ja luonnosta. Lapsille ohjeistetaan, että lapsista otetaan yhteisvalokuva, jossa he esittävät, mitä tekisivät lomalla Tanskassa.

Suomen rasti: Ohjaaja näyttää lapsille vertailukuvia Suomen luontoon liittyen. Kahta eri kuvaa näytetään samaan aikaan ja lapsi menee sen kuvan puolelle, jonka ajattelee kuuluvan Suomeen. Ohjaaja sanallistaa kuvissa esiintyvät asiat. Kuvapareja voi olla esimerkiksi delfiini & muikku, hirvi & kenguru, järvi & tulivuori. Kuvista voi lasten kanssa saada aikaan hyviä keskusteluja.

Vinkki: Mikäli haluat ottaa mukaan monia maita, voi maiden liput auttaa lasta havainnollistamaan maita paremmin. Lapset oppivat samalla myös tunnistamaan eri maiden lippuja. Tehtävän ratkaistuaan lapset saavat jokaiselta rastilta palan Euroopan karttaa ja kokoavat kartan lopuksi viimeisen tehtävän ratkaistuaan. Lasten kanssa voi keskustella Euroopan maista ja tarkastella, missä kohtaa rasteilla käytetyt maat sijaitsevat.

Vinkki: Jos toteutat Euroopan maat rastitehtävien muodossa, voit kuljettaa lapsia sadun keinoin rastilta rastille. Sadun voi itse kehittää ja satuhahmo voi antaa lapsille tehtävät. Tämä tekee rastitehtävistä mielenkiintoisempia lapsille. Esimerkiksi Metsänhengetär hahmo, joka ohjeistaa jokaisen tehtävän vihjelapulla.



Luonnossa ihmettelyä

Tarvikkeet:

- Numerolaput 1-9
- Valokuvat luonnonmateriaaleista
- Ämpäreitä
- Luuppeja

Etsimistehtävä: Lapset päättävät luonnosta oman paikan, johon keräävät luonnonmateriaaleja. Jokainen lapsi saa valita itse oman paikan. Aluksi lapsille näytetään numero, joka kertoo, kuinka monta kyseistä luonnonmateriaalia etsitään. Seuraavaksi näytetään kuva luonnonmateriaalista, jota etsitään. Lapset etsivät tietyn määrän pyydettyä luonnonmateriaalia ja vievät sen omalle paikalleen. Ohjaaja käy lasten luona yksitellen tarkastamassa löydetyt materiaalit ja niiden määrän. Tarkistamisen jälkeen jatketaan seuraavalle kierrokselle etsien tietty määrä jotain toista luonnonmateriaalia.

Luonnonmateriaalien heittäminen ämpäreihin: Ämpärit laitetaan jonkin matkan päähän lapsista. Valitaan tietty luonnonmateriaali kuten käpy, jolla aloitetaan. Lapset yrittävät heittää käpyjä ämpäreihin. Luonnonmateriaaleja vaihdetaan välillä. Lasten kanssa voi yhdessä pohtia luonnonmateriaalien eroja ja sitä, miksi jokin luonnonmateriaali on helpompi heittää ämpäriin kuin jokin toinen.



Luupeilla tutkiminen: Luuppien avulla tutkitaan luontoa. Lasten kanssa voi yhdessä sopia, mitä tutkitaan tai lapset saavat itse päättää mitä tutkivat luonnossa. Luupeilla tutkiminen herättää mahdollisesti hyviä keskustelun ja ihmettelyn aiheita tutkittaviin kohteisiin liittyen.



Vinkki! Mikäli luontokasvatusta toteuttaa projektiluontoisesti, voi lapsille antaa viimeisellä kerralla pienet muistot toiminnasta kuten puusta tehdyt mitalit.