



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Kirsi Ruotsala

Ulkopedagogiikka Kauhavan varhaiskasvatuksessa

Opinnäytetyö

Kevät 2021

SeAMK Sosiaali- ja terveystieteiden
sosiologi

Sosionomi (AMK)



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU

Opinnäytetyön tiivistelmä

Koulutusyksikkö: Sosiaali- ja terveysala

Tutkinto-ohjelma: Sosionomi (AMK)

Suuntautumisvaihtoehto:

Tekijä: Kirsi Ruotsala

Työn nimi: Ulkopedagogiikka Kauhavan varhaiskasvatuksessa

Ohjaaja: Arja Hemminki, Lehtori, YTT

Vuosi: 2021

Sivumäärä: 79

Liitteiden lukumäärä: 2

Tämä työ on toiminnallinen opinnäytetyö. Toimeksiantajana opinnäytetyölle on Kauhavan kaupungin varhaiskasvatus. Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten ulkopedagogiikkaa toteutetaan Kauhavan varhaiskasvatuksessa, millaisia kehitystarpeita on havaittavissa, ja mitä materiaaleja kehittämistarpeiden mahdollistamiseksi tarvitaan. Näihin kysymyksiin haettiin vastauksia tekemällä alkukartoitus Kauhavan varhaiskasvatuksen opettajille. Kysely tuotti 22 vastausta, jotka analysoitiin teemoittelun avulla.

Teoriaosuudessa avataan keskeisiä varhaiskasvatuksen käsitteitä kuten pedagogiikka ja lasten osallisuus. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan osalta paneudutaan tarkemmin vielä leikki- ja ulkopedagogiikkaan. Pedagogiikkaan liittyy tiiviisti oppiminen. Oppimista, varhaiskasvatuksen oppimisen alueita ja oppimisympäristö käsiteltä käsitellään teoriaosuuden viimeisessä luvussa. Teoriaosuus pohjaa vahvasti varhaiskasvatuslakiin ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena syntyi materiaalipaketti Retkireppu jokaiselle vuodenajalle. Materiaalipaketissa annetaan ideoita, vinkkejä ja valmiita materiaaleja ulkoilussa ja retkillä käytettäväksi. Retkirepun materiaalit kerättiin sekä verkosta vapaasti käytettävää materiaalia hyödyntäen että tuottamalla uutta materiaalia juuri tätä työtä varten. Materiaalipaketin tuottamisessa on huomioitu varhaiskasvatuksen oppimisen alueet.

Käyttjäarvioiden mukaan materiaalipaketti antaa uutta virikettä ulkopedagogiikan toteuttamiseen. Retkireppu koettiin selkeäksi ja monipuoliseksi. Retkirepun toiminnoissa ei ole erikseen otettu huomioon eri ikäryhmiä. Palautteen perusteella materiaaleista on kuitenkin helposti löydettävissä jokaiselle ikäryhmälle soveltuvaa toimintaa.

¹ Avainsanat: varhaiskasvatus, ulkopedagogiikka, oppimisympäristö, leikki

SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Thesis abstract

Faculty: School of Health Care and Social Work

Degree programme: Degree Programme in Social Services

Specialisation: Bachelor of Social Services

Author/s: Kirsi Ruotsala

Title of thesis: Outdoor learning in Early Childhood Education in Kauhava

Supervisor(s): Arja Hemminki, PhD, Principal Lecturer

Year: 2021

Number of pages: 79

Number of appendices: 2

This is a functional thesis. The client of this thesis is the early childhood education in the city of Kauhava. The aim of the thesis is to find out how outdoor learning is implemented in Kauhava's early childhood education, what kind of development needs can be observed, and what materials are needed to enable development needs. To get answers to these research questions, a survey was conducted to the early childhood teachers in Kauhava. The survey produced 22 answers that were analyzed by thematic design.

The theoretical part opens key concepts of early childhood education, such as pedagogy and children's inclusion. Regarding the pedagogy in early childhood education, more attention should be paid to play and outdoor pedagogy. Learning is closely linked to pedagogy. The concept of learning, early childhood learning areas and learning environment are discussed in the last chapter of the theoretical part. The theoretical part is strongly based on the Early Childhood Education Act and on the document Basics of Early Childhood Education Plan.

The output of the functional thesis was the material package Retkireppu (Camping Backpack) for each season. The material package provides ideas, tips, and ready-made materials for use in outdoor activities and excursions. The materials of the Retkireppu (Camping Backpack) were collected both by utilizing freely usable material online and by producing new material just for this work. Areas of early childhood learning have been considered in the production of the material package.

According to user reviews, the material package will provide a new stimulus for the implementation of outdoor learning. Retkireppu was considered to be clear and versatile. Different age groups have not been considered separately in the functions of Retkireppu. However, based on the feedback, it is easy to find activities suitable for each age group in the materials.

¹ Keywords: early childhood education, outdoor learning, learning environment, play

SISÄLTÖ

Opinnäytetyön tiivistelmä	2
Thesis abstract	3
SISÄLTÖ	4
Kuvio- ja taulukkoluetelo	6
1 JOHDANTO	7
2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TAVOITTEET	9
2.1 Opinnäytetyön toimeksiantaja ja kehittämistyö	9
2.2 Opinnäytetyön tarkoitus ja tausta	10
3 VARHAISKASVATUS.....	13
3.1 Pedagogiikka.....	16
3.1.1 Leikkipedagogiikka.....	18
3.1.2 Ulkopedagogiikka.....	23
3.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa	27
3.3 Varhaiskasvatuksen laatu	31
4 OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	34
4.1 Oppimisympäristö	37
4.2 Oppimisen alueet	38
4.2.1 Kielten rikas maailma	39
4.2.2 Ilmaisun monet muodot.....	40
4.2.3 Minä ja meidän yhteisömme	41
4.2.4 Tutkin ja toimin ympäristössäni	41
4.2.5 Kasvan, liikun ja kehityn.....	43
4.3 Ilmiöpohjainen oppiminen.....	44
5 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS.....	46
5.1 Tutkimusmenetelmä	46
5.1.1 Toiminnallinen opinnäytetyö.....	46
5.1.2 Toiminnallinen kehittämistyö	48
5.1.3 Aineiston analyysi	49

5.2	Alkukartoitus.....	50
5.2.1	Mitä ulkopedagogiikka tarkoittaa?.....	51
5.2.2	Ulkopedagogiikan nykytila.....	52
5.2.3	Kehittämistarve	54
5.2.4	Varhaiskasvatuksessa oleva materiaalin tarve	56
6	RETKIREPPU JOKAISALLE VUODENAJALLE	58
6.1	Tuotoksen toteutus.....	58
6.2	Tuotoksen ulkoasu	61
6.3	Käyttäjäpalautte	62
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
8	POHDINTA.....	68
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	79

Kuvio- ja taulukkoluetelo

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttavat asiat.	15
Kuvio 2. Pedagoginen viitekehys.	17
Kuvio 3. Osallisuuden rappuset.	31
kuvio 4. Materiaalipaketin tuottamisen vaiheet	60
Taulukko 1. Eri-ikäisten lasten leikkien painopistealueet.	22
Taulukko 2. Luontokokemusten merkitys lapsen kehitykselle.....	26
Taulukko 3. Nykytilanteen teemoittelu	53
Taulukko 4. Kehittämistarpeen teemoittelu	55
Taulukko 5. Ulkopedagoginen materiaalitytve Kauhavan varhaiskasvatuksessa	57

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa ulkoilu kuuluu kiinteästi päivärytmiin. Päiväohjelmaan kuuluu ulkoilu sekä aamu- että iltapäivällä. Päiväkotiryhmien ulkoiluaikat ja käytännöt vaihtelevat. Lisäksi lapsen oma hoitoaika määrittelee sitä, kuinka paljon ulkoilua lapsen päivä sisältää. Ulkoilun hyvinvointivaikutukset ovat kiistattomia. Ulkoilu tukee lapsen fyysistä kehitystä, vapauttaa energiaa, auttaa jännitysten poistoon, parantaa unenlaatua ja vastustuskykyä sekä antaa mielikuvitukselle ja luovuudelle tilaa (Askel hyvinvointiin 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 33) päiväkodin piha, ulkoilualueet, luonto, leikkipuistot ja muut rakennetut ulkoalueet nähdään oppimisympäristöinä. Niitä tulisi hyödyntää oppimisen paikkoina sekä tarjota niiden avulla luonto- ja liikuntaelämyksiä lapselle. Oppimisympäristönä ulkotilat mahdollistavat monipuolisen luonnon tutkimisen ja erilaisten leikkien toteuttamisen. Luonnon ja piha-alueiden kautta avautuu lapselle runsas materiaalitarronta ja mahdollisuus uusiin kokemuksiin.

Jokaiselle ihmiselle kehittyy omanlainen suhde ympäristöön. Lapselle ulkoleikit ovat yksi tärkeä tekijä tämän suhteen muodostumiselle. Kaikki ulkona tekeminen luo lapselle ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Vuodenaikojen vaihtelut ja säätilat tuovat oman ulottuvuutensa ulkoiluun. (Parikka-Nihti & Suomela 2014,71.) Nämä tulisi nähdä varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksina oppia uutta. Erilaiset sääolosuhteet kannustavat tutkimaan ilmiöitä.

Päiväkotien ulkoilukäytännöissä on eroja. Perhepäivähoidossa olevat lapset ulkoilevat kaikki yhtä aikaa. Osassa päiväkodeista ulkoilut toteutetaan koko ryhmän kanssa yhtä aikaa. Pienryhmätoiminnan lisääntyessä päiväkodeissa myös ulkoilut on alettu toteuttaa enemmän porrastetusti ja pienryhmissä. Tällöin tilaa ja leikkivälineitä on lapsille enemmän tarjolla sekä sisällä että ulkotiloissa. Reunamo ja Pölkki (2014, 121) korostavat, että olipa käytäntö mikä tahansa, ulkoiluaika tulisi ajoittaa siten, että se palvelisi parhaiten lapsen etua jaksamisen ja viireystilan kannalta.

Ohjattua ulkotoimintaa päiväkodeissa on tutkimusten mukaan melko vähän. Vuonna 2010 toteutetusta tutkimuksesta käy ilmi, että ohjattua ulkotoimintaa päiväkodin toiminnasta (klo 8–16) oli 2,8 %. Keskimäärin se tarkoittaa seitsemän minuuttia päivässä. Vastaavasti vapaata ulkoleikkiä päiväkodeissa oli keskimäärin 43 minuuttia päivässä. Perhepäivähoidon ohjatun ulkotoiminnan keskimääräinen aika päivässä oli 19 minuuttia. Ohjatulla toiminnalla

tutkimuksessa on tarkoitettu opetusta, ohjattua leikkiä ja retkiä. Tutkimukseen osallistui 47 päiväkotia ja 11 perhepäivähoitajaa. Yllättävää tutkimuksen tuloksissa oli, että ohjattu ulkotoiminta sisälsi todella vähän sääntö- ja roolileikkejä. (Reunamo & Pölkki 2014, 13, 120, 131–132.)

Ulkoliikunnalla on suuri merkitys lasten liikkumisessa päiväkodissa. Yli puolet päiväkodissa tapahtuvasta fyysisen aktiivisuuden toiminnoista tapahtuu ulkoilun aikana. Ei ole samantekevää, millaista toimintaa lapsille tarjotaan. Tutkimuksen mukaan sääntöleikit ovat paras tapa saada lapset liikkeelle. (Reunamo & Pölkki 2014, 125.) Lapsen normaalin kehityksen ja kasvun edellytyksenä on fyysinen aktiivisuus. Fyysisellä aktiivisuudella on monia hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Se muun muassa parantaa lapsen oppimisvalmiuksia, ennaltaehkäisee ylipainoon liittyviä sairauksia, parantaa mielialaa ja vähentää psyykkistä kuormittavuutta. Nykysuositusten mukaan lapsen pitäisi saada päivän aikana vähintään kolme tuntia liikuntaa. Liikunta voi kuormittavuudeltaan vaihdella kevyestä liikunnasta hengästyttävään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9, 13.)

Opinnäytetyöni tavoitteena on tuottaa työvälineitä ulkopedagogiikan toteuttamiseen Kauhavan varhaiskasvatuksessa. Työn teoreettinen viitekehys kuvaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä ja niitä lähtökohtia, joille varhaiskasvatustyö perustuu. Opinnäytetyöprosessin tuotoksena on syntynyt materiaalipaketti. Materiaalipaketin tuottamisprosessia käsitellään erillisessä luvussa.

Opinnäytetyön aihetta miettiessäni asetin työlle kaksi vaatimusta. Ensimmäisenä kriteerinä oli, että aiheen tulisi olla varhaiskasvatukseen liittyvä. Toinen kriteeri liittyi työelämälähtöisyyteen. Halusin, että opinnäytetyö palvelisi työelämää ja tietenkin olisi myös itselleni aiheena mielenkiintoinen. Saadessani toimeksiantajalta tämän kehittämistyön olin aluksi hieman epäileväinen aihetta kohtaan. Päätin kuitenkin ottaa haasteen vastaan. Kun aloin sitten tutkia aihetta, innostuin siitä hyvin nopeasti. Mielenkiintoni aihetta kohtaan lisääntyi opinnäytetyöprosessin edetessä.

2 OPINNÄYTETYÖN TAUSTA JA TAVOITTEET

Tässä luvussa kerrotaan opinnäytetyön lähtökohdista, kehittämistyön toimeksiantajasta ja opinnäytetyön tarkoituksesta ja tavoitteista. Luvussa tuodaan myös esille vallitsevaa asenneilmapiiriä luonto- ja ympäristökasvatusta kohtaan. Vastapainona digitalisoituvalla ja nopeasti kehittyvälle maailmalle nähdään luonto ja paluu perusasioihin tärkeinä arvoina.

2.1 Opinnäytetyön toimeksiantaja ja kehittämistyö

Tämän opinnäytetyön lähtökohtana on ollut toimeksiantajan, Kauhavan varhaiskasvatuksen, toive saada jotain kättä pidempää varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kauhavan varhaiskasvatuksen teemana on vuonna 2020 ollut leikki varhaiskasvatuksessa. Alkuperäinen toive oli jatkaa leikkiteeman käsittelyä siitä näkökulmasta katsottuna, miten leikkipedagogiikkaa toteutetaan ulkona. Opinnäytetyön aiheajaus hieman laajeni opinnäytetyön suunnitteluvaiheessa. Ulkoleikkipedagogiikka vaihtui ulkopedagogiikaksi. Päiväkodin ulkoiluhetkissä korostuu erityisesti leikki, mutta ulkoiluhetkiin kuuluu paljon muutakin. Ulkopedagogiikka aiheena antaa mahdollisuuden tutkia ulkoiluhetkiä kokonaisvaltaisemmin.

Opinnäytetyö on luonteeltaan toiminnallinen kehittämistyö. Kauhavan varhaiskasvatuksen toive saada jotain konkreettista, millä toimintaa voidaan kehittää, on ollut kehittämistyön lähtökohtana. Valmistuvan tuotoksen tavoitteena on olla yhtenä tekijänä kehittämässä ulkoiluun liittyvää toimintakulttuuria Kauhavan varhaiskasvatuksessa. Ennen kuin toimintaa voidaan alkaa kehittämään, tulee selvittää nykytila. Mitä on Kauhavan varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikka vuonna 2021, mitä se sisältää, ja kuinka hyvin ulkotilat ja ulkoilu hyödynnetään oppimisympäristöinä. Nykytilan selvitys tehdään varhaiskasvatuksen opettajille suunnatulla kyselyllä. Kyselyn perusteella analysoidaan nykytilaa ja kehitystarvetta, sekä muodostetaan käsitys siitä, millaista materiaalia varhaiskasvatuksessa tarvitaan, että toimintaa voitaisiin tältä osin kehittää. Kyselyssä painotetaan, että kehitystyön tuloksena syntyy juuri heidän työhönsä työkaluja ja varhaiskasvattajat omistavat sen tiedon, mitä kehitystyön perusteeksi tarvitaan.

Opinnäytetyön teoriapohjana toimii nykyisessä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallalla olevat käsitykset lapsuudesta, lapsen osallisuudesta, varhaiskasvatuksen pedagogisesta lähestymistavasta sekä oppimisen mahdollistamisesta. Oppimista käsittelevässä luvussa

määritellään oppimisympäristökäsitettä, tarkastellaan varhaiskasvatuksen oppimisen alueita ja tutustutaan koulumaailmassa enemmän tunnettuun ilmiöpohjaiseen oppimiseen.

Kauhavalla varhaiskasvatusta järjestetään seitsemässä eri päiväkodissa ja lisäksi perhepäivähoidossa. Osassa päiväkodeista toimii myös esikouluryhmiä. Kysely lähetetään kaikkiin varhaiskasvatusyksikköihin ja lisäksi esikouluihin, jotka eivät toimi päiväkodin tiloissa. Kyselyyn pyydetään vastauksia kaikilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Kysely rajautuu varhaiskasvatusopettajina toimiviin henkilöihin, koska heillä on pedagoginen vastuu ryhmästään. Perhepäivähoitajat ovat jätetty tämän kyselyn ulkopuolelle.

2.2 Opinnäytetyön tarkoitus ja tausta

Ympäristökasvatus- ja luontokasvatusaiheisten opinnäytetöiden määrä on kasvanut viime vuosina. Myös Seinäjoen ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat tutkineet ympäristökasvatusta eri näkökulmista osana varhaiskasvatusta. Näkökulmina ovat olleet muun muassa liikunnan avulla tapahtuva ympäristökasvatus, ympäristökasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, seikkailukasvatus ja kierrätys varhaiskasvatuksessa. Varsinaisesti varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikkaan liittyviä opinnäytetöitä ei Seinäjoen ammattikorkeakoulussa ole aiemmin tehty. Muissa ammattikorkeakouluissa ulkopedagogiikkaan liittyviä opinnäytetöitä sen sijaan on tehty. Ulkopedagogiikka on terminä niin tuore, että myös siihen suoraan liittyvät opinnäytetyöt ovat viime vuosilta. Suomalaisista ammattikorkeakouluista opinnäytetöitä on valmistunut myös ruotsinkielisinä. Niitä on paljon runsaammin kuin suomenkielisiä. Näissä opinnäytetöissä ulkopedagogiikasta käytetään ruotsinkielistä vastinetta *utomhuspedagogik*. Ulkopedagogiikkaan liittyvien opinnäytetöiden tuloksina on syntynyt erilaisia toimintakortteja, vinkkilistoja ja toimintaideoita päiväkotien ulkoiluun.

Aiheeseen liittyvä kiinnostus ja sitä myöten myös opinnäytetöiden määrään liittyvä kasvu on suoraan verrannollinen myös ulkopäiväkotiryhmien lisääntymiseen. Tiettävästi ensimmäinen ulkopäiväkotiryhmä aloitti toimintansa Turussa vuonna 2014. Tarkkaa lukua tällä hetkellä toimivista ulkopäiväkotiryhmistä ei ole. Määrä kuitenkin kasvaa koko ajan, ja kiinnostus uusien ryhmien aloittamiseksi lisääntyy muilta saatujen positiivisten kokemusten kautta.

Suomen ympäristökeskus, luonnonvarakeskus ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos ovat käynnistäneet Luontoaskel hyvinvointiin -hankkeen. Hankkeeseen osallistuu 9 päiväkotia

ympäri Suomea. Hankkeen tarkoituksena on tuoda päiväkoteihin toimintamalli, jossa painotetaan kestävästä kehitystä, monimuotoisia luontokokemuksia ja terveyttä edistävää ruokavaliota. (THL 2019.)

Luonnon hyvinvointivaikutuksia on tutkittu paljon ja useiden eri toimijoiden toteuttamina. Tekniikan kehittyessä yhä nopeampaa tahtia ja digitalisaation vallatessa kaikkea ympärillämme olevaa on aika luonnollista etsiä vastapainoa tälle nopeasti muuttuvalle yhteiskunnalle. Luonto antaa tilaa rauhoittumiselle ja luo ihan erilaisen ympäristön oppia ja oivaltaa. Luonto- ja ympäristökasvatuksen lisääntymiselle on nyt yhteiskunnassa selkeästi tilausta, ja ilmapiiri siihen on myönteinen. Tästä esimerkkinä on muun muassa viime vuosina laajasti levinnyt Green Care -toiminta, jossa luontoavusteisia menetelmiä käytetään hyvinvoinnin ja elämänlaadun edistämiseksi. Yksi kauan luonto- ja ympäristökasvatusta tarjonnut järjestö on Suomen Latu. Suomen latu painottaa toiminnassaan ulkoilun merkitystä. Päiväkotien metsämörritoimintaan Suomen latu on kouluttanut varhaiskasvattajia jo pian 30 vuotta. Pitkään on toiminut myös Suomen ladun koordinoimat Luonnossa kotonaan-iltapäiväkerhot. (Suomen Latu, [viitattu 15.2.2021].)

Varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikkaan kuuluu yhtenä osana ympäristökasvatus. Ympäristökasvatuksen eri ulottuvuudet, oppiminen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta toimiminen, voidaan toteuttaa juuri parhaiten aidossa ympäristössä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46–47). Ympäristökasvatus ei kuitenkaan sisällä kaikkea sitä, mitä ulkopedagogiikkaan kuuluu. Ulkopedagogiikkaa käsitellään omassa luvussaan, mutta lyhyesti kiteyttäen ulkopedagogiikka käsitteenä tarkoittaa kaikkea sitä kasvatuksellista toimintaa, jota ulkotiloissa toteutetaan ja niitä pedagogisia perusteita tälle toiminnalle.

Oma opinnäytetyöni kehittämistehtävä liittyy koko Kauhavan varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikan kehittämiseen. Monet ulkopedagogiikkaan liittyvät opinnäytetöiden kehitystehtävät ovat olleet jollekin valitulle päiväkodille osoitettuja. Kun kehitystehtävä on kohdennettuna vain yhdelle päiväkodille, voidaan huomioon ottaa paremmin sen päiväkodin erityispiirteet. Päiväkodit sijaitsevat hyvin erilaisissa paikoissa. Joillakin metsä alkaa heti päiväkodin aidan takaa. Toisilla päiväkodeilla metsäretkeen täytyy varata pidempi aika välimatkojen takia. Piha-alueet ovat myös erilaisia ja erikokoisia. Kaikissa päiväkodeissa ei ole käytössä samanlaisia ulkoiluvälineitä ja leikkikaluja. Fyysisen ympäristön ja ulkoisten asioiden lisäksi kokonaistilanteeseen vaikuttaa myös päiväkodin tai ryhmän asenneilmapiiri. Ulkoilut

ovat osa suomalaista päiväkotiarkea. Se, miten ulkoiluun suhtaudutaan päiväkotien oppimisympäristönä, voi kuitenkin vaihdella melkoisesti. Toisissa päiväkodeissa ulkoilut on otettu huomioon osana kokopäiväpedagogiikkaa. Silloin kehittämiseksi riittäisi hyvin toimintaideoiden vinkkilista. Osalla päiväkodeista ulkoilun pedagoginen näkökulma on suurimmaksi osaksi jätetty huomioimatta. Haasteena tässä kehitystehtävässä on luoda jotain yhteistä erilaisista lähtökohdista ja toiveista huolimatta.

Tutkimuskysymykset tässä opinnäytetyössä ovat

1. Miten Kauhavan varhaiskasvatuksessa toteutetaan ulkopedagogiikkaa?
2. Miten varhaiskasvatuksen opettajien mielestä sitä voisi kehittää?
3. Millaisia materiaaleja varhaiskasvatuksen opettajien mielestä kehittämisessä tarvittaisiin?

Tutkimuskysymyksiin saatujen vastauksien perusteella toteutetaan toiminnallinen kehittämistyö.

3 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatustalaki määrittelee varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka ohjenuorana toimivat suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus. Varhaiskasvatus on pedagogiikkapainotteista. (L 13.7.2018/540.) Tavoitteena varhaiskasvatuksella on tukea lapsen kasvua, kehitystä sekä oppimista ja edistää lapsen hyvinvointia. Lasten osallisuus vahvistuu varhaiskasvatuksessa opittujen taitojen ja tietojen kautta. Varhaiskasvatuksella on myös merkittävä rooli huoltajien kasvatustyön tukemisessa. Alle kouluikäiset lapset ovat oikeutettuja varhaiskasvatukseen. Päätöksen varhaiskasvatukseen osallistumisesta tekevät lasten huoltajat. (Opetushallitus, [viitattu 5.1.2021].)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viime vuosina merkittäviä asioita. Uusi varhaiskasvatustalaki astui voimaan vuonna 2018. Samalla uudistettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asiakirjaa, jotta se vastaisi paremmin uuden lain tuomiin muutoksiin. Vuonna 2018 julkaistu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallisesti velvoittava asiakirja. Perusteasiakirja esittelee varhaiskasvatussuunnitelman kolme eri tasoa. Perusteasiakirja käsittelee koko varhaiskasvatusta koskevaa valtakunnallista suunnitelmaa. Toinen taso on paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka jokaisen kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan tulee laatia valtakunnallisen suunnitelman pohjalta. Kolmas taso on lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka tulee laatia, kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus, [viitattu 5.1.2021].) Perusteasiakirjan tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta koko maan varhaiskasvatuksessa sekä parantaa varhaiskasvatuksen laatua. Asiakirja ohjaa, miten varhaiskasvatus tulee järjestää ja toteuttaa, ja miten toimintaa voidaan kehittää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 63.) Varhaiskasvatussuunnitelmista käytetään yleisesti lyhennettyä nimitystä vasu ja lapsen henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta puhutaan usein lapsen vasuna.

Toimeksiantajani, Kauhavan kaupungin, paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan on lisäksi kirjattu, että jokaisen varhaiskasvatustaloksin tulee toimikauden alussa laatia varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelma, johon kirjataan toiminnan suuntaviivat, toiminnan järjestämiseen liittyvät toimintatavat ja periaatteet. Lisäksi jokaisen ryhmän tulee laatia ryhmän oma varhaiskasvatussuunnitelma, jossa esille tuodaan ryhmäkohtaiset tavoitteet, pienryhmätoiminnan toteutumista, arjen sujuvuutta, leikkipedagogiikkaa ja sitä, miten asioita

ryhmässä dokumentoidaan. (Kauhavan kaupunki 2019, 55.) Ryhmän oma varhaiskasvatussuunnitelmaa voidaan nähdä työvälineenä, joka on henkilöstön apuna toiminnan suunnittelemisessa ja sen toteuttamisessa. Ryhmäkohtainen suunnitelma auttaa myös toiminnan arvioimisessa ja luo mahdollisuuksia toiminnan kehittämiseen. Valtakunnallisen, paikallisen ja lapsikohtaisten suunnitelmien sisällöt konkretisoituvat ryhmän omassa suunnitelmassa. Siitä myös näkyy se arvopohja, jolla työtä tehdään. (Leskisenoja 2019, 34.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painottuu vahvasti pedagogiikka ja osallisuus. Opinnäytetyöni toimeksiantajan, Kauhavan kaupungin, paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa nostetaan leikkipedagogiikka ja leikin tukeminen yhdeksi kehittämiskohteeksi. Muita kehittämisen painopistealueita Kauhavan varhaiskasvatussuunnitelmassa ovat pienryhmätoiminta ja liikunnan ja terveellisen ravinnon merkitys hyvinvoinnille. (Kauhavan kaupunki 2019, 38, 55.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka muodostuu monen asian yhteensulautumisesta (Kuvio 1). Toimintakulttuuria ovat muovaamassa niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin asiat. Jokainen yhteisön jäsen tuo oman osuutensa toimintakulttuuriin. Olemassa olevalla toimintakulttuurilla on myös vaikutuksensa jokaiseen yhteisönsä jäseneseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet –asiakirjalla on koko maan varhaiskasvatusta yhtenäistävä tavoite. Asiakirjan velvoittavuus ohjaa varhaiskasvatusyksiköitä ympäri maata toimimaan samoja arvoja ja pedagogisia linjauksia noudattaen. Jokaisessa toimintayksikössä on yhteisistä linjauksista riippumatta omanlaisensa toimintakulttuuri, koska kokonaisuus muodostuu niin monesta osasesta eikä pelkästään arvoista ja toimintaperiaatteista. Toimintakulttuuri ei myöskään pysy samana vaan muovautuu muutosten seurauksena. (Ahonen 2017, 60–61.) Keskeistä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tulisi kuitenkin olla, että siinä asetetaan lapsen etu ensisijaiseksi. Lapsen oppimista ja kehitystä tulee kaikkien toimintatapojen tukea ja toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.) Kuviossa 1 on koottuna asioita, jotka vaikuttavat omalta osaltaan varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuriin.



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin vaikuttavat asiat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28).

Varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat ja päivähoitossa olevat lapset muodostavat yhteisön, jossa molemmat osapuolet oppivat toisiltaan ja myös oppivat yhdessä. Toimintakulttuurissa, jossa arvostetaan oppivaa yhteisöä, voi jokainen näyttää omat tunteensa ja kertoa ajatuksensa. Ilmapiiri on kannustava ja se rohkaisee kokeilemaan uusia toimintatapoja. Tällainen toimintakulttuuri myös tunnistaa omat vahvuutensa ja hyödyntää niitä. Oppiva yhteisö kannustaa kokeilemaan ja yrittämään sekä olemaan sinnikäs. Kokeiluun liittyy joskus myös epäonnistuminen, ja se nähdään olennaisena osana oppimista. Yhteisö vahvistuu näiden yhdessä tekemisen kokemusten kautta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.)

Ahosen mukaan (2017, 62) oppivaa yhteisöä voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa kahdella tasolla, pintapuolisesti tai syvällisesti. Pintapuolisessa tasossa kiinnitetään huomio vain lasten osuuteen oppijana. Lapsille annetaan tilaa oppia ja oivaltaa ja aikuisen tehtävä on osallistua rikastamalla toimintaa. Kun oppivan yhteisön kaikki mahdollisuudet otetaan käyttöön, niin aikuisen rooli muuttuu olennaisesti. Silloin aikuisen on heittäydyttävä ja luovuttava perinteisestä roolistaan. Aikuinen tulee nähdä myös oppijana. Perinteisesti opetus on edennyt

niin, että aikuinen ottaa etukäteen haltuun asioita, joita haluaa lasten oppivan. Lapset saavat asiat valmiiksi pureskeltuina ja omaksuvat asioita oman kykynsä mukaan. Tästä toimintatavasta on luovuttava, mikäli toteutetaan oppivan yhteisön periaatteita perusteellisesti.

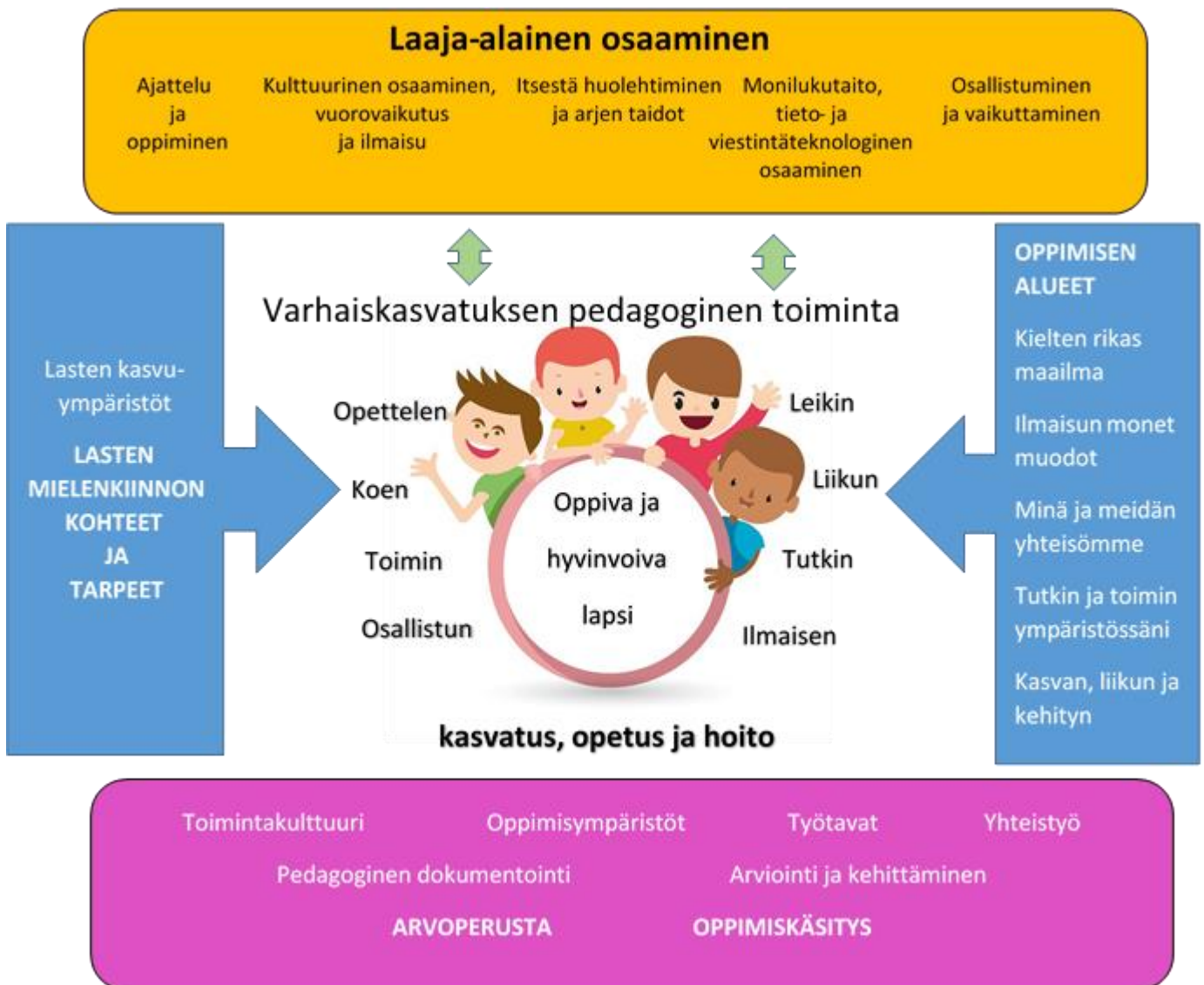
3.1 Pedagogiikka

Sanalla pedagogiikka on erilaisia määritelmiä. Useat sanakirjat määrittelevät pedagogiikan kasvatusopiksi tai – tieteeksi. Varhaiskasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa pedagogiikasta puhutaan usein kasvatuksellisenä toimintatapana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 22) määrittelee pedagogiikan lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseksi tähtääväksi toiminnaksi, joka perustuu erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon, ja joka on ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tavoitteiden lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 36) esittää pedagogiselle toiminnalle tavoitteeksi myös laaja-alaisen osaamisen. Laaja-alainen osaaminen koostuu kokonaisuudesta, jossa taidot, tiedot, arvot, asenteet ja tahto ovat osallisina. Nopeasti muuttuvassa maailmassa on yhä tärkeämpää, että on osaamista, joka ylittää ja yhdistää tiedon- ja taidonaloja. Tärkeässä asemassa ovat lapsen omaksumat arvot ja asenteet sekä lapsen tahto toimia, sillä ne vaikuttavat tietojen ja taitojen käyttämiseen. Laadukkaalla pedagogisella toiminnalla voidaan vahvistaa lasten laaja-alaista osaamista, joka puolestaan tukee lapsen kasvua yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Keskeisiä tekijöitä laaja-alaisen oppimisen kehittämisessä ovat myös erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen. Kuviossa 2 esitellään laaja-alaisen osaamiseen viisi osa-aluetta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 23–24.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisessa viitekehyksessä lapsi on keskiössä. Varhaiskasvatus painottaa lapsilähtöisyyttä. Nykyisin lapsuus nähdään merkittävänä ajanjaksona, jolla on itseisarvo. Sitä ei pidetä enää vain siirtymävaiheena kohti aikuisuutta. Jokainen lapsi on kokonaisvaltainen, ainutlaatuinen ja monipuolinen yksilö. Lapsella on yhtä lailla näkemyksiä kuin aikuisellakin. Lapsen näkemysten kuuleminen ja huomioiminen nähdään tärkeänä varhaiskasvatuksessa. Lapsilähtöisyys tarkoittaa siis lasten tarpeiden, tunteiden, tietojen ja taitojen sekä mielenkiinnon kohteiden huomioonottamista toiminnan suunnittelussa. Aikuisten tehtävä on johtaa toimintaa, vastata toiminnan sujuvuudesta, ja siitä että toiminnalle asetetut tavoitteet toteutuvat sekä toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta. (Leskisenoja 2019, 30.)

Kuviossa 2 varhaiskasvatuksen pedagoginen viitekehys näyttäytyy kokonaisuudessaan. Pedagogisen suunnittelun lähtökohtana on ottaa huomioon lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet sekä varhaiskasvatukselle määritellyt oppimisen alueet. Pedagogiselle toiminnalle perustan luovat oppimiskäsitys ja arvoperusta. Perustaa luovat myös toimintakulttuuri, oppimisympäristöt, työtavat ja yhteistyömallit. Edellytys laadukkaalle pedagogiselle toiminnalle on työn suunnitelmallinen dokumentoiminen, arviointi ja kehittäminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36–37.)



Kuvio 2. Pedagoginen viitekehys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 36).

Varhaiskasvatuksen pedagogisessa viitekehyksessä ei lähdetä liikkeelle normatiivisista ikäkuvaksista ja siitä, miten varhaiskasvatusta tulisi toteuttaa iän ja osaamisen näkökulmasta. Lähestymistapa on enemmänkin kasvatuspäämääriä, kehityksen ja oppimisen yhteyttä, lapsen tarpeita sekä hoidon, kasvun ja kehityksen kokonaisuutta korostava. (Kronqvist 2020, 15.)

Tällaisena varhaiskasvatuksen pedagogiikka esitetään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että aina tähän ei yllätä arjen varhaiskasvatuksessa. Kronqvist (2020, 15) kritisoi yksilöllisten varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjä. Usein näissä suunnitelmissa on arvioitu lasta suhteessa muihin lapsiin, jotka ovat saman ikäisiä. Kehityksen tukemiseksi laaditut suunnitelmat tehdään normatiiviseen ikäkuvaukseen perustuen. Ikään kuin kehitys olisi ennustettavissa ja säännönmukaista sekä tietyt standardit omaavaa, jota voitaisiin tulkita ikäparametrien mukaan.

3.1.1 Leikkipedagogiikka

Lapsen oikeuksien sopimuksessa tunnustetaan, että jokaisella lapsella on oikeus hänen ikätasonsa mukaiseen leikkiin (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989, artikla 31). Varhaiskasvatuksen rooli edellä mainitun lapsen oikeuden toteutumisessa on merkittävä. Varhaiskasvatus tarjoaa, kannustavan, turvallisen, lapsilähtöisen, innostavan ja stressittömän ympäristön, jossa lapsi voi tavata ikäisiään lapsia ja leikkiä heidän kanssaan. Vuorovaikutuksellisen leikin mahdollistajana varhaiskasvatus on erityisen merkittävä. (Heinonen ym. 2016, 155.)

Leikki onkin keskeinen osa varhaiskasvatusta. Tämä ilmenee sekä varhaiskasvatuslaissa että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Varhaiskasvatuslaissa (L 13.7.2018/540) yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena on tuottaa leikkiin perustuvaa pedagogista toimintaa. Opetushallitus alleviivaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa leikin merkitystä. Leikillä on pedagoginen merkitys lapsen oppimisessa. Leikki edistää myös lapsen kehitystä ja hyvinvointia. Leikin avulla lapsen on mahdollisuus oppia uusia taitoja ja omaksua asioita. Leikki tuottaa lapselle iloa ja motivoi lasta. Pedagoginen merkitys on kiistaton, mutta on huomioitava myös, että leikki itsessään on tärkeää lapselle. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2018, 22.)

YK:n lasten oikeuksien komitea (2013, 6) määrittelee leikin seuraavalla lailla.

Lasten leikillä tarkoitetaan kaikkea käyttäytymistä ja sellaista toimintaa tai prosessia, jonka lapset ovat itse aloittaneet ja jota he itse ohjaavat ja jäsentävät. Leikkimistä tapahtuu missä ja milloin tahansa, kun siihen on tilaisuus. Huoltajat voivat osallistua sellaisten ympäristöjen luomiseen, jossa leikkiminen tapahtuu, mutta leikkiminen itsessään on vapaaehtoista, sitä ohjaa luontainen motivaatio ja siihen ryhdytään sen itsensä vuoksi pikemminkin kuin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi.

Leikin määrittäminen jatkuu vielä komitean kommentissa toteamalla, että leikki voi toteutua sekä yksin että ryhmissä ja että leikki voi ilmentyä lukemattomissa muodoissa. Komitea listaa leikin keskeisiksi piirteiksi hauskuuden, haasteellisuuden, epävarmuuden, joustavuuden ja tuottamattomuuden. Nämä asiat kannustavat jatkamaan leikkiä ja tuottavat lapselle nautintoa. Komitea ei unohda määrittämisessä myöskään leikin merkitystä kokonaisvaltaiselle lapsen kehitykselle.

Sitä, mitä leikki on, on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Kuten yllä olevasta määritelmästäkin käy selväksi, leikin kokonaisvaltainen määrittäminen lyhyesti on haastavaa ja ehkä jopa mahdotonta. Määrittämään vaikuttaa aina näkökulmat ja leikin havainnoijan näkemykset (Helenius & Lummelahti 2013,14).

YK:n lasten oikeuksien komitean julkaisemassa leikin määrittämisessä aikuisen rooli leikissä jää hyvin niukaksi. Turusen (2016, 6) mukaan aikuisella voi olla useanlaisia rooleja lasten leikeissä. Ihan pienten lasten leikeissä hän voi toimia tukijana tai peilajana. Isommilla lapsilla aikuinen voi olla leikkiin innostaja, kannustaja, rohkaisija tai leikin mahdollistaja. Aikuisen myönteisellä suhtautumisella lapsen leikkiin on positiivisia vaikutuksia. Kun aikuinen on mukana leikissä, leikit monipuolistuvat ja rikastuvat sekä kestävät kauemmin. Lapselle muodostuu läheisempi suhde aikuiseen, kun hän on mukana lapselle tärkeässä asiassa, leikissä. Mikkola ja Nivalainen (2009, 54) tuovat esiin tärkeän seikan aikuisten osallistumisesta leikkeihin. Kun aikuinen osallistuu leikkiin, rohkaisee se myös arempia ja toiminnasta helposti vetäytyviä lapsia osallistumaan. Aikuisella on myös tärkeä rooli leikin konfliktitilanteiden selvittäjänä. Lapsen ja aikuisen yhteisleikissä molempien kokemukset ja havainnot vievät leikkiä eteenpäin. Yhteisleikin avulla lapsi oppii hallitsemaan isompia asiakokonaisuuksia.

Jantunen, Suutarla ja Heino (2019, 25) tuovat esiin aikuisen ja lapsen ajatusmaailman eron. Kun lapsi pyytää aikuista leikkiin, aikuisen saattaa olla vaikea päästää irti kontrollistaan. Lapsen kanssa leikkiin astuessa aikuisen pitäisi irrottautua omasta käsitemaailmastaan ja siirtyä maailmaan, jossa kaikki on mahdollista ja heittäytyä sen vietäväksi. Tämä voi aikuisesta tuntua epäilyttävältä. Jos aikuinen kuitenkin uskaltaa lähteä pois omalta mukavuusalueeltaan, voi edestään löytää seikkailun, jossa alitajunta ohjaa ja mielikuvitus alkaa lentää. Tällaisten seikkailujen parissa lapset rakentavat lapsuuttaan.

Leikkitilanteissa havainnointi tarjoaa todella merkityksellistä tietoa lapsesta. Havainnot toimivat pohjana pedagogiselle suunnittelulle ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmille. Leikeissä lasten

välille muodostuu vertaissuhteita. Vertaissuhteet ovat tärkeitä lapsen kehitykselle. Vertaisryhmissä lapsen on mahdollisuus harjoitella emotionaalia ja sosiaalisia taitoja. Vuorovaikutus-, tunne- ja itsesäätelytaidot kehittyvät toimiessa toisten lasten kanssa. (Leskisenoja 2019, 124–125.)

Leikin pedagoginen arvo ei synny siitä, että sen kautta voidaan opettaa lapsille erityisiä taitoja vaan pikemminkin siitä, että leikki itsessään on oppimisen ja kehittymisen väline (Bergen 2009, 416). Bergenin mukaan leikin kautta tapahtuvaa oppimista voi ilmetä seuraavilla tavoilla:

- leikki toimii kommunikointikanavana niille, jotka muuten eivät ilmaise itseään
- leikki mahdollistaa erilaisiin materiaaleihin ja tekniikkoihin tutustumisen luovasti
- leikki auttaa omien ajatusten esille tuomisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa, kun kielellinen kehitys on vielä kesken
- leikin avulla lapsi voi kokeilla riskienottoa ilman reaali maailman epäonnistumisen pelkoa
- leikki sallii lasten tuntea itsensä voimakkaaksi uusia ja jännittäviä ideoita keksiessään
- leikki tarjoaa oppimisympäristön, jossa lapsi voi toimia ja menestyä luonnollisella tavalla

Leikkiminen ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Ne ovat sekä rinnakkaisia että toisiinsa liittyviä ilmiöitä. Aivotutkimukset osoittavat, että leikillä on vahva vaikutus oppimiseen. Leikillä on myös vaikutusta lapsen kasvuun ja kehitykseen. Leikissä aivot kehittyvät, muistikapasiteetti kasvaa ja leikki tukee lapsen ajattelua ja sitä kautta oppimista. (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 38.)

Leikki voidaan määritellä kuvitteellisessa tilanteessa toimimiseksi. Tätä määritelmää käytettäessä on hieman paradoksaalista ajatella, että pienen lapsen ensimmäiset leikit olisivat sylileikit, joihin hän osallistuu aikuisen kanssa. Pieni lapsi ei nimittäin pysty vielä kuvittelemaan. Hän elää tässä ja nyt. Sylileikkejä voidaan pitää kuitenkin leikin kehityksen ensi askeleena, koska se tapahtuu yhteistoimintana aikuisen kanssa. Siinä aikuinen luo kuvitteellisen tilan leikin tapahtuma-areenaksi. Sylileikeille otollisin aikana on ennen lapsen oppimista liikkumaan. Liikkumaan oppinut lapsi ei enää ole yhtä innostunut paikallaan olosta ja sylileikeistä, koska hän on halukas tutkimaan ympäristöään. (Helenius & Lummelahti 2013, 61–63.)

Leikin seuraava kehitysvaihe on esineleikki. Kun lapsi oppii itse liikkumaan, hän pääsee tutkimaan ympäristöään. Tutkimusta tehdään sekä käsillä että suulla. Suun herkkyys auttaa lasta saamaan tietoa tutkittavasta esineestä. Lapsi harjoittelee katseen ja käden yhteistoimintaa esineitä tutkiessaan. Esinetoiminnoissa lapsi jäljittelee tietoisesti aikuista. Lapsi rakentaa tietoa tutkimalla esineitä. Aikuisen tehtävä on nimetä asioita, joita lapsi tutkii. Myönteinen ohjaaminen tässä kehitysvaiheessa on erityisen tärkeää, koska lasten toiminnalliset erot alkavat muotoutua esineleikkivaiheessa. Lapsen ja aikuisen vuorovaikutussuhteella on tärkeä rooli lapsen persoonallisuuden muovautumisessa. (Helenius & Korhonen 2020, 74–75.)

Kun lapsi pääsee itse liikkeelle, ei hän ole enää kiinni täysin aikuisen tahdossa. Esinetoimintojen kehittyessä lapselle syntyy mielikuvia. Mielikuvien avulla lapsi voi siirtyä kuvitteelliseen tilanteeseen. Helenius ja Korhonen tuovat esille Piaget'n näkemyksen leikistä viivästettynä jäljittelynä. Lapsi oppii esineiden merkityksiä ja alkaa leikkimään niiden käyttötarkoitusten mukaan. Esineleikit hallitsevat lapsen kolmea ensimmäistä ikävuotta. Lapsen lähestyessä kolmea vuotta, leikeissä tapahtuu yleensä iso muutos. Lapsen kielellinen kehitys mahdollistaa erilaisten roolien omaksumisen. Tässä vaiheessa lasten kyvyt suunnitelmalliseen yhteisleikkiin toisen lapsen kanssa ovat aktivoituneet. Yhteisleikissä roolien vuoropuhelu synnyttää tarinoita. Erilaisten roolien omaksumiskyky erottaa lapsen pikkulapsi-ikästä leikki-ikäiseksi. (Helenius & Korhonen 76–77.)

Roolileikkien jälkeen seuraava kehitysvaihe leikeissä ovat sääntöleikit. Sääntöleikkeihin osallistuu yleensä suurempi määrä lapsia. Sääntöleikeissä säännöt määrittelevät, kuinka leikki alkaa, miten joukkuejako tehdään, mitä ja missä järjestyksessä leikissä tehdään, ja se kuinka leikki lopetetaan. Sääntöleikki eroaakin tässä suhteessa roolileikistä. Roolileikissä roolit päättävät leikin tapahtumista. Myös sääntöjä tuntemattomat voivat osallistua sääntöleikkeihin. Silloin he jäljittelevät niitä leikkijöitä, jotka jo osaavat leikin säännöt. (Helenius & Lummelahki 2013, 118.)

Vaikka eri-ikäiset lapset leikkivät erilaisia leikkejä, niin lapsen leikin kehitys ei sulje pois aiempia leikkitapoja. Tämä käy ilmi hyvin Helsingin yliopiston julkaisemasta taulukosta (taulukko 1), jossa eritellään erilaiset leikit ja niiden painottuminen eri-ikäryhmien toimintaan osallistumisessa. Tutkimusta varten on kerättyä havaintomateriaalia yli 30 000 lapsesta. Tutkimus on tehty satunnaisotantana ja tarkasteluajankohta on ollut klo 8–16 välillä eli päiväkotipäivän aikana (Reunamo 2019, 1.) Taulukosta 1 voidaan nähdä, että sääntöleikin

osuus kasvaa, mitä vanhemmista lapsista on kyse, mutta sääntöleikkejä voivat leikkiä kaikenikäiset. Roolileikkien selkeä kasvu tapahtuu siirryttäessä 1–3-vuotiaista 4–5-vuotiaiden ryhmään.

Taulukko 1. Eri-ikäisten lasten leikkien painopistealueet (Reunamo 2019, 1).

	1–3 v	4–5 v	6–7 v	Yhteensä
Roolileikki	6,9 %	13,6 %	13,3 %	11,4 %
Sääntöleikki	2,7 %	3,9 %	5,8 %	4 %
Esineleikki	14,3 %	11,9 %	9,1 %	11,9 %
Fyysinen leikki	8,5 %	9 %	10 %	9,1 %
Muu toiminta	67,5 %	61,6 %	61,8 %	63,5 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

Lähikehityksen vyöhyke on Lev Vygotskyn esittelemä käsite. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan sellaista kehitysvyöhykettä, johon liittyviä ongelmia yksilö pystyy ratkomaan tiedollisesti kehittyneemmän kumppanin tai aikuisen avulla, mutta johon omat kyvyt yksinään eivät riitä. Ideaalinen oppimisympäristö oppimisen kannalta muodostuu tämän käsityksen mukaan sellaisesta tilanteesta, jossa sosiaalisen tuen avulla yksilö pystyy ratkaisemaan tehtäviä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 209.) Lähikehityksen vyöhyke nousee useissa leikkiä koskevassa kirjallisuudessa esille.

Hakkaraisen (2010, 246) mukaan leikin lähikehityksen vyöhyke ei pyri varsinaisesti ratkaisemaan ongelmia. Leikissä oppimisen ydin ei synny siitä, että jokin ongelma saadaan ratkaistuksi. Ydin oppimiselle on tekemisen mielekkyys. Vygotskyn määrittelyn mukaan leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen. Leikkiessään lapsi käyttäytyy aina ikätasoaan kypsemmin ja leikki itsessään on kehityksen lähde. (Hakkarainen 2010, 244.)

Hakkarainen (2010, 245) määrittelee leikin peruspiirteiksi ennustamattomuuden, vastavuoroisuuden ja prosessikeskeisyyden. Yhteisleikeissä leikki etenee ennakoimattomassa vuorovaikutuksessa ja rooliteot saavat merkityksensä muiden osallistujien reaktioista. (Hakkarainen 2010, 245.) Hakkaraisen (2010, 245–246) mukaan leikin lähikehityksen kriteereinä voidaan nähdä seuraavat asiat. Ensimmäinen edellytys on kuviteltu tilanne, jossa leikki tapahtuu. Toisena leikkijän täytyy erottaa rooliminä reaalinästä. Leikissä erilaiset roolit kommunikoivat vastavuoroisesti ja toisten roolien näkökulmat tulee hyväksyä, jotta

lähikehityksen vyöhykkeen kolmas kriteeri täyttyy. Viimeiseksi kriteeriksi Hakkarainen listaa kuviteltujen tapahtumajaksojen vuorotellen toteuttamisen leikin aikana.

Aikuinen ei voi Hakkaraisen (2010, 245) mukaan opettaa lapselle, kuinka leikitään. Se, mitä aikuinen voi tehdä, on ohjata lasta leikissä. Ohjaamisessa on otettava lapsen tarpeet ja hänen ideansa huomioon. Aikuisen tuki ja apu ovat tärkeitä lähikehityksen vyöhykkeen luomisessa.

Leikin lähikehitysvyöhykkeellä tapahtunutta lapsen kehitystä on hankala mitata. Muutos tapahtuu lapsessa, mutta muutoksen toteaminen on usein mahdollista vasta pidemmän ajan kuluttua, jolloin ei voida enää aukottomasti todistaa syy-seuraussuhteita. Tämän takia lähikehitysvyöhykkeellä tapahtuvasta kehitymisestä on parempi puhua kehityksen potentiaalina. Potentiaali realisoituu osaksi persoonallisuuden ominaisuuksia vasta oman kokeilun kautta. Lasten omaehtoinen leikki on yksi mahdollisuus kokeilla potentiaalia. (Hakkarainen 2010, 246–247.)

Lapsen identiteetin kehittymisen kannalta leikki on olennainen osa. Leikissä kuvittelun avulla lapsi voi luoda mielikuvia todellisuudesta ja peilata omia tunteitaan ja kokemuksiaan. Pystyäkseen tähän lapsen pitää osata erottaa mielikuvitusleikki ja todellisuus toisistaan. Lapsen tietoisuus omasta itsestään ja ympäröivästä maailmasta lisääntyy leikin kautta. (Mäkinen 2020, 103–104.) Leikin avulla lapsi oppii myös tekemään johtopäätöksiä ja ymmärtämään asioiden yleisluonteisuutta. Kaiken kaikkiaan lapsen abstrakti ajattelu kehittyy leikissä. Leikki parantaa mielikuvitusta ja lisää luovuutta. (Lonka 2015, 114.)

Leikin henkilökohtaisesta merkityksestä yksilön identiteetin rakentamisessa antaa viitteitä episodisen muistin muistijäljet. Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 22) mukaan episodinen muisti tallentaa itselle erityisiä tapahtumia, aikoja ja paikkoja. Muistisysteemi mahdollistaa itselle merkityksellisten kokemusten uudelleen elämisen. Lapsuudessa koetut leikkimuistot ovat merkityksellisiä, koska ihminen pystyy palauttamaan tarkkojakin muistoja monien vuosien tai jopa vuosikymmenten takaa.

3.1.2 Ulkopedagogiikka

Ulkopedagogiikka on käsitteenä vielä kovin tuore suomalaisessa tutkimuskentässä. Suoraa käsitteen määrittelyä on vaikea löytää. Ruotsinkielisessä kirjallisuudessa käytetään ulkopedagogiikasta vastaavaa termiä *utomhuspedagogik*, ja englanniksi vastaavia termejä

ovat outdoor education tai outdoor learning. Ruotsalaisessa Linköpingin yliopistossa ulkopedagogiikka on ollut tutkimuskohteena jo vuodesta 1993 asti ja ruotsinkielisessä kasvatustieteen kirjallisuudessa termi on vakiinnuttanut jo asemansa. Linköpingin yliopisto määrittelee ulkopedagogiikan lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on oppiminen, joka tapahtuu kokemuksen ja pohdinnan vuorovaikutuksessa. Ulkopedagogiikka perustuu konkreettisiin kokemuksiin aidossa ympäristössä, luonnossa. (Linköpings universitet 2017.) Yksinkertaistettuna ulkopedagogiikka tarkoittaa ulkona oppimista tai ulko-opetusta (Hämäläinen 2018, 19). Monille ulkopedagogiikan määrittämiselle yhteistä on se, että opettaminen siirtyy ulkotiloihin ja ulkoalueiden mahdollisuudet oppimisessa käytetään hyödyksi. Ulkopedagogiikassa oppimisen ydin on, että opitaan koko keholla. Kaikki aistit virittyvät oppimisen aktivoimiseksi ja kaikkia aisteja käytetään tutkittaessa asioita. (Fredriksson, 2017, 1–2.)

Suomessa on jo useita päiväkoteja tai päiväkotiryhmiä, jotka viettävät suurimman osan päiväkotipäivästään ulkona. Toholammilla toimivan ulkopäiväkotiryhmän työntekijä Maria Leppänen toteaa, että ulkoryhmässä lapset eivät jää mistään paitsi, mitä päiväkotitoiminta tarjoaa. Leppäsen mukaan keskittymiskyky ryhmässä on parantunut ja yhteisöllisyys kasvanut. Aluksi lapset tarvitsivat paljon opettajan ohjausta luonnon havaitsemiseen, mutta ajan kuluessa lapsista on tullut omatoimisempia tutkijoita. Luonto on osa lasten arkea. Erilaiset metsäryhmät ja –kerhot ovat viime vuosina lisänneet suosiotaan, ja niitä on perustettu ympäri Suomea. (Kluukeri 2020.) Retket luontoon ja erilaisten luonnonmateriaalien keruu ovat tavallisimpia luontotoiminnan muotoja. Lastentarhaopettajaliiton yhdessä Allergia-, iho- ja astmaliiton kanssa teettämästä tutkimuksesta käy ilmi, että 90 % päiväkodeista pitää luontoretkeä ja luonnonmateriaalien keruuta päiväkodin arkeen kuuluvana. 75 % päiväkodeista vastasi, että luonnossa tapahtuvat leikit ovat osa päiväkodin arkea. (Allergia-, iho- ja astmaliitto 2018.)

Varhaiskasvatusta koskevissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että päiväkodissa oleva lapsen riittävä liikunta terveyden kannalta ajateltuna saavutetaan vain ulkona vietetyn ajan aikana. Jos päiväkodeissa halutaan päästä lapsen liikuntamäärä tavoitteisiin tai ylittää ne, olisi toiminnasta nykyistä suurempi määrä syytä siirtää ulkotiloihin tapahtuvaksi. (Mattila 2016, 101.) Motoristen taitojen oppimiselle ulkotilat antavat hyvän areenan. Ruotsalaisen (2020, 13) mukaan motoristen perustaitojen oppiminen tulisi tapahtua ennen kouluikää eli varhaiskasvatuskäisenä. Motoriset taidot kasvattavat lapsen itsetuntoa ja ne ovat tärkeä osa

lapsen minäkuvan rakentumisessa. Puutteelliset taidot voivat olla syy lapselle jättäytyä leikkien ja pelien ulkopuolelle. Motorisesti heikommalle lapselle tulisi onnistumisen kokemukset liikunnasta ovat erityisen tärkeitä. Lapsen kokonaiskehityksessä liikunnan on todella merkittävä rooli. Liikunnalla on todettu muistin toimintaa ja tarkkaavaisuutta edistävä vaikutus.

Lapselle voi syntyä luontosuhde vain itse kokemalla. Kun lapsi viettää aikaa luonnonvaraisessa ympäristössä, hänelle karttuu kokemuksia luonnosta ja hänelle muodostuu käsitys ympäröivästä luonnosta. Positiivisten kokemusten kautta lapsi voi nähdä itsensä osaksi luontoa ja sitä kautta syntyy myös halu pitää huolta ympärillämme olevista asioista, koska ne koetaan merkityksellisiksi. (Mattila 2016, 101.) Helenius ja Lummelahti korostavat myös luonnossa ja luonnonmateriaaleilla leikkimisen merkitystä luontosuhteen syntymiseen. Perinteiset luonnossa tapahtuvat leikit ovat korvaamattomia. Esimerkiksi kolmiulotteisen maailman ymmärtäminen kehittyy, kun pääsee itse touhuamaan luonnonmateriaalien kanssa rakennellen ja puuhastellen materiaaleista vaikkapa majoja. (Helenius & Lummelahti 2013, 42.)

Luonto auttaa myös hyvinvoinnin rakentamisessa. Sillä on todettu olevan hyvää oloa tuottava vaikutus. Psyykkisten positiivisten vaikutusten lisäksi luonto tukee fyysistä hyvinvointia. (Mattila 2016, 101.) Tutkimuksissa on osoitettu, että oppimismotivaatio ja keskittymiskyky paranevat lapsen toimiessa luonnonmukaisessa ympäristössä. Ulkona saadut kokemukset poikkeavat paljon sisätiloissa koetuista. Kokemukset ulkona parantavat kykyä syy-seuraussuhteiden hahmottamiseen, ja kriittinen ajattelutaito kehittyy. Motoriset taidot kehittyvät fyysisesti monipuolisessa ympäristössä, ja lasten omaehtoinen liikkuminen lisääntyy. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 77.) Taulukkoon 2 on koottu erilaisia vaikutuksia, jotka luontokokemukset synnyttävät lasten erilaisten taitojen kehittämiseksi. Alkuperäinen taulukko on esitetty Wilsonin kirjassa *Nature and young children*, mutta Parikka-Nihti ja Suomela ovat muokanneet sitä taulukon 2 kaltaiseksi. Taulukosta käy ilmi, kuinka moniin eri taitoalueiden oppimiskokemuksiin luonto oppimisympäristönä tarjoaa mahdollisuuksia. Luonnossa liikkuminen, leikkiminen ja tutkiminen kattavat kaikki Varhaiskasvatussuunnitelmassa esitetyt oppimisen alueet. Taulukko on varsin kattava ja tuo esille samoja asioita, mitä Tampio ja Tampio (2017, 12–13) listaavat ulko-opetuksen hyödyiksi. Heidän mukaansa listaa voisi vielä täydentää motoristen taitojen osalta kestävyuden lisääntymisellä ja sosioemotionaalisten taitojen osalta tarkkaavaisuuden lisääntymisellä.

Taulukko 2. Luontokokemusten merkitys lapsen kehitykselle (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 78).

LAPSEN TAIDOT	KUVAUS	LUONNONMUKAISEN YMPÄRISTÖN TARJOUKSET
motoriikkataidot	tasapainon hallinta, kiipeäminen, ryömiminen, kaivaminen, kantaminen, kerääminen, roiskuttelu, rakentelu, leikkien monipuolisuus ym.	Epätasaiset, vaihtelevat pinnat, maaston muodot, kivet, puiden rungot, maassa ja kiipeilyyn soveltuvat puut, kerättävät ainekset, vesi, lumi, jää ym.
sensomotoriset taidot	Eri aistien käyttö, havaitseminen, estetiikka, ilo ja nauttiminen	Monipuolisuus: pinnat, värit, muodot, tuoksut, tuntemukset, äänimaisemat ym.
sosioemotionaaliset taidot	Keskittymiskyky, mielikuvitus, leikkien monipuolisuus (erityisesti roolileikit), samaistuminen, itsetunto ja pettymysten sieto	Ympäristön, vuodenaikojen monipuolisuus, huolehtiminen ja toisaalta itsestä/ muista riippumattomat ilmiöt esim. säätila
vuorovaikutustaidot	Kommunikointi: kuvailu, leikkien suunnittelu ja toteutus, kuvittelu, jakaminen, kysyminen ja vastaaminen, erilaisten roolien käyttö	Monipuolisen ympäristön tarjoukset erilaisiin leikkeihin piiloista rakentelumahdollisuuksiin sekä erilaisiin leikkimateriaaleihin
kognitiiviset taidot	Kuvailu, kertominen, keksiminen, kokeilu, havaintojen teko, vertailu, luokittelu, käsitteiden käyttö, tiedot ja ymmärtäminen, toteuttaminen, ongelmanratkaisutaidot	Ympäristön monimuotoisuus yksilöinä, lajeina, elinympäristöinä, elottoman luonnon vaihteluna ja muutoksina

Kuten taulukosta 2 voidaan helposti havaita, on ulko-opetus parhaimmillaan hyvin kokonaisvaltaista. Liikkuessaan erilaisissa ympäristöissä pääsevät lapsen motoriset taidot kehittymään nopeammin, ja taitoja tulee harjoiteltua huomaamattaan. Ulkona eri aistit aktivoituvat, ja aistien käyttö lisää sensomotorisia taitoja. Sosioemotionaalisten taitojen opettelu ulkona on palkitsevaa. Monipuoliset ympäristöt ruokkivat mielikuvitusta ja luonnon rauhoittava tunnelma parantaa keskittymiskykyä. Luonnon monipuolisuus ja monimuotoisuus auttavat myös vuorovaikutustaitojen ja kognitiivisten taitojen harjoittelussa. Luonto oppimisympäristönä antaa paljon havainnoitavaa ja rikkaan käsitemaailman.

Helenius ja LummeLahti (2013, 40) ovat huomanneet, että kootessaan kirjaansa varten erilaisia aikuisten kertomia lapsuusmuistoja, muistot hyvin usein liittyivät jollain tapaa luontoon. Lapsuusmuistoista nousevat esiin luonnon tuoksut, äänet ja tunnelma. Ympärillä luonnossa on kaikenlaista ihmeteltävää. Välillä aikuiset sokaistuvat luonnon monimuotoisuudelle. Kun lapsia innostaa tutkimaan ympärillä olevaa luontoa, voi aikuinenkin hämmästyä monista mielenkiintoisista asioista. Aikuisten ja lasten yhdessä tutkiessa asioita ja ottaessa asioista selvää elämä rikastuu. (Helenius ja LummeLahti 2013, 233.)

Vuonna 2011 Suomessa tehdyssä tutkimuksessa luonnon virkistyskäytön vaikutuksista esiin nousi kolme hyvinvointivaikutusta.

- Luonto tuo mielihyvää ja esteettisiä elämyksiä
- Luonto vähentää stressiä ja oma kokemus hyvinvoinnista lisääntyi, koska luonto houkuttelee liikkumaan
- Luonnossa oleminen tai luontoharrastus lisää sosiaalisten suhteiden ylläpitämistä ja vuorovaikutusta (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 95.)

Tässä tutkimuksessa suomalaiset ovat itse voineet kertoa, mitä havaintoja ovat tehneet ulkoilun vaikutuksista. Vastaajien kokemukset ovat hyvin yhteneviä niihin näkemyksiin, mitä aiemmin tässä opinnäytetyössä on kirjallisuuden perusteella pystytty esittämään luonnon hyvinvointivaikutuksista.

3.2 Osallisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa toteutettavasta osallisuuden pedagogiikasta puhuttaessa täytyy kurkistaa lapsen maailmaan. Lapsilla toimintojen lähtökohdat ja motiivit voivat olla hyvin erilaisia kuin aikuisilla. Tapa ajatella ja antaa merkityksiä asioille eroaa aikuisten tavasta toimia. Näkökulmat ovat erilaisia. Useinkin kuunnellessaan lapsen ajatuksia aikuinen yllättyy niistä perspektiiveistä, jotka lapsi tuo esille jutuissaan. (Roos 2016, 19.) Nykyisten kasvatustieteiden mukaan lapsen rooli ja asema on osallisuutta, aktiivisuutta ja aloitteellisuutta korostava (Turja 2020, 38). Varhaiskasvatuksessa, jossa korostetaan edellä lueteltuja asioita, on kasvattajalla keskeinen rooli herkistyä kuulemaan ja tavoittamaan lapsen ajatuksia.

Varhaiskasvatukseen (13.7.2018/540) on kirjattu lapsen osallisuuden tukeminen. 20 § käsittelee kokonaisuudessaan lapsen osallisuutta ja vaikuttamista. Laki ohjaa varhaiskasvattajia huomioimaan lapsen mielipiteet ja toivomukset toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lapsille vanhempineen tai huoltajineen on myös järjestettävä mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun sekä sen arviointiin. Varhaiskasvatukseen on listannut 10 yksilöityä tavoitetta varhaiskasvatukselle. Yhdeksi näistä tavoitteista nostetaan lapsen osallisuus. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varmistaa, että lapsella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa asioihin, jotka häntä koskevat (L 13.7.2018/540, 3§ 9). Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989, artikla 12,13), jonka myös Suomi on ratifioinut, korostaa lapsen näkemysten huomioon ottamista. Lapsen oikeuksien sopimuksessa olevista teemoista juuri osallisuus on kehittynyt eniten 2000-luvun aikana varhaiskasvatuksessa (Turja & Vuorisalo 2017, 39).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa osallisuus-termi esiintyy toistuvasti. Osallisuus nähdään varhaiskasvatuksen tavoitteena, oppimisen lähtökohtana, yhteisön rakennusaineena ja osana laaja-alaista osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14, 22, 26, 29). Osallisuudesta on puhuttu jo kauan ennen nykyisiä velvoittavia säädöksiä. Lapsilähtöisyys tai lapsikeskeisyys olivat 1990-luvun varhaiskasvatustrendi. Lapsilähtöisyydessä jokaisen lapsen yksilöllisyyttä korostetaan, ja pedagogiset sisällöt kumpuavat lapsen kokemusmaailmasta ja mielenkiinnon kohteista. (Turja 2020, 40.) Lapsilähtöisyydellä ja osallisuudella on samanlainen arvoperusta. Ne perustuvat lapsuuden itseisarvoon. Lapsuuden itseisarvo tarkoittaa sitä, että lapsi on aina ainutlaatuinen ja arvokas sellaisenaan ja hänellä on oikeus tulla nähdyksi, kuulluksi, ymmärretyksi ja huomioon otetuksi omana itsenään ja yhteisönsä jäsenenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 20). Vaikka lapsilähtöisyydessä havainnoidaankin lasta ja otetaan hänen tarpeensa huomioon, ei hän välttämättä tule tietoiseksi siitä, että hänen tarpeisiinsa on vastattu tai ainakaan siitä, että hän osallistuisi päätöksentekoon. Tässä suhteessa lapsilähtöisyys eroaakin osallisuudesta. Osallisuudessa on nimenomaan kysymys siitä, että lapsi kokee tullessa kuulluksi, ja hän on mukana päätöksenteossa. (Kettunen 2017.)

Osallisuus varhaiskasvatuksen toimintatapana on saanut osakseen kritiikkiä. Vahvimmin kritiikissä on painottunut näkemys siitä, että lapset päättävät kaikesta ja aikuiset ovat passiivisia lasten toiveiden toteuttajia. Tästä osallisuudesta ei kuitenkaan ole kyse. Aito

ymmärrys siitä, mitä osallisuus varhaiskasvatuksessa oikeastaan tarkoittaa, voi saada kritisoijatkin huomaamaan, että osallisuus luodaan yhdessä lasten ja kasvattajien kesken. (Kataja 2018.)

Osallisuuteen kuuluu aktiivisuus, joka tarkoittaa aloitteellisuutta, kykyä ajatella itse ja tuoda mielipiteitä esille. Aktiivisuus edellyttää sitä, että henkilö kokee sanomisillaan ja tekemisillään olevan vaikutusta (Roos 2017,24). Sopeutumalla ja mukautumalla muiden päätöksiin edellä kuvatun kaltainen aktiivisuus jää saavuttamatta. Kyky ajatella itsenäisesti ja mielipiteiden julkittaminen opitaan harjoittelemalla. Kun kyseessä on lapsi, harjoittelu tapahtuu aikuisen rohkaistessa ja kannustaessa lasta. Lapsen ikä ja hänen valmiutensa täytyy ottaa aina huomioon. Harjoittelun kautta lapsi oppii kertomaan omista mielipiteistään, havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan tunteitaan ja toiveitaan. (Roos 2016, 54.)

Edellytyksenä lasten osallisuudelle on aikuisen ja lapsen vastavuoroisen luottamuksen syntyminen. Aikuisen tehtävänä on luottaa lapsen kykyihin, kun taas lapsen tulee luottaa aikuisen tukeen ja yhteistyöhalukkuuteen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lapselle on täytynyt syntyä luottamus läsnä oleviin ihmisiin ja kyseiseen tilanteeseen sekä itseensä toimijana ennen kuin hän uskaltaa esittää omia ajatuksiaan ja tulla mukaan toimintaan. Se, että lapsi kokee tullessa toimintaympäristössään ymmärretyksi ja hyväksytyksi on edellytyksenä perusluottamuksen syntymiselle. Perusluottamuksen edellytyksenä on myös, että lapsi kokee osaavansa itse tulkita ja tapahtumia ympäristössään. Kasvattajien on osallisuuden näkökulmasta katsottuna pystyttävä luottamaan sekä omaan kykyynsä tarttua tilanteisiin että luottamaan lapsiin toimijoina. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa sitä, että etukäteissuunnitelmista olisi pystyttävä joustamaan, mikäli lasten mielenkiintoja ja heidän tekemänsä aloitteet viittaavatkin johonkin toiseen suuntaan. Onnistuneissa osallisuuden kokemuksissa osapuolten luottamus itseensä ja muihin vahvistuu. Onnistunut osallisuuden kokemus voi näin ollen synnyttää myönteisen kierteen, joka ruokkii osallisuuden toteutumista jatkossakin. (Turja & Vuorisalo 2017, 49–50.)

Osallisuutta arvostavassa toimintakulttuurissa annetaan lapsille tilaa oivaltaa, lapsen ääni tulee kuulluksi ja lapselle annetaan tilaa ajatella, tehdä valintoja ja myös miettiä valintojen seurauksia. Tavoitteena on, että lapsista kasvaa innovatiivisia, sosiaalisesti taitavia, itsenäisesti ajattelevia ja että he ymmärtävät omat mahdollisuutensa vaikuttaa. Kasvattajalla on tässä kaikessa aivan keskeinen rooli. Kasvattajan tulee olla hereillä ympärillä tapahtuvista asioista. Häneltä vaaditaan aitoa läsnäoloa. Hänen tehtävänsä on havainnoida arjen tilanteita,

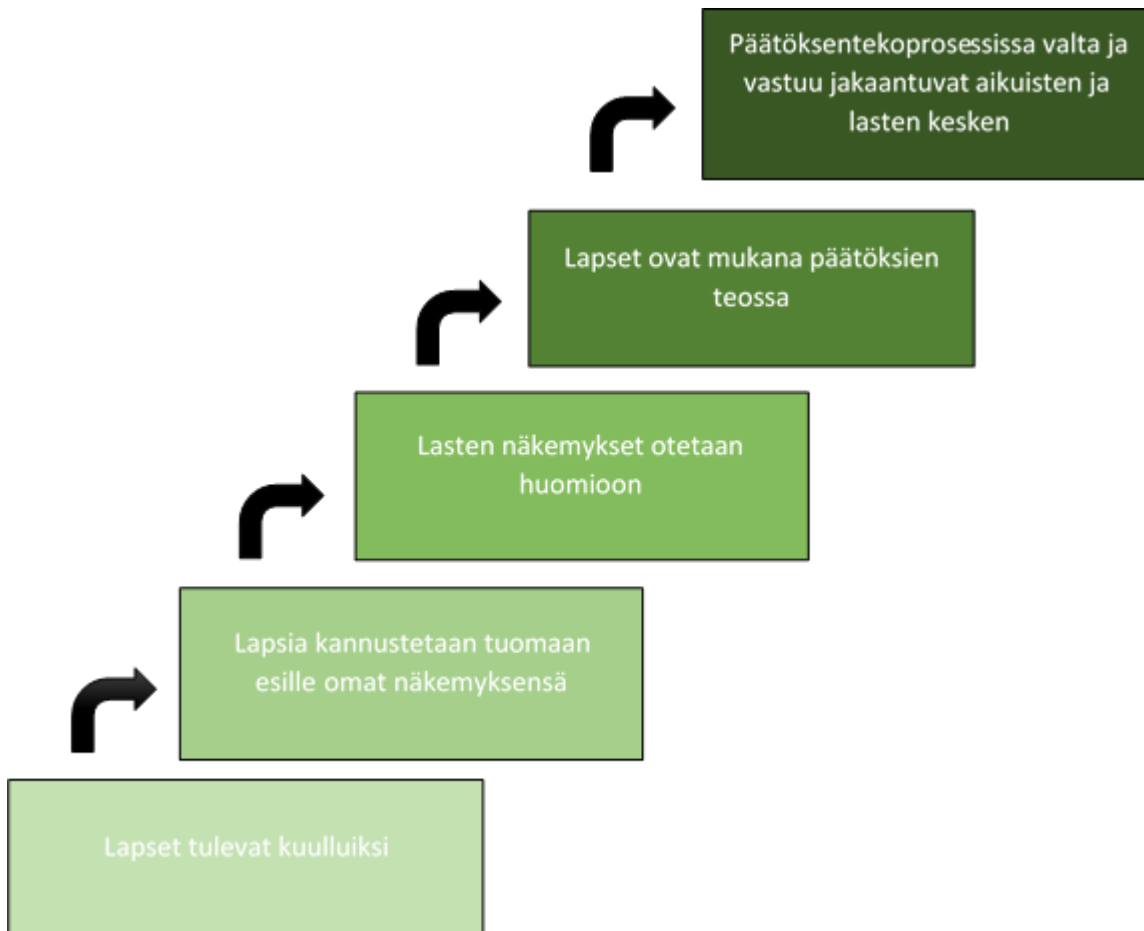
olla aktiivinen ja kuunnella enemmän kuin puhua. Lisäksi lasten oppimisympäristöä tulee rikastaa, niin että lapsella on monipuolisia toimintamahdollisuuksia. Tällöin lapsella on mahdollisuus innostua erilaisista asioista. Kasvattajalle tärkeä ominaisuus on herkkyys. Tämä tarkoittaa aikuisen kykyä huomata lapselle merkityksellisiä asioita. Kasvattajan tulee myös muistaa, että osallistuminen ei ole sama kuin osallisuus. Osallistuessaan lapsi ei välttämättä koe olevansa osallinen. Osallisuus ilmenee tunteena. Se on tunne, että kuulun tähän yhteisöön, minulla on oma paikkani ja voin määritellä oman osallistumiseni tason. (Kataja 2018.)

Ilman aikuisten sitoutumista lasten osallisuuden tukemiseen, ei osallisuutta synny. Ellei aikuinen tarjoa lapselle mahdollisuutta osallisuuteen ei lapsi sitä voi itse valita. (Leinonen, Venninen & Ojala 2011, 84.) Valtaosassa Suomen varhaiskasvatusyksiköistä osallisuus on pyritty ottamaan huomioon osana sekä toiminnan suunnittelua ja toteutumista että arviointia. Osallisuuden toteutuminen on kuitenkin hyvin eriasteista eri yksiköissä. Jotta osallisuus toteutuisi kokonaisvaltaisesti, niin että se toimisi toimintaa ohjaavana arvona, tulee toimintatapoja ja rakenteita tietoisesti kehittää. (Ahonen 2017, 67–68.)

Yhtenä tapana tarkastella yksikön toimintatapaa osallisuuden toteutumisen näkökulmasta on peilata toimintaa osallisuuden portaisiin, jotka kuvaavat osallisuuden eri tasoja. Kuviossa 3 esitellään Shierin tasomalli viisiaskelmaisena portaikkona. Ensimmäisellä tasolla lapsi tulee kuulluksi. Toisella tasolla lapsia kannustetaan kertomaan omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Osallisuuden kolmas taso ottaa huomioon lapsen näkemykset. Neljäs taso liittyy päätösten tekoon. Siinä lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa. Viidennelle eli korkeimmalle tasolle päästäkseen aikuisten tulee jakaa valta ja vastuu päätöksien teosta lasten kanssa. (Shier 2001, 111.)

Shier jakaa jokaisen askelman vielä kolmeen eri vaiheeseen. Nämä kolme eri vaihetta ovat samat joka tasolla. Ne ovat valmius muutokseen, toimintakulttuurin mahdollisuudet tukea muutosta tällä tasolla. Vasta kun nämä kaksi ensimmäistä vaihetta ovat saavutettu, voidaan edetä kolmanteen vaiheeseen, joka on toimintatavan kirjaaminen toimintaa ohjaavaksi arvoksi. (Turja 2020, 55.) Esimerkiksi ensimmäisellä tasolla valmius muutokseen ilmenee vastauksena kysymykseen, olenko valmis kuuntelemaan lasta. Toimintakulttuurin mahdollisuudet tulevat esille ensimmäisellä tasolla siinä, kun vastaan kysymykseen, ovatko työskentelytapani sellaiset, että lapsen kuuleminen on mahdollista. Voidaan sanoa, että toimintaa ohjaavat osallisuuden periaatteet lapsen kuuntelemisessa, jos se on kirjattuna työyhteisön

toimintaperiaatteisiin. (Shier 2001, 111.) Ahosen (2017, 70) mukaan kolmen ensimmäisen tason saavuttaminen varhaiskasvatuksen arjessa on jo osoitusta siitä, että lasten osallisuutta arvostetaan ja tällaista toimintakulttuuria halutaan tukea.



Kuvio 3. Osallisuuden rappuset (Shier 2001, 111).

Osallisuutta voi olla eritasoista. Osallisuuden eri tasoja on usein kuvattu erilaisten porrastai tikaskuvioiden avulla, jolloin ikään kuin osallisuus kasvaa portaittain. Oranen ([viitattu 21.1.2021]) kuitenkin hieman kritisoi porrasmallin käyttämistä siitä syntyvän mielikuvan takia. Porrasmalli ohjaa kaavamaiseen ajatteluun, jossa pyritään saavuttamaan mahdollisimman korkea porttas. Aina ei kuitenkaan tarvitse yltää ylimmälle portaalle vaan tilanteen- ja tarkoituksenmukaisin osallisuuden aste voidaan saavuttaa myös matalammalla portaalla.

3.3 Varhaiskasvatuksen laatu

Laadukkaan ja hyvän varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi tarvitaan varhaiskasvatuksen tietämyksen lisäksi näkemystä siitä, miten varhaiskasvatusta toteutetaan ja miksi näin tehdään (Kronqvist 2020, 10). Itse varhaiskasvatustilaki ja velvoittava varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet ohjaavat henkilöstöä työssään lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Niin kuin aiemmin on jo todettu, yhtenäisillä varhaiskasvatussäädöksillä eri varhaiskasvatussyksiköiden toimintaa pyritään yhtenäistämään ja laatueroja kaventamaan.

Varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa täytyy erottaa toisistaan laadun rakennetekijät ja prosessitekijät. Rakennetekijät ovat varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä. Ehdottomat velvoitteet järjestämiseen säätää laki. Asetuksien kautta lakia täsmennetään ja täydennetään. Rakennetekijät luovat ikään kuin ne puitteet, joissa prosessitekijät voivat toteutua. Prosessitekijät ovat niitä käytännön toimenpiteitä, joilla varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet saavutetaan eli pedagogisia ratkaisuja, joilla varhaiskasvatusta on päätetty toteuttaa. (Vlasov ym 2018,11.)

Varhaiskasvatusta ohjaavien lakien ja asiakirjojen tavoitteiden määritykset eivät ole lapsen osaamiselle tai oppimiselle asetettuja. Tavoitteet ovat asetettu pikemminkin ohjaamaan lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista. Tavoitteiden määrittäminen on arvioinnin keskeinen edellytys. Koska tavoitteet ovat asetettu henkilöstölle, jonka toimintaan lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen kuuluu, arviointi tapahtuu myös henkilökunnan toimintaa arvioimalla. Tämä vaatii henkilöstöltä oman toiminnan tarkastelussa kriittistä otetta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen kokonaisvaltaisesti on mahdollista arvioinnin avulla. Arviointi toimii myös kehittämisen ohjaamisen työvälineenä. (Vlasov ym. 2018, 27.)

Leskisenoja (2019, 14) näkee, että varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää käsissään laadukkaan varhaiskasvatuksen avaimia. Hän esittelee kartan ja kompassin kielikuvana sille käyttäteorialle, mitä kasvattajat käyttävät työssään lasten kanssa. Käyttäteoriaan kuuluvat näkemykset, kokemukset, arvot sekä teoreettinen tieto, joiden ohjaamana käytännön työ toteutuu. Kartasta näkyy, missä olemme ja mihin tähtäämme. Kompassin eli käyttäteorian avulla suunnistamme kohti päämäärää. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi Leskisenoja peräänkuuluttaa ajan hermoilla pysymistä ja uusimman tutkimustiedon hyväksi käyttämistä. Vaikka pedagogiikan toteuttamisen vetovastuu varhaiskasvatuksessa on varhaiskasvatusopettajalla, laadukas varhaiskasvatus toteutuu vain, jos koko työyhteisöllä yhteinen ymmärrys toimintaa ohjaavista kriteereistä. (2019, 32)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on vuonna 2018 julkaissut Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Asiakirjan tarkoitus on antaa tukea

varhaiskasvatuksen järjestäjille laadunhallinnan itsearvioinnin toteuttamisessa. Asiakirjassa esitetään varhaiskasvatuksen laadun muodostuksen kriteerit ja miten laatua varhaiskasvatuksessa mitataan. (Vlasov ym. 2018, 3.)

Historiallinen ensimmäinen suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun arviointi toteutettiin vuonna 2019. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus on julkaissut arvioinnin nimellä Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Arvioinnissa on tuotettuna tietoa varhaiskasvatuksen arjesta siitä näkökulmasta katsottuna, miten hyvin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat toteutuneet perhepäivähoidossa ja päiväkodeissa. Arviointi on tehty varhaiskasvatuksen henkilöstölle, johdolle ja perhepäivähoitajille tehdyn kyselyn perusteella. Arvioinnin kohteena on pedagoginen toiminta ja sen toteuma suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Repo ym. 2019, 4.)

Arvioinnin tuloksia tulkittaessa täytyy muistaa, että kyselyn tulos on tuotettu itsearvioinnin perusteella, mikä voi vaikuttaa lopputulokseen. Arvioinnin tuloksena suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisiksi vahvuuksiksi voidaan nähdä leikkipedagogiikan toteutuminen, liikuntakasvatus, kielellisesti rikas oppimisympäristö ja ruokakasvatus. Kehittämiskohteiksi ilmenivät hengästyttävän liikunnan määrä, taidekasvatus, tukimuotojen tarpeisiin vastaaminen, monilukutaitoa vahvistava toiminta, vuorovaikutuksellisesti rikas kielellinen ympäristö, kaverisuhteet ja tutkimukseen kannustava toiminta. Johtopäätöksenä arviointiryhmä toteaa, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet suuntaavat varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa siihen suuntaan, että se toteuttaisi varhaiskasvatuslaissa asetetut tavoitteet ja tuloksena olisi laadukasta varhaiskasvatusta. Kaikilta osin tavoitteet eivät vielä täyty ja kehitystyön täytyy jatkua. Koska arviointi on nyt ensimmäinen laatuaan, ei tämä arviointi varsinaisesti voi ottaa kantaa laadun muutoksiin. (Repo 2019, 155, 157–160.)

4 OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitys pohjautuu käsitykseen, että lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat muiden ihmisten ja lähiympäristönsä kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Lapsi on aktiivinen toimija. Oppimista tapahtuu kaiken aikaa, koska lapsilla on synnynnäinen mielenkiinto uusia asioita kohtaan ja he haluavat oppia. Toisto ja kertaus auttavat oppimisessa. Oppimista syntyy kaikkialla arjen touhuissa kuten esimerkiksi leikeissä, liikkussa, havainnoidessa, tutkiessa ja tarkkaillessa, itseilmaisussa ja erilaisia tehtäviä tehdessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21–22.)

Varhaiskasvatus on tärkeä osa yksilön oppimispolkua. Vuoteen 2013 asti varhaiskasvatus oli sosiaali- ja terveysministeriön hallinnon alla. Varhaiskasvatuksen muutos opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen sekä uusi varhaiskasvatuslaki vakiinnutti varhaiskasvatuksen asemaa osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatus voidaan nähdä ensimmäisenä askeleena elinikäisen oppimisen reitillä. (Leskisenoja 2019, 29.)

Historian kuluessa tutkijat ovat esitelleet erilaisia oppimiskäsityksiä ja niihin liittyviä teorioita. Näitä ovat esimerkiksi behavioristinen, konstruktivistinen, kognitiivinen ja sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. Viime vuosina teorioita on alettu yhdistelemään ja tekemään meta-analyysejä. Yhdistelemällä erilaisia oppimisen teorioita on saatu koottua 9 peruseriaatetta, jotka kuvaavat oppimista, ja joista tutkijat ovat tällä hetkellä suhteellisen yksimielisiä. Peruseriaatteita ovat:

1. oppiminen tarkoittaa asian muuttumista
2. ihmiselle oppiminen on tyypillistä ja se on selviytymisen kannalta välttämätöntä
3. oppimista voi vastustaa, vaikka se yleisesti koettaisiinkin myönteiseksi asiaksi
4. oppimisen tulokset voivat olla joskus epäedullisia oppijalle
5. myös automaattisesti ja tiedostamattomasti voi oppia
6. biologiset ja neurologiset tekijät vaikuttavat oppimiseen
7. oppimisella tarkoitetaan sekä prosessia että prosessin tulosta
8. eri tilanteissa ja eri aikoina oppiminen voi olla hyvin erilaista
9. oppiminen tapahtuu ympäröivän kulttuurin ja ympäristön vuorovaikutuksessa

Tässä luetellut asiat ovat peruseriaatteita, jotka yhdistyvät kaikkeen oppimiseen oppijan iästä riippumatta. (Halinen ym. 2016, 28.)

Todellinen oppiminen saavutetaan, kun lapsen sisäistä motivaatiota ruokitaan. Lapselle merkityksellisiä oppimistilanteita syntyy arjessa, kun niille vain annetaan aikaa ja tilaa. Oppimistilanne voi lähteä liikkeelle jostain arjen tilanteesta, johon lapsi kiinnittää huomionsa. Kun lapsi sitoutuu toimintaan ja innostuu siitä, oppiminen on helppoa ja luonteeltaan syvällistä. Silloin lapsi prosessoi itse asioita, ja ne jäävät helposti mieleen. Sitoutuminen aiheeseen näkyy myös keskittymisenä. Keskittymisvaikeuksia oppimistilanteissa esiintyy, jos lapsi ei koe asiaa tai toimintaa mielenkiintoiseksi, häneltä vaaditaan tilanteessa liikaa tai toiminta on passivoivaa. Lapsi antaa aikuiselle palautetta käyttäytymisellään. Palautteen tunnistaminen ja hyödyntäminen toiminnassa parantaa lapsen sitoutumista toimintaan ja helpottaa sitä kautta oppimista. (Ahonen & Roos 2019, 37–39.)

Ahonen ja Roos (2019, 40–42) painottavat kohtuullisten odotuksien merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Lasten siirtyessä toimintaan, jossa heidän taitonsa ovat sillä tasolla, että oppiminen on haastavaa, mutta kuitenkin mahdollista, Ahonen ja Roos kutsuvat epämukavuusalueeksi. Epämukavuusalueella oppijalla on tarpeeksi resursseja oppimiseen, mutta yksilö tarvitsee vielä harjoitusta tai ulkopuolista apua onnistuakseen. Jos odotukset ovat kohtuulliset eikä oppija ajaudu liian kauaksi mukavuusalueeltaan, eli osaamisensa alueelta, harjoitus voi tuottaa tulosta ja siitä seuraa myönteinen oppimiskokemus. Jos taas ajaututaan liian kauaksi mukavuusalueelta ja odotukset oppimiseen ovat kohtuuttomat, mieli ja elimistö kuormittuu sekä yrittämisen ilo kuihtuu, vaikka motivaatio olisikin ollut kohdillaan. Varhaiskasvatuksen arjessa on tärkeää huomioida lapsen henkilökohtaiset mukavuusalueet. Kaikilta lapsilta ei tule odottaa samankaltaisia suorituksia ja luoda turhia paineita lapselle. Lapselle tulee sallia mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toimintaan omista lähtökohdistaan.

Lapsen oppimista voi ehkäistä stressitila. Stressitilalla tarkoitetaan aivojen kiihtymistilaa. Tässä tilassa aivot eivät ole parhaimmillaan oppiakseen tai olemaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Stressitilassa mieli pyrkii selviytymään tilanteesta jollakin tapaa ulos, eikä pysty pitkäjänteiseen tiedonkeruuseen, toisten ihmisten mielipiteiden vastaanottamiseen, oivalluksiin ja oppimiseen. Aikuisten kiire voi tarttua lapseen. Jos lapsen ympärillä on jatkuvasti kiireen tuntu ja aikuiset ovat kuormittuneita, voi lapsikin kuormittua ympäröivästä ilmapiiristä. Tällöin lapsen käytös voi muuttua äksyksi ja kärsimättömäksi. Lapsen kierrokset voivat lisääntyä myös jatkuvasta ylistimulaatiosta, jota aiheuttavat mm. hälinä, melu ja viihdevirta. Lapsi on luonnostaan omalta tempoltaan aikuista nopeampi, mutta liika vauhti ei ole aina

hyväksi. Otollisimmillaan lapsi on oppimiselle Huotilaisen kutsumassa virtaustilassa. Tällaisessa tilassa lapsi kokee hallitsevansa ja ohjaavansa toimintaansa, eikä koe minkäänlaista uhkaa. Virtaustilassa lapsi on innostunut ja toimii oman kiinnostuksensa johdattamana. Into oppia toimii motivaationa ja oppiminenkin on tehokasta. On hyvin lapsikohtaista, kuinka paljon aikuisen apua lapsi tarvitsee saavuttaakseen virtaustilan. Toiset lapset tarvitsevat enemmän aikuisen apua saavuttaakseen turvallisuuden tunteen, joka on virtaustilan edellytyksenä. (Huotilainen 2019, 138–139, 143.)

Rohkaisevat oivallukset siitä, että oppia voi monella tavoin, ovat lapselle tärkeitä. Kaikki lapset eivät ole samanlaisia, eikä heidän tarvitsekaan olla. Eivät myöskään tavat oppia ole samanlaisia. Ei ole olemassa oppijan prototyyppiä, jollainen kaikkien tulisi olla. Erilaisuutta kunnioittava toimintakulttuuri antaa lapselle kuvan itsestään merkityksellisenä ja tärkeänä ihmisenä sellaisena kuin on. Avoimuus ja uteliaisuus ympäröivää maailmaa kohtaan ovat hyvänä lähtökohdana oppimiselle. Kun toiminnassa on tekemisen meininkiä, iloa ja riemua, lapsi haluaa oppia uutta ja nauttia niistä taidoista, jotka on jo saavuttanut. (Ahonen & Roos 2019, 214.)

Oppia voi monin eri tavoin. Lapselle on tärkeää saada positiivista palautetta omasta oppisestaan, siitä huolimatta tai juuri sen vuoksi, että hänen oppimistyyliinsä on erilainen. Lapsen oivallus siitä, että kaikkien ei tarvitse olla samanlaisia, on rohkaiseva. Erilaisia oppimistyyliä hyväksyvä ja erilaisuutta kunnioittava varhaiskasvatus on edellytyksenä sille, että lapsi tuntee olevansa arvokas ja hyväksytyt sellaisena kuin on. Oppimiseen kuuluu ilon ja oivalluksen lisäksi myös kokeileminen ja erehtyminen. (Ahonen & Roos 2019, 214.)

Ulko-opetusta käsittelevässä ulkoloikka kirjassa listataan ulko-opetuksen hyötyjä. Niissä nousee vahvasti esille asia, että ulko-opetus mahdollistaa erilaisten oppimistyylien huomioon ottamisen. Ulko-opetuksella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia erityisesti poikien oppimistuloksiin. Ulos mahtuu ääntä, oppimisympäristö on toiminnallisuutta tukeva, oppiminen on kokonaisvaltaista, vilkkaammat lapset voivat purkaa energiaansa häiritsemättä muita ja opitaan aitojen kokemusten ja elämysten kautta. (Tampio & Tampio 2017, 12–13.)

4.1 Oppimisympäristö

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä, käytäntöä, tarvikkeita ja välineitä, jotka mahdollistavat lapsen kehityksen, oppimisen ja vuorovaikutuksen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32).

Opetus, oppiminen ja oppimisympäristö ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa toisiinsa. Erilaisten oppimisympäristöjen tulee tukea lapsen oppimista ja opetuksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Lonka 2015, 106.) Aiemmin oppimisympäristö-käsitettä käytettiin vain tieto- ja viestintätekniiikan opetuksessa soveltamiseen. Käsite ymmärretään nykyisin laajemmin. Kaikista oppimisen tiloista ja paikoista voidaan käyttää nimitystä oppimisympäristö. Laajentunut käsitteen käyttö johtuu suureksi osaksi siitä, miten oppiminen mielletään nykyisin. Oppiminen nähdään laajana ja monimuotoisena prosessina ja oppimista nähdään tapahtuvan kaikkialla. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45–46.)

Lasten osuus oppimisympäristöjen suunnittelussa on usein hyvin pieni. Lapsilla on kuitenkin oppimisympäristössä aktiivinen rooli, joten heidän näkemyksensä olisi hyvä ottaa huomioon oppimisympäristöjä suunniteltaessa ja kehitettäessä. Lasten asiantuntijuuden huomioonottaminen lisää lasten luovuutta ja kasvattaa vastuulliseen toimijuuteen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46.)

Erilaiset oppimisympäristöt sisältävät erilaisia resursseja. Näiden resurssien avulla oppiminen mahdollistuu, ratkaistaan ongelmia ja luodaan uutta. Oppimisympäristöjä suunnitteleamalla pyritään tarjoamaan lapselle monipuoliset ja joustavat oppimismahdollisuudet ja tukemaan lapsen kehitystä. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45,49.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 33) nostaa luonnon, pihan ja leikkikentät yhdeksi oppimisympäristöksi. Pihalla lapset saavat erilaisia kokemuksia luonnosta ja sen materiaaleista. Luonto tarjoaa monipuoliset leikki- ja liikuntamahdollisuudet ja luonnossa riittää tutkimista. Luonto, piha ja leikkialueet nähdään oppimisen paikkoina. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 51) pitävät tärkeänä juuri oppimisympäristöä fyysisenä ympäristönä. Mitä aidommassa ympäristössä asioita opetellaan, sitä syvällisempi ja monipuolisempi oppimisprosessi on. On aivan eri asia opetella sisällä päiväkodin tiloissa erilaisia luontoon liittyviä asioita kuin tutustua asioihin autenttisessa ympäristössä.

Lasten tiedekasvatuksen lähtökohta on toimiminen niissä ympäristöissä, joissa lapsi elää ja toimii. Parhaimmassa tapauksessa lasten arkipäivän ihmettelyt ovat tutkimisen alkusysäyksenä. Luontevimmin tutkiminen tapahtuu siellä, missä tutkittavat ilmiötkin esiintyvät. Luonnontieteiden tutkimuksen haasteena on nähty heikko siirtovaikutus. Tietyssä yhteydessä havaittua ilmiötä on vaikea viedä pois tästä yhteydestä ja soveltaa muuten. Jos aihetta käsitellään monipuolisesti eri näkökulmista ja se pystytään liittämään eri asiayhteyksiin, siirtovaikutusta voidaan edistää. (Vartiainen 2018, 83–86.)

4.2 Oppimisen alueet

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeiset tavoitteet ja sisällöt tulevat esille oppimisen alueissa. Oppimisen alueita on määritelty 5. Niitä ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 40.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjatut oppimisen alueet ovat samat kuin esiopetussuunnitelmassa. Tässä on huomioitu opetussisältöjen jatkuvuus, joka säilyy siirryttäessä esiopetukseen. (Ahonen 2017, 162.)

Oppimisen alueita ei ole varhaiskasvatuksessa tarkoitus käsitellä irrallisina aihepiireinä, vaan eri alueita voidaan yhdistellä ja muodostaa laaja-alaisia kokonaisuuksia. Varhaiskasvatuksen perusteet eivät määrittele, kuinka aihealueita tulisi yhdistellä, mutta siinä korostetaan aihealueiden monipuolista ja joustavaa käyttöä. Oppimisen alueet kuuluvat varhaiskasvatuksen jokapäiväiseen arkeen ja kulkevat toiminnassa mukana. Lasten tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ovat toiminnan lähtökohtana. (Ahonen 2017, 162–163.)

Varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa huomattiin kehitettäviä kohteita. Yksi kehityskohteista oli tutkimukseen kannustava toiminta. Tutkimukseen kannustavaa toimintaa ei aikaisemmin ole ollut kirjattuna varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Tämä voi olla syynä, että juuri sen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa koettiin haasteelliseksi. Karvin suosituksen mukaan paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien tulisi avata tutkimukselliseen toimintaan kannustavan teeman sisältöä tarkemmin (Repo 2019, 164). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät suoraan mainitse tutkivaa oppimista, mutta asiakirjan henki on kokonaisvaltaista oppimista korostava. Tutkivassa oppimisessä tavoitteena on kokonaisuuden ja ilmiön ymmärtäminen ja soveltaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman keskeisimpiin

pedagogisiin sisältöihin, kuten oppimisen alueet, voidaan vastata tutkivan oppimisen keinoin (Ahonen 2017, 164.)

4.2.1 Kielten rikas maailma

Kielen kehitys on osa lapsen identiteetin kehitystä. Millainen minä olen? Millaisena muut minut näkevät? Näihin kysymyksiin etsiessään vastauksia lapsi jäsentää itseään kielen avulla sosiaalisen yhteisön jäseneksi. Kielen kehityksellä on valtavan suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Se tukee lapsen kaikkea oppimista. Rikas kielimaailma auttaa kielen kehityksessä. (Ahonen 2017, 166.)

Vuorovaikutustaitojen tukemisessa on tärkeää, että lapsi tulee kuulluksi ja hänen aloitteisiinsa vastataan. Kasvattajan tärkeä ominaisuus on sensitiivisyys kuulla ja huomata lapsen viestejä. Myös nonverbaalisten viestien huomioiminen on tärkeää vuorovaikutuksen kannalta. Varhaiskasvatuksessa tulisi vallita lapsia vuorovaikutukseen kannustava ilmapiiri. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41.)

Yksinkertaisin tapa kielen ymmärtämisen taidon kehittämiseen on puhua asioista niiden nimillä. Toimintaa sanallistettaessa lapsi oppii ymmärtämään omaa ja toisten toimintaa. Keskustelut ovat iso osa kielen ymmärtämisen taitoa. Kielen ymmärtämisen taidon lisäksi keskustelukulttuuri laajentaa sanavarastoa ja antaa tukea vuorovaikutustaidoille. Kuvien ja tukiviittomien käyttö on mahdollistaa sellaistenkin lasten osallistumisen, jotka ilmaisevat itseään verbaalisesti niukasti. Lisäksi näiden käyttö tukee kielen ymmärtämisen taidon kehittymistä. (Ahonen 2017, 170–172.)

Jos lapselle ei ole erityisiä kielenkehityshäiriöitä, puheen tuottamisen taidon tukemiseen riittää se, että lapselle puhutaan paljon. Lapsia tulisi myös rohkaista puhumaan sekä toisten lasten että aikuisten kanssa. (Ahonen 2017, 172.)

Erilaisissa tilanteissa käytetään erilaisia tapoja käyttää kieltä. Kielen käyttötaidon tukemisen tavoitteena on, että lapsi oppii käyttämään kieltä tilannesidonnaisesti. Lasten kanssa voidaan harjoitella selittämistä, kertomista, vuoropuhelua, eläytymistä. Tutustutaan erilaisiin teksteihin ja huomataan, että puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat erilaisia. Tutkivassa oppimisessa selittäminen on merkityksellisessä asemassa. (Ahonen 2017, 180–185.)

Sanavaraston kehittymistä voidaan varhaiskasvatuksessa tukea loruilla, laululeikeillä, nimeämällä ja kuvailemalla asioita sekä kielellä leikittelemällä. Kaikenlainen kielellä leikittely on monipuolisen kielen kehityksen oiva tuki. Kielellinen muisti paranee, sanavarasto laajenee, ja lapsen luovuus sanojen ja kielen käytössä kehittyy, kun varhaiskasvatuksen toiminta on kielellisesti leikittelevää. Lukeminen ja tarinat auttavat kielellisen muistin ja sanavaraston kehittämisessä. (Ahonen 2017, 186–187.) Yksi varhaiskasvatuksen kehityssuosituksista oli rikkaan kieliympäristön tarjoaminen lapsille. Rikasta kieltä sisältäviä kirjoja tulisi lukea päivittäin lapsille. (Repo ym. 2019, 164.)

Kielitietoisuutta voidaan kehittää tutkimalla kielen rakennetta. Pienten lasten kanssa tämä onnistuu, niin että kielestä erotellaan rytmejä ja riimejä. Kehittyneempien lasten kanssa voidaan tutkia äänneitä ja niihin liittyviä kirjaimia. (Ahonen 2017, 188–189.)

4.2.2 Ilmaisun monet muodot

Ilmaisun monet muodot oppimisalueena auttaa lasta tutustumaan erilaisiin ilmaisun muotoihin. Näitä ovat niin sanallinen, kuvallinen, kehollinen kuin musiikillinen ilmaisu. Taiteeseen ja kulttuuriin monipuolisesti tutustuminen tukee monilukutaitoa. Monilukutaito tarkoittaa erilaisten ja muotoisten viestien tulkintaa ja tuottamisen taitoa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26, 42.) Viestintätapana voi olla esimerkiksi tanssiminen, jolla ilmaistaan omia tunteita ja ajatuksia.

Identiteettimme on muodostunut osaksi ympäröivästä kulttuuristamme. Lasten identiteetin muodostamisen kannalta on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa osaamme tukea lapsia heidän omaksuessaan, käyttäessään ja tuottaessaan kulttuuria. Varhaiskasvatuksessa olevien oppimisympäristöjen tulisi tukea taidekasvatusta. Varhaiskasvatuksessa koettu taiteellinen kokemus voi jättää lapseen pysyvän jäljen. Pysyvä jälki voi ilmentyä intohimona itsensä ilmaisemiseen. Taiteessa kaikki on mahdollista ja mielikuvitus pääsee valloilleen. (Ahonen 2017, 195–196.)

Taiteellisen ilmaisun lopputuloksena syntyy lopputuloksena jokin tuotos. On harmillista, että ilmaisua tarkastellaan useinkin vain tuotoksen kautta. Tarkastelun kohteeksi pitäisi Ahosen (2017, 196–197) mukaan ottaa myös itse prosessi. Prosessit hyvin usein syntyvät monista oppimiselle merkityksellisistä eri vaiheista. Tämän vuoksi myös itse prosessia pitäisi

tarkastella. Prosessia on hyvä dokumentoida sen eri vaiheissa, jotta voidaan myöhemmin palata niihin hetkiin, joissa oppimista on tapahtunut.

4.2.3 Minä ja meidän yhteisömme

Minä ja meidän yhteisömme oppimisen alue tukee lasten kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Oppimisalueen keskeisiä teemoja ovat eettinen ajattelu, erilaiset katsomukset, lähiyhteisö ja sen muutokset sekä media. Tutkimalla näitä asioita lapset oppivat ymmärtämään lähiyhteisön monimuotoisuutta. Eettisten taitojen opettelussa otetaan huomioon lapsia askarruttavat asiat. Ryhmän säännöt ja niiden tarkoitus on esimerkiksi yksi aihealue, jota lasten kanssa on hyvä käydä läpi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 44.)

Katsomuskasvatuksen ja omaan lähiyhteisöön tutustumisen tavoitteena on, että lapsi ymmärtäisi ihmisten olevan samanarvoisia erilaisuudestaan huolimatta. Katsomuskasvatuksessa keskitytään niihin katsomuksiin, joita lapsiryhmässä on läsnä. Myös uskonottomuus otetaan huomioon. Opitaan, että lähiyhteisössä voi olla erilaisia katsomuksia ja jokaisen näkemystä kunnioitetaan. Lähiyhteisön historiaa, nykyhetkeä ja tulevaisuutta tutkimalla lapsi oppii omasta kulttuuriperinnöstään ja voi suunnitella tulevaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 45.)

Mediakasvatus tarkoittaa, että lasten kanssa tutustutaan erilaisiin medioihin. Lapset saavat kokeilla leikinomaisesti median tuottamista. Varhaiskasvatuksessa opetellaan vastuullista mediakäyttäytymistä ja lasten kanssa pohditaan, voiko kaikenlaiseen mediaan luottaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 45.)

4.2.4 Tutkin ja toimin ympäristössäni

Tutkin ja toimin ympäristössäni -oppimisalue kannustaa lapsia tutkimaan asioita ja toimimaan sekä rakennetussa ympäristössä että ympäröivässä luonnossa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46). Lapsilla oppiminen on kokonaisvaltaista. Erilaisiin ympäristöihin tutustuminen ihmetellen, tutkien, pohtien ja oivaltaen laajentaa lapsen ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Aikuisella on merkittävä osa lapsen oppimisen prosessissa. Hänen toiminnallaan lapsen oppimista voidaan rikastaa tai toisaalta myös supistaa. Aikuisen omat

oppimiskokemukset voivat rajoittaa toimintaa. Oppimisen alueita yhdistelevä, tietoa eheyttävä tapa, katsoa ja tutkia asioita tekee oppimisesta kokonaisvaltaisempaa. (Ahonen 2017, 247.)

Lapsille tulee antaa aikaa ja tilaa ihmetellä. Yhdessä ihmetellen ilmiöitä toimimisesta voidaan käyttää nimitystä oppiva yhteisö. Aikuinen ei toimi kaikkietävänä opettajana oppivassa yhteisössä, vaan tieto tuotetaan yhdessä tutkien. Tutkiminen on johonkin ilmiöön monipuolista tutustumista erilaisten lähestymistapojen kautta. Kun lapset pääsevät tutustumaan ilmiöihin kokonaisuuksina, ajattelun taito kehittyy, sanavarasto sekä käsitteiden ymmärrys laajenee, matemaattinen päättelykyky ja sosiaaliset taidot vahvistuvat. Myös luovuus ja kriittinen ajattelu kehittyvät. Oppivassa yhteisössä lapsia kannustetaan kokeilemaan. Syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen on helpompaa, kun asioihin on tutustunut itse kokeilemalla. Aikaisemmat käsitykset, kokemukset ja uskomukset saavat uutta vahvistusta tai niitä joutuu muuttamaan oppimisen tuloksena. (Ahonen 2017, 247–248.)

Ympäristömme tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet rikastaa lasten matemaattista ajattelua. Aikuisten aktiivisuus ja oma mielenkiinto matematiikkaa kohtaan määrittelee usein sen, kuinka nämä mahdollisuudet hyödynnetään varhaiskasvatuksessa. Kuten kaikessa muussakin kehityksessä, myös matemaattinen ajattelu kehittyy eri tahtiin lapsilla. Toiminnan monipuolisuus ottaa huomioon lasten yksilölliset erot. Vaihtelevat ympäristöt mahdollistavat erilaiset oppimistavat. Luonto tarjoaa todella monipuolisen oppimisympäristön matematiikan tutkimiseen eri aistein ja toiminnallisista menetelmiä käyttäen. (Ahonen 2017, 249–251.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu ympäristökasvatus nähdään usein kapea-alaisesti koskien vain luontoa. Ympäristökasvatus koskettaa kuitenkin kaikkea sitä, mitä ympärillämme on. Luonnon lisäksi sillä tarkoitetaan myös rakennettua ympäristöä. (Ahonen 2017, 257–258.) Ympäristökasvatuksen kolme ulottuvuutta ovat oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja ympäristön puolesta toimiminen. Nämä ovat keskenään ympäristökasvatuksessa yhtä tärkeässä osassa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25.)

Oppiminen ympäristössä tarkoittaa toimintaympäristöjen tarjoumien tarkastelua ja tutkimista. Eri aistit saavat virikkeitä monipuolisissa ympäristöissä. Erilaiset ympäristöstä löytyvät materiaalit ja ilmiöiden ihmettely ruokkivat lapsen luovuutta. Ympäristöstä oppimisen keskeisenä teemana on ympäristöstä huolehtiminen. Omakohtaiset kokemukset ovat tärkeitä empatia kyvyn synnyssä ja taidoissa oppia huolehtimaan omasta ympäristöstään. Ympäristön puolesta toimimiseen opitaan varhaislapsuudessa mallin avulla. Aikuisten esimerkillään

näyttämät ympäristöystävälliset toimintatavat juurtuvat helposti myös lasten toimintakulttuuriin. Ympäristön puolesta toimimisen johtavana ajatuksena on kestävä kehitys. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25–27.)

Lapsen luontosuhteen kehittymistä käsiteltiin jo ulkopedagogiikka koskevassa luvussa. Tässä todettakoon, että lapsen luontosuhteella on selvä yhteys siihen, miten hän tulevaisuudessa suhtautuu kestävään elämäntapaan ja miten hän huomioi ympäristön omissa arkisissa valinnoissaan. (Ahonen 2017, 258).

Teknologiakasvatuksessa tavoitteena on, että lapsi ymmärtää, että kaikki teknologia on syntynyt ihmisten oivalluksista. Ihmettelemällä, tutkimalla ja kokeilemalla ihminen pystyy keksimään uusia innovaatioita ja teknologinen ympäristö rakentuu ihmisten kehittämistä ratkaisuksista. Lasten kanssa on hyvä tutustua erilaisiin arjessa esiintyviin teknisiin laitteisiin ja ratkaisuihin. Miten ne toimivat, kuka laitteita saa käyttää ja millainen käyttö on turvallista, ovat asioita, joihin lasten kanssa on syytä perehtyä. (Ahonen 2017, 266–267.)

4.2.5 Kasvan, liikun ja kehityksen oppimisalue

Kasvan, liikun ja kehityksen oppimisalue tukee itsensä huolehtimisen ja arjen taitoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47). Liikunnalla on keskeinen merkitys hyvinvoinnille. Älylaitteet hallitsevat nykyistä yhteiskuntaa ja toimintakulttuuri on nykyään hyvin laitekeskeistä. Tämän takia varhaiskasvatuksessa täytyisi erityisesti kiinnittää huomiota lasten liikkumiseen. Lapsille tulee suoda myönteisiä liikuntakokemuksia riippumatta heidän aikaisemmasta suhteestaan liikuntaan. Lasten omaehtoista liikuntaa tulisi varhaiskasvatuksessa tukea. Ohjatuilla liikuntatuokioilla opetellaan motorisia perustaitoja ja tutustutaan liikuntaan monipuolisesti. Ohjatut liikuntatuokiot eivät yksin riitä täyttämään lasten liikuntasuosituksia. (Ahonen 2017, 271–273.)

Varhaiskasvatukseen lasten tulisi suositusten mukaan liikkua vähintään kolme tuntia päivässä. Liikuntahetkien tulisi sisältää sekä fyysisesti aktiivista ja vauhdikasta että reipasta ja hieman kevyempää liikuntaa. Liikunnan tulisi olla kuitenkin monipuolista. Pitkiä istumajaksoja ei suositella, vaan välissä lasten tulisi lähteä liikkeelle ja puuhailemaan. Aktiivisimmillaan lapsi on leikkiessään. Vastapainona liikunnalle ovat lepo, rauhoittuminen ja terveellinen ruoka. Lapsuudessa koetut liikuntatottumukset vaikuttavat liikunnallisen elämäntavan syntymiseen. Aikuisten esimerkki on tärkeää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9.)

Alle kouluikäisten motoriikan kehitys on nopeaa. Luonto antaa mahtavat puitteet motoriikan kehittymiseen. Metsässä olevat erilaiset alustat ovat oivia harjoittelupaikkoja. Lapsi, jolle aluksi metsässä liikkuminen on haasteellista, oppii nopeasti ketteräksi kulkijaksi, kun hänelle annetaan siihen mahdollisuuksia. Sisätiloissa saman taitotason saavuttaakseen harjoittelukertoja ja toistoja täytyisi olla paljon enemmän. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 92.)

Lasten omaehtoista liikuntaa ulkoilun aikana rajoitetaan usein päiväkodeissa erilaisilla säännöillä. Usein säännöt ovat luotu turvallisuuden varmistamiseksi. Sääntöjä tulisi tarkastella kriittisesti ja turhista säännöistä voisi luopua. Sääntöviidakossa lapsen motoristen taitojen harjoittelua voi heiketä oleellisesti ja mahdollisuudet kokeilla omia taitojaan vähenee. Lapsista tulee motorisesti kömpelömpiä, eikä heille synny käsitystä omista taidoista. (Ahonen 2017, 273–274.)

Myönteinen suhtautuminen ruokaan ja syömiseen sekä monipuolisten ja terveellisten ruokailutottumusten edistäminen on tavoitteena ruokakasvatuksessa. Ruokailut ovat osa pedagogista toimintaa. Ruokailussa opitaan ruokarauhaa, käytöstapoja, yhdessä aterioimisen kulttuuria ja erilaisia makuja. Ruokailut pyritään järjestämään kiireettömässä ilmapiirissä, lasten omaehtoista syömistä tukien. Ruoasta ja sen alkuperästä voidaan keskustella. Keskustelussa käsitteet tulevat tutuiksi ja ruokasanasto kasvaa. (Varhaiskasvatuksen perusteet 2018, 48.)

4.3 Ilmiöpohjainen oppiminen

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa on kyse todellisen maailman kokonaisvaltaisten ilmiöiden sitomisesta oppimiseen. Tieteenalat, oppiainerajat ja oppimisympäristöperiaatteet eivät määrittele oppimiskokonaisuutta, vaan nämä rajat ylitetään ja käsillä olevaa ilmiötä tutkitaan kokonaisvaltaisesti. Koulujen opetussuunnitelmauudistusten myötä ilmiöpohjainen oppiminen on noussut viime aikoina keskeiseksi käsitteeksi. (Jyväskylän yliopisto, [viitattu 27.1.2021].) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ilmiöpohjainen oppiminen on myös mukana. Siellä se kulkee nimellä laaja-alainen oppiminen.

Ilmiöpohjaiselle oppimiselle on tyypillistä, että valitaan jokin tietty aihe ja sitä lähestytään eri näkökulmista. Oppimismenetyksessä oppilaat työskentelevät yhdessä opettajien kanssa tutkiessaan ilmiötä. Valmis tieto opittavasta aiheesta ei tule opettajilta, vaan tietoa tuotetaan yhdessä. Oppilaat ovat ideoivat itse tutkimuskohteita ja ottavat vastuun omasta oppimisestaan.

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa uudet näkökulmat jaetaan muun oppivan yhteisön kanssa. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa korostetaan asioita, jotka nykymaailmassa on koettu tärkeiksi, kuten viestintätaidot, yhteistyö, luovuus, kriittinen ajattelu, kestävyys ja kansainvälisyys. (Zhukov 2015.)

Ilmiöpohjaisessa oppimisessa ja osallisuutta tukevassa pedagogiikassa on yhteistä se, että molemmissa perinteinen opettajan rooli kokee muutoksen. Opettajan roolina on mahdollistaa, tukea ja auttaa. Lapsille sitä vastoin annetaan enemmän vapautta ja vastuuta kuin normaalissa opetuksessa. Kun lapselle syntyy kokemus siitä, että hän on ollut osallisena omassa oppimisessaan, kantaa hän myös vastaisuudessa vastuuta omasta oppimisesta. Osallisuuden tunne ja vastuu innostavat lasta oppimaan lisää. Kun lapsi toimii sisäisen motivaation johdattamana, hän ei ole jatkuvan valvonnan ja ohjaamisen tarpeessa. Aikuisen tuki ja apu tarvittaessa riittävät hänelle. Aluksi tukea tarvitaan enemmän, mutta itseohjautuvuus lisääntyy varsinkin kannustavien kokemusten siivittämänä. (Koskinen 2017, 14.)

Ilmiöopetuksessa opetuskokonaisuudet teemoitellaan. Jokaiseen valittuun teemaan perehdytään erilaisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen. Tähän liittyy käsite tutkiva oppiminen. Tutkiva oppiminen on enemmän tapa ajatella kuin työmenetelmä. Tutkivan oppimisen tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja selittäminen. Työskentelyprosessi vaatii tekijöiltään kyseenalaistavaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä. Varhaiskasvatuksessa tällainen teemojen ympärille rakennettu toiminta on tuttua. Erilaisissa projekteissa tutkiva oppiminen on ohjaavana ajatteluna, mutta kokonaisvaltaisesti tutkivan oppimisen mahdollisuuksia ei päiväkodeissa ole hyödynnetty tarpeeksi. Monet päiväkodin toiminnot ovat aikuisen valmiiksi tuottamaa tekemistä. Lapsen aktiivisen toimijuuden kannalta tutkivaan oppimiseen tulisi päiväkodeissa panostaa enemmän. (Ahonen 2017, 163–164.)

5 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Opinnäytetyöprosessi lähti liikkeelle yhteydenotostani Kauhavan varhaiskasvatukseen. Minulla oli toive, että tekemäni opinnäytetyö palvelisi jollakin tapaa työelämää. Siksi halusinkin kysyä, millaisia tarpeita tai tutkimusaiheita kotikaupunkini Kauhavan varhaiskasvatuksessa olisi ja että voisinko minä tarttua johonkin näistä haasteista opinnäytetyön aiheena. Yhteydenotto tapahtui alkukesästä 2020. Kauhavan varhaiskasvatuksessa oli vuoden 2020 teemana ollut leikki. Teeman ympärillä pyöriessä oli havahduttu tarpeeseen, että ulkoleikkeihin ja ulkoiluun olisi hyvä saada jotain kättä pidempää. Tämä oli kirjaimellisesti se pyyntö, jonka kanssa lähdin tästä tapaamisesta. Aihe jäi hautumaan mieleeni. Mietin paljon, millaisesta tulokulmasta lähtisin tätä tarvetta purkamaan. Tarkoittaisiko ”kättä pidempi” menetelmiä vai ennemminkin materiaalia toteuttaa työtä?

Koska tehtävänanto oli näin löyhä ja oma kokemukseni varhaiskasvatuksesta ei vielä tässä vaiheessa ollut riittävän laaja arvioimaan tarvetta, päädyin siihen vaihtoehtoon, että selvitän tarpeen työntekijöiltä. Lokakuussa opinnäytetyö eteni seuraavaan vaiheeseen, kun tutkimussuunnitelma tuli valmiiksi ja tein tutkimussopimuksen kaupungin kanssa ja sain tutkimusluvan alustavalle kartoitukselle opinnäytetyöni pohjaksi.

5.1 Tutkimusmenetelmä

5.1.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Ammattikorkeakouluissa tutkimukselliselle opinnäytetyölle vaihtoehtona on toiminnallinen opinnäytetyö. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tuotetaan ammatilliselle työkentälle työvälineitä. Työväline voi olla opastamista, käytännön työn ohjeistamista, jonkin toiminnan järjestämistä tai toiminnan järjeistämistä. (Vilkka & Airaksinen 2004, 9.) Toiminnallisen opinnäytetyön merkittävin ero tutkimukselliseen opinnäytetyöhön on työn lopputulos. Toiminnallisen opinnäytetyön lopputuloksena on yleensä jokin tuotos esimerkiksi opas tai materiaalipaketti, kun taas tutkimuksellisen opinnäytteen lopputulos on tutkimuksesta syntynyt uusi tieto ja sen raportti. (Salonen 2013, 5–6.) Toiminnallisissa opinnäytetyöissä ei voida aina sivuuttaa tutkimusta. Myös toiminnallisissa opinnäytetyöissä joudutaan usein tekemään selvittelyjä, jotta saataisiin selville ammattikentällä voimassa olevat tiedot ja taidot uuden kehittämiseksi. (Vilkka & Airaksinen 2004, 9–10.)

Vilkan ja Airaksisen (2004, 16–17) mukaan toimeksi annettu opinnäytetyö lisää opinnäytetyöntekijässä vastuullisuutta ja opettaa projektin hallintaa. Heidän mukaansa toiminnallisessa opinnäytetyössä on tärkeää, että opinnäytetyöllä on toimeksiantaja. Opinnäytetyöntekijä pystyy luomaan suhteita työelämään opinnäytetyön kautta. Prosessi tuo opinnäytetyöntekijän osaamisen toimeksiantajan tietoisuuteen ja samalla voi herättää työelämän kiinnostuksen työntekijää kohtaan. Lisäksi toiminnallisessa opinnäytetyössä pääsee kokeilemaan omia taitojaan ja kehittämään niitä työelämän tarpeisiin nähden sekä harjoittelemaan innovatiivisuutta.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä liikkeelle lähdetään aiheanalyysistä eli aiheen ideoinnista. Aiheanalyysissä mietitään, millaiset asiat alalla kiinnostavat ja motivoivat opinnäytetyöntekijää. Oman asiantuntemuksen syventäminen aiheen avulla, ajankohtaisuus ja tulevaisuuteen luotaavuus ovat tärkeitä perusteluja aihevalinnalle. (Vilka & Airaksinen 2004, 23.)

Opinnäytetyön idean ja tavoitteiden tulisi olla harkittuja, perusteltuja ja tiedostettuja. Sen takia on hyvä tehdä toimintasuunnitelma. Toimintasuunnitelmalla on kolme merkitystä.

- Toimintasuunnitelmassa jäsentyy se, mitä ollaan tekemässä
- Toimintasuunnitelma osoittaa johdonmukaisen päättelyn ideassa ja tavoitteissa
- Toimintasuunnitelma antaa lupauksen siitä, mitä aiotaan tehdä

Toimintasuunnitelman teko alkaa alkukartoituksella. Toiminnallisessa opinnäytetyössäkin on tarkoitus luoda jotain uutta. Sen takia on hyvä selvittää jo olemassa olevat ideat, ettei toistaisi jotain sellaista, mikä on jo olemassa. Idean kohderyhmä on kartoitettava ja se, kuinka tarpeellinen idea on kohderyhmälle. Toimintasuunnitelmassa esitetään keinot, joiden avulla idean tavoitteet ovat saavutettavissa. Aikataulu on myös tärkeä asia huomioida jo tässä vaiheessa. Tuotoksen valmistumiseen on varattava joustonvaraa, jos prosessissa on mukana useita henkilöitä. Tuotoksen laadusta riippuen toiminnallinen opinnäytetyö voi synnyttää myös kustannuksia. Suunnitelmat tulee tehdä käytössä olevien niin taloudellisten kuin aikataulullisten resurssien mukaan. (Vilka & Airaksinen 2004, 26–28.)

Toiminnallisen opinnäytetyön konkreettinen tuotos on aina jollekin kohderyhmälle tuotettu käytettäväksi. Kohderyhmä kannattaa määritellä tarkasti, koska tuotoksen sisällön ratkaisee se, kenelle tuotos on tarkoitettu. Opinnäytetyön kokonaisarviointissa kohderyhmää on mahdollista hyödyntää myös palautteen antajana. (Vilka & Airaksinen 2004, 38–40.)

Toiminnallisessa opinnäytetyössä alan teoriaa on osattava käyttää perustelemaan sisällöllisiä valintoja. Ammatillisen teoratiedon yhdistäminen käytännön työhön on ammattikorkeakouluopintojen ideana. Ammatillista osaamista esiintuo kyky yhdistää teoria käytäntöön. Toiminnallisessa opinnäytetyössä teorian pohjalta tarkastellaan käytännön ratkaisuja kriittisesti ja pyritään kehittämään tuotoksen avulla alan ammattikulttuuria. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 41–42.)

Kun toiminnallisessa opinnäytetyössä halutaan tehdä selvittely, jossa pyrkimys on ilmiön kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä, laadullinen tutkimusmenetelmä on toimiva vaihtoehto. Laadullisen tutkimusmenetelmän avulla voidaan selvittää kirjoittamatonta faktatietoa sekä niitä taustalla vaikuttavia ajatuksia, käsityksiä, uskomuksia, haluja ja ihanteita, joita kohderyhmällä on aiheesta. Kun kohderyhmän idean pohjalta tuotetaan toiminnallisen opinnäytteen tuotos, palvelee myös silloin laadullinen tutkimusmenetelmä apuna toiminnallisessa opinnäytetyössä. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 63.) Laadullinen tutkimus perustuu aina erilaisiin aineistoihin ja näiden aineistojen analysointiin (Juhila 2021). Aineiston avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin tai tutkimustehtävään. Aineistonkeruumenetelmä kannattaakin valita siten, että se palvelisi parhaiten tätä tarkoitusta. Laadullisessa analysoinnissa aineisto tiivistetään ja jalostetaan teoreettiseen muotoon. (Günther, Hasanen & Juhila 2021.)

Laadullisella tutkimusmenetelmällä kerättyä tietoa ei toiminnallisessa opinnäytetyössä ole välttämätöntä analysoida. Tutkimustietoa voidaan käyttää lähteenä. Analysointi tehdään, jos tutkimustietoa halutaan käyttää sisällöllisten valintojen perusteluna. Tällöinkin analysoinniksi riittää teemoittelu tai tyypittely. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 64.)

5.1.2 Toiminnallinen kehittämistyö

Kehittämistoiminnan tunnuspiirteitä ovat sen käytettävyys ja hyöty. Lopputuotos on konkreettinen ja sillä on uutuusarvoa. Toiminta on toimijavetoista ja mukana on ohjausorganisaatio. Projektitoiminnasta kehittämistyön erottaa sen käsitteisiin sitoutuneisuus. Yleensä projektityö tehdään suunnitteleamalla, toteuttamalla ja arvioimalla, mutta pohjana työssä ei käytetä käsitejärjestelmää, joka olisi lähteisiin perustuvaa ja kirjoitettua toisin kuin kehittämistyössä. (Salonen 2013, 13–14.)

Salonen yhdistää opinnäytetyön vaiheet ja toimintatutkimuksen vaiheet konstruktiviseksi malliksi. Mallissa on erotettavissa 7 eri vaihetta, joiden kautta toiminnallinen opinnäytetyö

valmistuu. (2013, 17). Ensimmäisenä on aloitusvaihe, jossa tiedostetaan kehittämistarve, rajataan kehittämistehtävä ja määritellään toimijat. Sitä seuraa suunnitteluvaihe. Suunnitteluvaiheessa luodaan kirjallinen suunnitelma kuten opinnäytetyön suunnitelma. Sitten on vuorossa esivaihe, jonka aikana siirrytään kentälle ja käydään läpi suunnitelman kulku. Työstövaihe on vaativin ja kestoaltaan pisin. Sen aikana täytyy päättää, mitä menetelmiä käytetään ja miten asioita tehdään. Tarvitaan myös päätöksiä siitä, mitä teorioita käytetään ja miten tuotos dokumentoidaan. Mallissa on erikseen tarkistusvaihe, joka seuraa työstövaihetta, mutta tarkistusvaihe voi myös sisältyä jokaiseen muuhunkin vaiheeseen. Mikäli tarkistus edellyttää palaamista edelliseen vaiheeseen, niin toimitaan sen mukaisesti. Viimeistelyvaiheessa viimeistellään sekä tuotos että kehittämishankeraportti. näistä yhdessä muodostuu toiminnallinen opinnäytetyö. Tämän jälkeen kehittämishanke saa lopullisen päätepisteen, kun valmis tuote on valmiina esiteltäväksi tai julkistettavaksi. (Salonen 2013, 17–20.)

5.1.3 Aineiston analyysi

Laadullisella analyysillä olemassa oleva aineisto tiivistetään ja jalostetaan teoreettiseen tai käsitteelliseen muotoon. Aineiston analyysissä on tarkoitus päästä aineiston pintaa syvemmälle eli tulkita aineistoa. Analyysissä on tärkeää selvittää, mistä aineistossa on kyse. Aineistoa tarkastellaan analyttisesti ja tehdyt havainnot tulkitaan teoriaan ja omaan ajatteluun peilaten. Analysoinnin tuloksena aineiston informaatioarvo lisääntyy. (Günther ym. 2021.)

Analyysi aloitetaan aineistoon tutustumalla ja kokonaiskuvan rakentamisella. Jotta aineistoa voidaan tutkia, on se ensiksi muutettava tutkittavaan muotoon. Tämä tarkoittaa esimerkiksi haastattelun litterointia. Kun aineisto on tutkittavassa muodossa, alkaa tutkija analysoimaan sitä valitsemansa menetelmän keinoin. Analyysivaiheessa tutkijan tulee erityisesti kiinnittää huomio tutkimuskysymyksiin. Aineistosta pyritään löytämään tutkimusongelmien kannalta keskeistä tietoa. Tutkijan on kirjoitettava analyysiprosessinsa auki. Prosessin auki kirjoittaminen auttaa lukijaa seuraamaan, miten analyysi on rakennettu. Tällöin lukija pystyy myös arvioimaan tulkintojen luotettavuutta. (Günther ym. 2021.)

Teemoittelu on yksi sisällönanalyysin muoto. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan nostaa esille tutkimusongelman kannalta keskeisiä asioita. Teemoja esiin nostamalla voidaan niiden esiintyvyyttä ja ilmenemistä vertailla. (Eskola & Suoranta 1998.) Teemoittelussa laadullinen

aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaisesti. Teemoittelu on luokittelun kaltaista toimintaa sillä erotuksella, että teemoittelussa korostuu lukumäärien sijaan teeman sisältö. Teemoitteluprosessi etenee siten, että ensin aineisto luokitellaan alustavasti. Sen jälkeen aletaan aineistosta etsiä varsinaisia teemoja. Aineisto pilkotaan erilaisiin aihealueisiin. Aineistosta etsitään näihin aihealueisiin eli teemoihin aineistosta löytyviä näkemyksiä. Teemakortisto auttaa aineiston pilkkomista. Erilaiset aineistosta teemaan liittyvät näkemykset liitetään teeman alle teemakortistoon. Teemakortistosta voidaan tarkastella erilaisia näkemyksiä, mitä teemasta on aineiston perusteella löydettävissä. (Kamk [viitattu 9.4.2021].) Tässä opinnäytetyössä sisällön analysointiin on käytetty teemoittelua. Alkukartoituksena tehty kysely on analysoitu teemoittelun avulla.

5.2 Alkukartoitus

Alkukartoituksen tarkoituksena oli selvittää, miten Kauhavan varhaiskasvatuksessa ulkopedagogiikkaa toteutetaan tällä hetkellä ja miten toimintaa voisi kehittää. Koska päiväkotiryhmissä vastuu pedagogisista ratkaisuista on varhaiskasvatuksen opettajilla, päätin suunnata kyselyn varhaiskasvatuksen opettajille. Kysymysten asettelu on tehty niin, että vastaukset toisivat mahdollisimman kattavasti tietoa tutkimuskysymyksiin. Kysely alkaa kysymyksellä, missä pyydetään määrittelemään käsite ulkopedagogiikka. Tällä kysymyksellä halusin taustoittaa sitä ajatusmaailmaa, mitä varhaiskasvatuksen opettajilla on vastatessaan tähän kyselyyn. Kyselyssä oli myös kysymys, millaisesta materiaalista sinulle olisi eniten hyötyä toteuttaessasi ulkopedagogiikkaa. Tämän kysymyksen vastauksien perusteella, minulle syntyi ajatus siitä, mitä se ”kättä pidempi” tässä tapauksessa voisi olla.

Alkukartoituksena toimi kyselylomake, joka on tämän opinnäytetyön liitteessä 1. Kyselyn mukaan liitin saatekirjeen ja tutkimusluvan. Saatekirjeessä kerroin, mitä varten kyselyä tehdään. Taustatietojen antamisen lisäksi halusin saatekirjeen motivoivan varhaiskasvatuksen opettajia, niin että kyselyyn vastaisi mahdollisimman moni. Painotin sitä, että opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa työvälineitä heidän työhönsä ja vastata niihin tarpeisiin, joita työkentällä on. Kyselyt lähetin paperiversioina, koska mielestäni ne toimivat tässä tapauksessa sähköisiä paremmin. Paperiversio on helpompi ottaa vaikka lepohuoneeseen mukaan täytettäväksi. Sähköinen versio olisi ollut liikaa sidoksissa laitteeseen tai tilaan.

Kyselyt lähetin päiväkodeille postitse tammikuun alussa. Vastausaikaa oli tammikuun loppuun asti. Kyselyiden mukaan laitoin postimerkillä varustetun vastauskuoren. Kyselyitä lähti matkaan 25 kappaletta. Minulle palautui 22 vastattua kyselyä. Mielestäni vastausprosentista (88 %) voi päätellä, että asia on nähty tärkeäksi, koska vastaamiseen oli käytetty aikaa. Vastaukset olivat myös laadukkaita, ja asioita oli tarkasteltu monipuolisesti ja monisanaisesti. Kattavan vastausmateriaalin perusteella syntyi selkeä kuva siitä, mikä tämänhetkinen tila on. Vastausjoukko koostuu eri päiväkotien työntekijöistä ja päiväkotien toimintakulttuuri heijastuu myös vastauksiin. Eri päiväkodeilla on erilaisia toimintatapoja ja päiväkodin sisälläkin työntekijöiden toimintatavat vaihtelevat. Vastauksissa nousi esille myös fyysisen sijainnin tuoma erilaisuus. Toisella päiväkodilla olosuhteet metsäretkien toteuttamiselle olivat paremmat kuin jollakin toisella päiväkodilla. Myös pihat ja siellä olevat välineet toivat eroja päiväkotien välille.

Tutkimuskysymykset, miten Kauhavan varhaiskasvatuksessa toteutetaan ulkopedagogiikkaa, miten sitä voisi kehittää ja millaisia materiaaleja kehittämisessä tarvittaisiin, toimivat teemoittelun aihealueina. Vastauslomakkeista keräsin tutkimuskysymyksiin selkeästi liittyviä vastauksia. Esimerkiksi nykytilan analysointi eteni niin, että luin kaikki vastaukset ensin läpi. Sen jälkeen valitsin tarkasteltavaksi asiaksi nykytilan. Poimin vastauslomakkeista kaikki vastaukset, jotka liittyivät nykytilaan. Tästä listauksesta jaoin vastaukset eri teemojen alle. Erilaisia teemoja löytyi tästä aihealueesta seitsemän. Niitä olivat pienryhmätoiminta, metsäretket, aikuisen rooli, lasten tarpeet, suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus, arvot sekä vapaan leikin merkitys. Näiden teemojen alle kirjoitin kyselystä löytyneitä vastauksia.

5.2.1 Mitä ulkopedagogiikka tarkoittaa?

Varhaiskasvatuksen opettajien vastaukset ulkopedagogiikasta voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa on ne, joiden mielestä ulkopedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista ulkona tapahtuvaa ohjattua toimintaa. Toinen kategoria antaa käsitteelle laajemman sisällön. Vastajien mielestä ulkopedagogiikka sisältää sekä vapaan leikin että ohjatun leikin. Kolmannessa vastauskategoriassa ei oteta kantaa siihen, onko toiminta ohjattua vai omaehtoista. Heidän vastauksissaan korostui pedagoginen näkemys ulkoiluun yhdistyen. Ulkopedagogiikkaa määriteltiin esimerkiksi seuraavilla lauseilla.

Ulkopedagogiikka on ulkona tapahtuvaa varhaiskasvatusta.

Ulkopedagogiikka on ammatillisesti suunniteltua juuri tietyille ryhmälle suunnattua pedagogista ulkoilutoimintaa.

Ulkopedagogiikka tarkoittaa ulkoilun hyödyntämistä pedagogisessa toiminnassa.

Näissä vastauksissa ollaan ulkopedagogiikan ytimessä. Aiheeseen tutustuttuani syvällisemmin ulkopedagogiikka voi nimenomaan tarkoittaa mitä vain ulkona tapahtuvaa toimintaa, oli se sitten ohjattua tai omaehtoista. Tärkeää on, että taustalla on pedagoginen näkemys. Näkemys siitä, miksi ulkoillaan, mitä siellä opitaan, ja miten ulkoilua voidaan hyödyntää oppimisessa. Omaehtoinen leikkikin voi olla pedagogisesti perusteltua. Pedagogiikka on kiinteästi yhteydessä oppimiseen. Alle puolessa vastauksista (9 kpl) oli erikseen mainittu oppiminen. Sisätiloissa oppimisympäristöä rakennetaan aktiivisesti ja muokataan erilaisia leikkejä tukeviksi. Vain yhdessä vastauslomakkeessa oli huomioitu myös ulkotilat oppimisympäristönä ja niiden muokkaaminen oppimisen tukemiseksi. Pedagogista dokumentointia ei mainittu yhdessäkään vastauksessa. Lasten havainnointi osana ulkopedagogiikkaa oli otettu vain yhdessä vastauksessa esille. Kysymyksessä, kuinka teidän ryhmässänne ulkopedagogiikkaa toteutetaan, havainnointi oli kuitenkin mainittu useissa vastauksissa osana ulkopedagogiikan toteuttamista.

5.2.2 Ulkopedagogiikan nykytila

Ulkopedagogiikan nykytilasta antoi vastauksia varsinkin kyselylomakkeen kysymykset 2–5.

- Miten teidän ryhmässänne toteutetaan ulkopedagogiikkaa?
- Kuinka ryhmänne omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa on ulkoilu otettu huomioon?
- Arvioi, kuinka usein ryhmänne ulkoilu sisältää ohjattua toimintaa.
- Millaisia liikuntamuotoja teillä on mahdollisuus ulkoillessanne toteuttaa?

Taulukossa 3 nykytilanteesta kertovia vastauksia teemoitellaan seitsemän eri teeman alle.

Taulukko 3. Nykytilanteen teemoittelu

Teema	Tiivistettyjä vastauksia
Pienryhmätoiminta	Enemmän aikaa yksilölle, enemmän tilaa liikkua, ja leluja käytettävissä enemmän toteutettaessa pienryhmätoimintaa. Ulkoilua porrastetaan varsinkin iltapäivällä, että aikaisemmin haettavat lapsetkin pääsevät pihalle. Pienryhmätoiminnan toteuttamisessa pihalla on ryhmäkohtaisia eroja.
Metsäretket	Metsäretki 1/vko yleinen tapa. Metsäretket kuuluvat päiväkodin arkeen. Motoristen taitojen harjoittelu.
Vapaan leikin merkitys	Pihalla vapaan leikin merkitys korostuu. Lapset keksivät ulkona tekemistä helposti. Päivät ovat hyvin ohjattuja, lapset tarvitsevat vapaan leikin mahdollisuuden. Ulkotilat antavat mahdollisuuden erilaisiin leikkeihin kuin sisätilat
Arvot	Ulkoilumyönteisyys nousee arvoista ja vaikuttaa yksikön toimintakulttuuriin. Ulkoillaan säällä kuin säällä.
Aikuisen rooli	Ohjaus pitkäkestoiseen leikkiin. Aikuisen tehtävä on antaa uusia ideoita leikkiin. Pihaleikeistä vastaa yksi kasvattaja. Aikuisen osallistuminen lasten leikkeihin vaihtelee. Ulkoilu osaksi kokopäiväpedagogiikkaa. Tehtävänä on rohkaista lasta liikkumaan.
Lasten tarpeet	Lasten kiinnostus ohjaa ulkoilua. Osallisuus tärkeää.
Suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus	Ulkoilu kirjattuna ryhmävasuun. Suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta voisi olla enemmän. Ohjattua toimintaa vaihtelevasti ryhmissä.

Nykytilanteen selvittämisessä nousi esille metsäretket, pienryhmätoiminta, vapaa ja ohjattu leikki, suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus ulkoilussa sekä lasten osallisuus. Myös ulkoilumyönteisyys nostettiin esille ja arvojen vaikutus koko päiväkodin toimintakulttuuriin. Monissa päiväkodeissa metsäretket olivat säännöllisesti osa viikko-ohjelmaa. Monet varhaiskasvatuksen opettajat kirjoittivat käyvänsä metsäretkellä joka viikko. Metsäretkiä perusteltiin varsinkin motoristen taitojen kehittymisellä ja liikunnan lisäämisellä. Pienryhmätoiminnan etuna ulkoilussa nähtiin se, että aikuisella on enemmän aikaa yksilölle,

kun ulkoilut tapahtuvat pienryhmissä. Lisäksi lapsilla on enemmän tilaa juosta ja käytettävänä on enemmän välineitä ja leikkikaluja, kun ulkoillaan pienryhmissä. Iltapäiväulkoilun osalta mainittiin ulkoilun porrastamisen merkitys. Myös niillä lapsilla, joita haetaan aiemmin, on porrastetussa ulkoilussa mahdollisuus ulkoilla kahteen otteeseen päivän aikana. Joissain ryhmissä ulkoilut tapahtuivat yhtäaikaaisesti koko ryhmän kanssa. Tällöin ulkona saattoi yksi aikuisista toimia ulkoliikuttajana.

Vapaan leikin merkitys ulkoilussa korostui. Ulkona lasten on helppo keksiä tekemistä ja monet varhaiskasvattajat kokivat, että on tärkeää antaa lapsille mahdollisuus vapaaseen leikkiin. Ohjattua toimintaa oli ryhmissä todella vaihtelevasti. Arvioon ohjatun toiminnan määrästä vaikuttaa myös se, mitä ohjatulla toiminnalla ymmärretään tarkoittavan. Monet totesivat vastauksissaan, että ohjattua toimintaa ja suunnitelmallisuutta voisi olla enemmänkin ulkoilun aikana. Vain muutama vastaajista ilmoitti ulkoilun olevan kirjattuna ryhmävasuun. Yhdessä ryhmässä oli otettu huomioon lasten henkilökohtaiset vasut. Vasuissa ulkoilun merkitys oli ollut korostuneesti esillä, joten se oli otettu huomioon myös ryhmävasussa. Päällimmäisenä huomiona vastauksista nousi esille se, että lasten toiveet ja osallisuus on pyritty huomioimaan myös ulkoilussa. Lasten kiinnostus ohjaa toimintaa, mutta aikuisella on kuitenkin rooli pitkäkestoisen leikin ohjaamisessa, leikki-ideoiden antamisessa ja ulkotilojen hyödyntämisessä. Lasten luovuudelle annetaan tilaa ja ulkona voidaan antaa tilaa myös vähän fyysisemmillekin leikeille kuin sisätiloissa.

Ryhmässämme ulkoillaan päivittäin. On harvinaista, jos koko päivänä ei mennä ulos. Siirtymät ulos tehdään pienryhmissä. Monipuolinen mahdollisuus leikkiin ulkona. Oman pihan lisäksi teemme retkiä metsään, puistoihin ja ”kaupungille”.

Päivittäin ulkoilu. Kannustetaan ja mahdollistetaan lapsia liikkumaan erilaisissa ympäristöissä kuten metsässä. Vapaan leikin merkitys korostuu ulkona.

Ryhmävasussamme ulkoilun monet mahdollisuudet on tiedostettu, mutta lähtökohtaisesti ulkoilu on hyvin vapaamuotoista, lapsilähtöistä.

5.2.3 Kehittämistarve

Kehittämistarvetta varhaiskasvatuksen opettajat saivat arvioida kyselylomakkeen kysymyksessä, miten mielestäsi ulkoilua voisi kehittää teidän päiväkodissanne. Vastauksista oli eroteltavissa taulukon 4 mukaisia teemoja.

Kehittämistarpeita oli arvioitu monesta eri näkökulmasta. Kehittämistarvetta nähtiin niin ulkoilun sisällöllisissä asioissa kuin toimintatavoissa. Käytössä oleviin resursseihin toivottiin myös parannuksia. Monissa vastauksissa ilmeni, että suunnitelmallisuutta voisi lisätä. Suunnitelmat ja tavoitteet olisi hyvä kirjata ylös, jotta ulkoilusta tulisi luonteva osa kokopäiväpedagogiikkaa. Myös kiertävää listaa ulkoleikkien suunnitteluun ehdotettiin yhdeksi vaihtoehdoksi suunnitelmallisuuden lisäämiseksi.

Taulukko 4. Kehittämistarpeen teemoittelu

Teema	Tiivistettyjä vastauksia
Sisältö	Ulkoilu alueen luovempi käyttö. Ulkoilumyönteisyys. Uusia ideoita ulkoiluun. Retkeilyä enemmän. Liikunnan lisääminen.
Resurssit	Kasvattajia pitäisi olla enemmän, että resurssit riittävät muuhunkin kuin valvontaan. Lisää ulkoleikkikaluja ja välineitä.
Rakenteelliset asiat	Liikuntamahdollisuudet otettava huomioon pihoja suunniteltaessa, eri ikäryhmien huomioiminen. Erilaisten pintamateriaalien käyttö (sora, hiekka, nurmikko...) Istutuksia enemmän piha-alueilla ja suoja auringolta.
Toimintatavat	Suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden kehittäminen, pienryhmätoiminnan kehittäminen, aikuinen osallistuu lasten leikkeihin, enemmän ohjattua leikkiä, liikuntaleikittäjät.
Ei kehitettävää	Ulkoilu sujuu hyvin, ei kehitettävää.

Kaikilla ryhmillä pienryhmätoiminta ei toteudu ulkoilussa. Tämä nähtiin asiana, jota omassa toiminnassa voisi tulevaisuudessa kehittää. Vaikka metsäretket olivat melko yleisiä, niin joissain ryhmissä metsäretkeilyä haluttiin tulevaisuudessa tehdä useammin. Aikuisten osallistuminen lasten leikkeihin nähtiin myös kehittämistarpeena.

Ulkoilun liikuntapainotteisuus näkyi myös vastauksissa. Päiväkotien piha-alueiden suunnittelu sai osakseen hieman kritiikkiä. Piha-alueiden pintamateriaalit saivat olla monipuolisempia ja kaikkia ikäryhmiä ei ole otettu huomioon. Monet esikouluryhmät toimivat nykyisin päiväkodeissa. Piha-alueet eivät aina vastaa esikouluikäisten liikuntatarpeeseen. Liikuntavälineitä toivottiin myös enemmän. Olemassa olevien välineiden käyttöön toivottiin ideoita, miten niitä voisi käyttää luovemmin ja monipuolisemmin. Liikuntaan kannustavia

materiaalia kaivattiin lisää ulkoiluun. Kehitysideoina tarjottiin liikuntaleikittäjiä, ulkovaraston oveen kiinnitettäviä kuvia ulkoleikeistä ja yhteistyötä muiden ryhmien kanssa.

Joissain vastauksissa todettiin, että kehittämistarvetta ei ole, ja että nykyinen toiminta on riittävää. Kehittämistarpeeksi nähtiin myös ulkoilumyönteisyyden lisääminen. Ulkoiluaikaa voisi vielä lisätä tai iltapäivisin porrastuksen avulla tasapuolistaa lapsille tarjottavaa ulkoilua. Iltapäiviin toivottiin myös lisää resursseja. Työntekijöiden aika menee valvomiseen eikä leikkiin ohjaamiseen tai leikittämiseen jää aikaa.

Iltapäivisin on niin paljon lapsia ja vähän aikuisia, ettei rahkeet riitä usein muuhun kuin valvomiseen. Onko henkilömitoitus riittävä laadukkaan ulkopedagogiikan toteutukseen iltapäivisin?

Ohjattuja ulkoleikkejä voisi olla enemmänkin. Toisaalta ulkoilu on usein aikuisilla ja lapsillakin se hetki päivässä, kun hieman voi hengähtää.

Pienryhmätoiminta voisi ulottua enemmän myös ulkoiluun.

5.2.4 Varhaiskasvatuksessa oleva materiaalin tarve

Kyselyssä oli kysymys, millaisesta materiaalista sinulle olisi eniten hyötyä toteuttaessasi ulkopedagogiikkaa. Tähän kysymykseen eivät kaikki kyselyn täyttäneet olleet vastanneet. Kysymystä olisi voinut hieman selventää tai ainakin materiaali sanaa olisi voinut avata. Vastaukset olivat tähän kysymykseen hyvin lyhyitä. Taulukossa 5 on kaikki materiaalityypit koottu yhteen taulukkoon ja ne on jaoteltu neljään teemaan.

Taulukko 5. Ulkopedagoginen materiaalityö Kauhavan varhaiskasvatuksessa

Teema	Tiivistettyjä vastauksia
Metsäpedagogiikka	Toimintavinkkejä metsäretkille, metsäreppu, kuvatuet metsään, ideoita luonnon tutkimiseen
Ideat	Vinkkilista, eri vuoden ajoille tekemistä, yhteisleikeistä lista, ulkoleikkikansio, ideoita siihen, mitä tehdä tylsällä pihalla, ideoita, joihin ei tarvita suuria hankintoja tai erikoisia välineitä
Liikuntaleikit	Selkeitä ohjeita liikuntaleikkeihin, materiaalia eri ikäryhmien liikuntaan
Ulkoiluvälineet	liikuntavälineitä, pihakeinuja, tilaa, ulkoleluja

Lähes puolet vastaajista toivoi uusia ideoita ulkoiluun ja toiminnan tueksi. Vastauksissa oli mainittu erilaiset vinkkilistat, metsäreppu, ulkoleikkikansiot ja valmiit leikkilistat. Toiveissa painottui selkeys ja yksinkertaisuus. Varsinkin materiaalia liikuntaideoihin kaivattiin. Luonnon tutkiminen nähtiin tärkeänä ja siihen kaivattiin uusia ideoita, samoin metsäretkien sisältöihin uudet vinkit olisivat tervetulleita. Vastauksissa todettiin, että vanhoja leikkejä olisi hyvä palautella mieliin. Aina ideoiden ei tarvitse olla uusia. Yksittäisiä toiveita olivat kuvatuet metsään, eri ikäryhmille soveltuvat liikuntaleikit ja eri vuodenaajoille soveltuvat vinkit. Tylsälle, virikkeettömälle pihalle kaivattiin toimintaideoita, jotka eivät vaatisi hirmuisesti materiaaleja.

Ideoita ja liikuntaleikkien ohjeita. Sellaisia, mihin ei välttämättä tarvita määrää tarvikkeita.

Ehkä olis kiva saada uusia ideoita ja leikkejä ulkoiluun. Joskus ihan vanhojakin ideoita on hyvä muistuttaa mieleen.

Erilaiset vinkit toiminnan tueksi. Itseäni kiinnostaa 1-3vuotiaiden metsäpedagogiikka, jonka näen osana ulkopedagogiikkaa.

Metsäreppu, jossa valmiina leikit, laulut ja kuvatuet.

6 RETKIREPPU JOKAISALLE VUODENAJALLE

6.1 Tuotoksen toteutus

Huomioiden nykytilan, kehittämistarpeen ja materiaalitoiveet päädyin sellaiseen johtopäätökseen, että kokoan materiaalipaketin, jota voi hyödyntää sekä metsäretkillä että päiväkodin pihassa. Halusin ottaa mahdollisimman monta toivetta huomioon materiaalipaketissa. Ihan kaikkia toiveita en saanut mahdutettua pakettiin. Esitetystä metsäreppuideasta minulle syntyi idea retkirepusta, jonka voi ottaa aina joukkoon ulos lähdetessä.

Ideomisvaiheessa mietin, millaista materiaalia retkireppuun alkaisin koota. Muutamassa vastauslomakkeessa oli toivottu materiaalia, joka ottaisi huomioon eri vuodenaajat. Tämän toiveen halusin ottaa huomioon materiaalipakettia suunnitellessani, joten lähes alusta asti oli ajatus jakaa retkireppu neljään osaan vuodenaikojen mukaan. Pihalla vuodenaajat näyttäytyvät konkreettisesti ja vuodenaajat määrittelevät jonkin verran toiminnan suuntaa. Tutkimus varhaiskasvatuksen laadusta ja kehittämiskohteista kuin myös Kauhavan varhaiskasvattajien kehittämistoiveet olivat vaikuttamassa siihen, millainen lopulta retkirepusta muodostui. Varsinaisesti vastauksissa ei toivottu materiaaleihin lauluja, leikkejä, loruja ja tarinoita, mutta itseäni houkutteli ajatus, että tuokiot voitaisiinkin joskus pitää ulkona, ja näin vapaalle leikille sisällä jäisi enemmän aikaa. Ulkopäiväkotiryhmien esimerkki siitä, että kaiken voi tehdä myös ulkona, toimi inspiraationa. Halusin myös, että kaikki oppimisen alueet huomioidaan kattavasti materiaalipaketissa.

Itse pidän siitä, että asiat jollakin lailla yhdistyvät toisiinsa ja oppimisessa lähestytään samaa asiaa eri näkökulmista. Ilmiöpohjaisen oppimisen innoittamana halusin vuodenaikojen lisäksi jokaiseen retkirepun osaan oman teemansa, jota eri toimintojen ja leikkien kautta käsiteltäisiin. Teemojen valinta tapahtui oman empirian perusteella. Teemoiksi valitsin niitä aiheita, jotka itse näen tärkeiksi opetella lasten kanssa. Teemoiksi valikoitui seuraavat asiat.

- Talvi: ystävyys, kaveritaidot, vastakohtat ja talven ihmeet
- Kevät: Aistit, tunteet, värit, kevään merkit
- Kesä: Suomalainen luonto

- Syksy: Erilaiset säännöt (liikennesäännöt, jokamiehen oikeudet metsässä, päiväkodin säännöt), muodot

Retkirepun sisältö valikoitui kuuden kriteerin pohjalta. Nämä kriteerit olivat valittu teema, eri vuodenaajoille soveltuva toiminta, toiminnon liikunnallisuus, tutkiva lähestymistapa asioihin, kielen kehityksen tukeminen ja luontosuhteen kehittyminen. Näiden lisäksi kaikki toiminnot valitsin niin, että ne tukisivat lapsen osallisuutta. Kriteerit perustuvat varhaiskasvattajien esittämään tarpeeseen ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Retkirepun sisällön jaoin yhdeksään eri aihealueeseen. Retkirepun eri aihealueille annoin koodit, joiden perusteella voi nähdä, millaisesta toiminnasta on kyse. Jokaisen aihealueen toiminnot ovat numeroitu juoksevasti. Retkirepun aihealueet ovat

- A = kuvitetut tarinat (1–4)
- B = ulkoleikit (1–13)
- C = laulut (1–8)
- D = erilaisia kortteja (1–3)
- E = jumppatuokioita (1–4)
- F = tutkimuksia (1–4)
- G = metsäretkille tekemistä (1–7)
- H = loruja (1–4)
- I = muita ideoita (1–11)

Esimerkiksi ulkoleikkejä (B) Retkirepussa on 13 kpl. Yhtenä toiveena kyselystä nousi valmiit ulkoleikkikortit. Tulostamalla ja laminoimalla Retkirepun kaikki 1–13 B-toiminnot on kasvattajilla käytössään kolmentoista ulkoleikin valmis paketti. Kasvattajat voivat valita materiaalipaketista heidän ryhmälleen yksittäisiä sopivia toimintoja tai materiaalipakettia voi mennä lapsiryhmän kanssa läpi systemaattisesti. Näin ollen talven ulkoiluissa toteutetaan kaikki talviseen Retkireppuun sisältyvät toiminnot.

Osan materiaaleista tuotin itse. Verkossa on paljon vapaasti käytettävää varhaiskasvatukseen soveltuvaa materiaalia. Niistä poimin teemaan ja muihin kriteereihin sopivia toimintoja mukaan Retkireppuun. Kaikkien verkosta löytyneiden materiaalien yhteyteen olen laittanut linkin, mistä materiaali on poimittu. Materiaalin saatavuus ja uudet ideat eivät mielestäni ole ongelma nykyaikana, kun verkossa niitä on niin paljon saatavilla. Ongelma on enemmänkin

runsaudessa. Se, että materiaaleja on paljon, ja ne ovat levällään monessa paikassa, vie valtavasti työntekijöiden aikaa etsiessä oikeanlaisia materiaaleja. Kuviossa 4 on kuvattu materiaalipaketin tuottamisen vaiheet prosessinomaisena kaaviona. Siinä näkyy, missä järjestyksessä prosessi eteni ideasta valmiiseen materiaalipakettiin. Kyselylomakkeiden analysoinnin jälkeen aloitin materiaalipaketin tuottamisen. Kyselylomakkeiden vastaanotosta kului 1,5 kuukautta, minkä jälkeen materiaalipaketti oli saanut lopullisen muotonsa.



kuvio 4. Materiaalipaketin tuottamisen vaiheet

6.2 Tuotoksen ulkoasu

Materiaalipaketti on Kauhavan varhaiskasvatuksen vapaasti käytettävissä. Päiväkodit saavat materiaalipaketin sähköisessä muodossa ja voivat halutessaan tehdä siitä tulostettuja versioita. Kaikki materiaalipakettiin liittyvä aineisto ei ole suoraan saatavilla sähköisestä versiosta. Muiden tuottama materiaali, joka kuitenkin on vapaasti käytössä, löytyy linkkien takaa.

Kuvituskuvina materiaalipaketissa ovat papunetin ja pixabayn kuvapankeista vapaasti käytettävät kuvat. Kuvitettujen tarinoiden maalaukset ovat tilattu varta vasten tätä työtä varten. Jumppakortit olen itse piirtänyt. Materiaalipaketissa käytetyt valokuvat olen kuvannut itse.

Liitteessä 1 on esitelty materiaalipaketin kansisivu ja vuodenaikojen mukaan eriteltyjen materiaalien sisältö. Tarkemmat toimintojen kuvaukset tulevat sisältösivujen jälkeen materiaalipaketissa, mutta kokonaisuudessaan sitä ei tämän työn liitteenä ole, vaan se jää pelkästään Kauhavan varhaiskasvatuksen käyttöön. Kuvasta 1 on esiteltynä materiaaleja, jotka Retkireppu jokaiselle vuodenajalle sisältää.



Kuva 1. Retkireppussa olevaa materiaalisältöä

6.3 Käyttäjäpalaute

Valmiista Retkireppu-materiaalipaketista tein tulostetun version ja vein sen yhteen päiväkotiin arvioitavaksi. Tulostetun version lisäksi tein valmiita toimintakortteja ja laminoituja materiaaleja, jotka näkyvät kuvassa 1. Materiaalipaketti kiersi eri osastoilla. Pyysin palautetta sekä varhaiskasvatuksen opettajilta että varhaiskasvatuksen lastenhoitajilta. He saivat rauhassa tutustua materiaalipaketin sisältöön. Tutustumisen jälkeen keskustelin jokaisen kanssa kahdestaan Retkireppun sisällöstä. Palautetta antoi kuusi varhaiskasvatuksessa toimivaa työntekijää. Olisin voinut pyytää palautteen kirjallisesti, mutta halusin itse nähdä heidän reaktionsa ja tehdä mahdollisesti täsmentäviä kysymyksiä siitä, millaisena he materiaalipaketin olivat nähneet. Keskustelun aikana tein itselleni palautteesta muistiinpanoja. Palaute oli innostuneen positiivista. Paras palaute oli se, että materiaalipaketti olisi haluttu heti käyttöön.

Materiaalipakettia arvioitiin monipuoliseksi. Oli mukava kuulla, että pitkän linjan ammattilaisillekin materiaaleista löytyi uusia ideoita. Osa oli tietenkin sellaisia, joita on jo joko samankaltaisina toteuttanut aiemmin tai hieman eri muunnoksena. Sitä ei kuitenkaan pidetty huonona, että materiaalipaketista löytyi tuttuja juttujakin. Joskus on hyvä palautella mieliin jo hyväksi havaittuja leikkejä. Erityisesti positiivista palautetta sai se, että toimintoihin ei tarvinnut isoja materiaalihankintoja. Välineet, joita eri toiminnoissa tarvitaan, löytyvät jo valmiiksi päiväkodeista. Tähän olin pyrkinyt materiaalipaketin tuottamisessa ja olin iloinen, että se huomattiin myös arvioinnissa.

Materiaalipaketin toiminnoissa ei ollut erikseen huomioitu eri ikäryhmiä. Palautetta pyytäessäni halusin kuulla varsinkin alle 3-vuotiaiden ryhmän kasvattajilta arvioita siitä, löytyykö materiaalipaketista heidän ryhmälleen sopivia toimintoja toteutettavaksi. Retkirepusta löytyi monta juttua, joita kasvattajat arvelivat voivansa hyödyntää suoraan ja vielä useampi, joita soveltamalla ne sopisivat ryhmälle.

Metsäretkiin liittyvästä materiaalista tuli myös positiivista palautetta. Usein metsäretket toteutetaan samalla kaavalla, mutta materiaalin avulla retkiin tuli uusia ideoita ja erälle kasvattajalle oli tullut tunne, että voiko tämän tehdä näinkin. Yksi palaute koski lorukortteja. Oli mukava, että metsäretkelle on oma lorupussinsa. Teemat ja niiden sisältö koettiin myös hyvinä.

Kehitettävää löytyi toimintojen koodaamisesta. Oma ajatukseni oli, että materiaalista on helpompi löytää eri aihealueet, kun ne on koodattu, esimerkiksi A tarkoittaa aina tarinaa ja B

leikkiä. Palautteen perusteella kirjainten sijaan olisi voinut käyttää jotain symbolia, esimerkiksi tarinasta symbolina olisi voinut toimia kirja. Eräs kasvattaja kiinnitti myös huomiota siihen, että tehtävissä ja tutkimuksissa ei ollut otettu huomioon allergisia. Koivunlehtien puhkeamista tutkivassa tehtävässä täytyy huomioida siitepölyallergiset. Tämä oli hyvä havainto, ja sen olisi voinut mainita myös materiaalissa. Jokaisella ryhmän kasvattajalla on tieto oman ryhmänsä lapsista ja siitä, mitä heidän kanssaan voi tehdä. Kaikkea materiaaleista löytyviä toimintoja ei ryhmän kanssa ole välttämätöntä tehdä. Retkirepusta voi poimia ne toiminnot, jotka soveltuvat ryhmän tarpeisiin.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ulkopedagogiikka on käsitteenä suomalaisessa varhaiskasvatuskentässä melko tuore. Kasvattajillekaan käsitteen sisältö ei ole täysin yhtenevä merkitykseltään, mikä näkyi kyselyn vastauksista. Ulkopedagogiikkaa käsittelevää suomalaista kirjallisuutta on todella niukasti, ja tutkimusta suomalaisen varhaiskasvatuksen ulkoilukäytännöistä oli vain vähän saatavilla tämän opinnäytetyön teoriataustaksi. Varhaiskasvatuksen opettajille suunnatussa alkukartoituksessa pyysin heitä määrittelemään käsitteen ulkopedagogiikka. Halusin saada näkemyksen siitä, millainen käsitys kentällä on käsitteen sisällöstä.

Tätä opinnäytetyötä varten olen etsinyt alan kirjallisuudesta aihealueeseen liittyvää tietoa melko intensiivisesti. Silti minun on ollut vaikea löytää suoraan tietoa ulkopedagogiikasta. Alan kirjallisuudessa on käytetty usein vastaavia termejä kuten ohjattu ulkotoiminta tai ympäristökasvatus. Käsitteillä on kuitenkin omat vivahde eronsa. Ohjattu ulkotoiminta viittaa vahvasti ohjaamiseen ja ympäristökasvatus taas ympäristönäkökulmiin. Koska ulkopedagogiikka käsitteenä ei ole vielä kovin käytetty, on mahdollista, että kasvattajien käsittemäärittelyssä tukeuduttiin kahden erillisen sanan määrittelemiseen, ulkoilu ja pedagogiikka, ja näiden yhdistämiseen.

Kyselystä saadut tulokset puhuvat samaa kieltä vuonna 2010 toteutetun Orientaatioprojektin kanssa. Orientaatioprojektissa tutkittiin päiväkotien arkea ja samalla myös päiväkotien ulkoilua. Orientaatioprojektin tutkimuksen mukaan ohjattua ulkotoimintaa päiväkodin arjessa on vain 3 %, kun taas vapaata ulkoleikkiä on 18 % (Reunamo & Käyhkö 2014, 67). Varhaiskasvatuksen opettajien antamien vastausten mukaan ohjattua ulkotoimintaa toteutetaan satunnaisesti tai vähän. Ohjatun ulkotoiminnan määrä vastaajien mukaan liittyi myös ryhmän ikäjakaumaan. Isompien lasten kanssa sääntöleikkejä ja pelejä on helpompi leikkiä. Ohjatun ulkotoiminnan määrän arviointiin vaikutti myös se, mitä vastaajat ajattelevat ohjatun ulkotoiminnan olevan. Joissain vastauksissa ohjatuksi toiminnaksi nähtiin vain suunnitellut toiminnot kuten esimerkiksi liikuntaleikit, retket ja kuvasuunnistus. Toisista vastauksista näkyi, että ohjattua ulkotoimintaa käsitettään myös leikkiin ohjaamisena ja leikin tukemisena.

Kauhavan varhaiskasvatus koostuu monesta eri yksiköstä ja yksikköjen erilaisista toimintakulttuureista. Yksiköiden eroista huolimatta kysely luo kokonaiskuvaa toiminnan sisällöstä. Kyselyn keskeisenä tuloksena pidän sitä, että varhaiskasvatuksessa ulkoilu nähdään osana kokopäiväpedagogiikkaa. Tästä huolimatta ulkoilun pedagogiset tavoitteet

ovat usein kirjaamattomia. Varhaiskasvattajat itse toteavat, että toiminta voisi olla suunnitellumpaa ja tavoitteellisempaa. Ulkoilussa vapaan leikin korostus näkyy selvästi, ja osaksi tämä on ryhmissä pedagogisesti perusteltua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 22) todetaan, että oppimista tapahtuu kaikkialla ja se on laadultaan kokonaisvaltaista. Leikki on yksi merkittävimmistä, ellei merkittävin oppimisen mahdollistajista varhaiskasvatuksessa. Herää kysymys, onko pedagogisesti perusteltua jättää oppiminen ulkoilussa vapaan leikin varaan. Toisaalta voidaan miettiä, mikä ulkoilun tavoite ylipäättään on. Kuten vastauksista oli todettavissa, ulkoilu on tärkeä osa päivärytmiä. Ulkoilemaan lähdetään säästä riippumatta, ja ulkona vietetään iso osa päiväkotipäivän kestästä. Ryhmien olisi hyvä miettiä sitä, mitä he ulkoilussa näkevät tärkeinä ja mitä oppimisen näkökulmia ja mahdollisuuksia ulkoilu ryhmälle tarjoaa.

Ryhmissä tehdään ulkoilun aikana jo monenlaista, kannustetaan liikkumaan ja käydään tutustumassa lähiluontoon ja muuhun ympäristöön. Selkeät tavoitteet toiminnalle tekisivät toiminnasta suunnitellumpaa ja jokaisen kasvattajan olisi niihin sitä kautta helpompi sitoutua. Kuten kaikessa muussakin varhaiskasvatuksessa nykyään, niin myös ulkoilussa mennään lapsen tarpeet edelle. Kaikkein paras tilanne on, jos lapsen ihmettely saa aikaa ilmiöiden tutkimisen koko ryhmän kesken. Aikuisella on kuitenkin tässä merkittävä rooli. Aikuisten rooli ideoiden virittäjänä, leikkiin ohjaajana, tutkimiseen innoittajana ja pitkäkestoisen toiminnan tukijana oli myös vastauksissa laajasti huomioitu.

Materiaalipaketti, joka tämän opinnäytetyön tuotoksena on syntynyt, ei itsessään kehitä Kauhavan varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikkaa. Se antaa kyllä välineitä ja ideoita sekä toimintavinkkejä kasvattajalle toiminnan kehittämiseen. Paras lopputulos mielestäni olisi se, että kasvattajat ottaisivat toimintavinkkejä käyttöön ja samalla näkisivät, mitä kaikkea mahdollisuuksia luonto tarjoaa lasten kanssa tekemiseen ja alkaisivat itse tämän ajatuksen siivin kehittää ryhmänsä ulkopedagogiikkaa. Tämä vaatii kuitenkin kasvattajilta halua toiminnan kehittämiseen. Jos näkemys on se, että arki toimii hyvin tällaisenaan, ei kehittymiselle anneta mahdollisuuksia. Jos taas ajatuksena on, että ulkoilussa lasten tarpeet eivät vielä tule tarpeeksi huomioiduksi, tai että miten ulkotiloja voisi oppimisympäristönä hyödyntää enemmän varhaiskasvatuksessa, antaa materiaalipaketti ideoita ja toimintavinkkejä kasvattajalle.

Muutamassa vastauspaperissa nousi esille arvot ja erityisesti ulkoilun arvostaminen. Arvot luovat pohjaa toimintakulttuurille. Jos ryhmän kasvattajat arvostavat ulkoilua ja näkevät

ulkoilun oppimisen ja kehittymisen paikkana lapsille, he myös satsaavat siihen ja luovat lapsen kehittymiselle mahdollisuuksia. Lapsen luontosuhde syntyy vain oman kokemuksen kautta. Digitalisoituvassa maailmassa lasten ulkoleikit ovat vähentyneet. Joillekin lapsille päiväkodista tarjoutuu ainoa tilaisuus, jolloin metsään pääsee tutustumaan. Tämä näkökulma on tärkeä ottaa huomioon ja luoda mahdollisuus lapselle tutustua luontoon ja luoda omakohtainen luontosuhde. Luontosuhteen kautta lapsi oppii arvostamaan ympärillään olevia asioita (Mattila 2016, 101).

Monissa vastauslomakkeissa nousi esille pienryhmätoiminta. Pienryhmätoiminta nähtiin osassa ryhmistä jo olemassa olevana ulkopedagogiikan toimintana. Useat kasvattajat totesivat, että tätä osa-aluetta toiminnassa erityisesti ulkoilun suhteen tulisi vielä kehittää. Pienryhmätoiminnan eduiksi nähtiin muun muassa se, että aikuisilla on enemmän aikaa yksilölle. Pienemmässä ryhmässä voi tietenkin ottaa lapsen yksilölliset toiveet helpommin huomioon. Jäin silti itse miettimään, että onko tausta-ajatuksena se, että koska pienryhmässä toimii yleensä vain yksi kasvattaja lasten mukana, niin kasvattajan aika kohdistuu enemmän lapsille kuin toiselle kasvattajalle. Tällaista johtopäätöstä ei voi tehdä kyselyjen perusteella. Enemmänkin se perustuu omiin havaintoihin. Päiväkodin arki on niin strukturoitua, että siinä harvemmin jää aikaa kasvattajien välisiin keskusteluihin. Usein ulkoilun aikana lapset touhuavat omissa leikeissään ja silloin aikuisilla on mahdollisuus keskustella päivän tapahtumista. Pienryhmätoiminnassa aikuisen huomio on yksin lapsissa.

Materiaalipaketin tuottamisessa on huomioitu oppimisen alueet. Sisältö on valittu niin, että se palvelisi oppimisen alueiden opetusta kokonaisvaltaisesti. Käyttäessään materiaalipakettia kasvattajat voivat valita materiaaleista ne, jotka sen ryhmän tarpeisiin parhaiten soveltuvat. Retkirepun tehtävät ja toiminnot olen pyrkinyt valitsemaan niin, että ne omalta osaltaan tukisivat lapsen osallisuutta. Toiminnoissa on jätetty tilaa lapsen ihmettelylle ja tehtävät antavat mahdollisuuden laajentaa käsittelyä erilaisista näkökulmista. Lasten tehtävistä kumpuavat ajatukset voivat johdattaa aivan uusien tehtävien äärelle.

Lueskeltuani useita samaan aihealueeseen liittyviä opinnäytetöitä huomasin, että kaikissa lukemissani opinnäytetöissä opinnäytetyönprosessin tuotoksena syntynyt produkti oli suunnattu jollekin yhdelle päiväkodille tai yhdelle ryhmälle. Materiaalipaketti, joka tämän opinnäytetyöprosessin aikana syntyi, on tarkoitettu kaikille Kauhavan varhaiskasvatusyksiköille käytettäväksi. Materiaalipaketin sisällössä ei voinut ottaa yksittäisen yksikön tai ryhmän tarpeita niin hyvin huomioon, vaan materiaalipaketti on lähinnä

yleismallinen. Tämä vaikeutti tekemistä, koska periaatteessa toiminnoissa täytyi ottaa huomioon, että toiminto pitäisi pystyä soveltamaan yksivuotiaasta esikouluikäiseen saakka. Käytännössä ihan näin ei kaikissa toiminnoissa kuitenkaan ole. Kuten olen jo aiemmin kirjoittanut, kasvattajan tehtäväksi jää nyt arvioida se, mikä heidän ryhmänsä tarpeisiin sopii ja käyttää niitä osia materiaalipaketista.

8 POHDINTA

Kokemuksia opinnäytetyöprosessista. Aloittaessani opinnäytetyöprosessin olin juuri tehnyt ensimmäisen harjoittelun. Olin ollut harjoittelussa päiväkodissa ja siellä olin nähnyt, miten vapaan leikin merkitys korostuu ulkoilussa. Yleensä lapset keksivät helposti tekemistä pihalla, mutta on myös niitä hetkiä, että leikit eivät käynnisty ilman aikuisen ohjaamista. Aluksi koin ristiriitaisuutta siitä, onko ulkoilua tarvetta kehittää enemmän ohjattuun suuntaan. Joissakin varhaiskasvatusopettajien vastauksissa heijastui tämä sama ajatus kuin itselläni aluksi oli. Lasten päivä päiväkodissa on niin ohjattua, että ulkoilun tuoma hengähdys hetki ohjattuun toimintaan on lapsille helpotus.

Mitä pidemmälle opinnäytetyöprosessi eteni ja mitä enemmän uppouduin aiheeseen, sitä vahvemmin minulle syntyi käsitys siitä, mitä kaikkea ulkona voikaan tehdä lasten kanssa ja mitä mahtavia mahdollisuuksia uusiin kokemuksiin piha, luonto ja retket tarjoavat lapsille ja miksei kasvattajallekin. Pihalla on niin paljon mahdollisuuksia tutkimiseen, ihmettelyyn ja yhdessä pohtimiseen, että näiden tilaisuuksia hyödyntämättä jättäminen tuntuisi haaskaukselta.

Toinen ajatuspaini, jota kävin itseni kanssa, oli materiaalipaketin tekeminen. Jonkinlaisen materiaalipaketin tekeminen oli opinnäytetyöprosessin alusta asti mielessäni. Lopullisesti ajatus kirkastui alustavan kartoituksen jälkeen. Se paini, jota mielessäni kävin, liittyi materiaalipaketin ja osallisuuden yhdistämiseen. Voiko valmis materiaalipaketti tukea lasten osallisuutta, jossa lasten omille tarpeille pitäisi antaa tilaa ja toiminnan tulisi olla lapsen tarpeista lähtevää? Vahvistusta osallisuuden toteutumisesta sain Ahosen ja Roosin (2019, 52) ajatuksesta, että suunnittelulla on vahva paikka varhaiskasvatuksen arjessa. Arkea ei tule ennalta suunnitella täyteen, mutta suunniteltu toiminta on aivan perusteltua. Harhaanjohtava tulkinta lasten osallisuuden toteutumisesta on se, että etukäteissuunnittelulla osallisuus ei toteudu. Ahosen ja Roosin mukaan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus tulisi ulottua jopa ohjatun toiminnan ulkopuolelle.

Opinnäytetyöprosessi oli melko rankka. Samaan aikaan on ollut harjoitteluja ja muuta opiskelua sekä perhe-elämä. Opinnäytetyön toiminnallinen osuus vei yllättävän paljon aikaa. Toki se oli opinnäytetyön mieluisin osuus, ja siihen kuluneet tunnit eivät tuntuneet kuormittavilta. Materiaalipaketista tuli laajempi, mitä aluksi olin ajatellut. Ideoita tuli aina vain

lisää, ja lopulta jouduin jarruttelemaan niiden kanssa. Monta hyvää ideaa jäi vielä odottelemaan toteuttamistaan, kun piti tehdä päätös, etten voi enempää tuotokseen lisätä materiaalia.

Sosionomin ammatillinen osaaminen varhaiskasvatuksessa koostuu sosiaalialan eettisestä osaamisesta, asiakastyön osaamisesta, palvelujärjestelmä- ja yhteiskuntaosaamisesta, kehittämis- ja innovaatio-osaamisesta sekä työyhteisöosaamisesta (Arene 2017, 16–17). Tämä opinnäytetyöprosessi on lisännyt omaa ammatillista osaamistani huomattavasti. Lapsen osallisuuden ja hyvinvoinnin tukeminen ovat olleet keskeisiä teemoja tässä opinnäytetyössä. Koen, että oma pedagogisen toiminnan suunnittelutaito on kehittynyt tämän prosessin seurauksena. Olen tutustunut varhaiskasvatusta ohjaavaan lainsäädäntöön ja muihin asiakirjoihin. Palvelujärjestelmäosaaminen on tämän kautta myös kehittynyt. Opinnäytetyö on ollut työelämälähtöinen kehitystehtävä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen on ollut tämän työn lähtökohta, ja tämän kehitystehtävän avulla olen saanut kehittää omaa tutkimuksellista osaamista. Opinnäytetyö on kasvattanut myös itseohjautuvuutta.

Kehittämisideoita jatkoon. Harjoitteluaihana sain kokeilla leikkipäiväkirjan kirjoittamista. Leikkipäiväkirjan tekoon kuului lapsen leikin havainnointi ja sen dokumentointi. Leikkipäiväkirjassa hyödynnettiin havainnoinnissa videointia. Yksi ulkopedagogiikan kehittämisidea voisi olla ulkoleikkipäiväkirjan teko. Leikkejä suunnitellusti havainnoimalla ja dokumentoimalla lasten leikkien keskeiset sisällöt ja tuen tarpeet tulisivat selkeämmin esille. Leikkipäiväkirjaa voitaisiin toteuttaa vertailevasti niin, että nähtäisiin, onko lapsen mahdolliset tuen tarpeet sisällä ja ulkona samanlaisia. Samalla voitaisiin vertailla, onko ulko- ja sisäleikit sisällöllisesti samanlaisia. Lasten leikeissä tulevia teemoja voitaisiin yhdessä ryhmän kanssa tutkia ja luoda erilaisia leikkimaailmoja teemojen ympärille.

Karvin teettämässä varhaiskasvatuksen arjen laatua koskevassa tutkimuksessa ei ollut erikseen huomioitu ulkoilua pedagogisena tutkimusalueena, vaikka se onkin yksi arjen perustoiminnoista päiväkodeissa ja osa kokopäiväpedagogiikkaa. Oppimisympäristöä koskevissakaan kysymyksissä ulkotiloja ei ollut huomioitu kysymysten asettelussa. Kasvan, liikun ja kehityn -oppimisalueeseen liittyvissä kysymyksissä ei mainittu myöskään ulkoilua, mutta vastaajat olivat tuoneet ulkoilun avoimissa vastauksissa esille. Ympäristön merkitys monipuolisen liikunnan edesauttajana koettiin erittäin tärkeäksi vastauksissa. Mielestäni päiväkotien ulkopedagogiikasta tarvittaisiin enemmän tutkimustietoa. Erityisesti tällaisessa arjen pedagogista laatua mittaavassa tutkimuksessa olisi paikka myös ulkopedagogiikan tutkimiselle.

Mielestäni ulkopedagogiikan laatua tulisi tutkia ihan kansallisella tasolla, mutta jatkotutkimuksena tälle opinnäytetyölle näkisin Kauhavan ulkopedagogiikan laadun tutkimisen. Tämä opinnäytetyö tuo esille jotakin laatutekijöitä, mutta painotus tässä opinnäytetyössä on ollut kehittämisessä. Mielenkiintoisen näkökulman ulkopedagogiikan laaduntutkimiseen toisi myös huoltajien näkemysten ottaminen mukaan tutkimukseen. Lapsia haetaan usein hoidosta ulkoilun aikana. Huoltajille päiväkodin ulkoilut voivat olla ainut hetki, jolloin he pääsevät näkemään päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa. Sitä kautta huoltajille välittyy kuva päiväkodin toiminnasta. Olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, millaisina huoltajat näkevät ulkoilutilanteet ja kuinka paljon ne vastaavat sitä käsitystä, mitä heillä on päiväkodin muusta toiminnasta. Osallisuutta tukevassa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä olisi tärkeää huomioida erityisesti lapsen näkemys ja tarpeet. Tämän näkemyksen kannattelemana tämän opinnäytetyön kaltaista kehittämistutkimusta voisi tehdä myös lapsen näkökulmasta katsoen. Tässä opinnäytetyössä on kehittämisenäkökulmaa haettu kasvattajien lähtökohdista katsoen.

Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetyön eettisissä ohjeissa opiskelijaa muistutetaan monista opinnäytetyötä koskevista eettisistä näkökulmista. Asioita, jotka täytyy ottaa opinnäytetyöprosessissa huomioon, ovat muun muassa esteellisyys, henkilötietojen käsittely, tietosuojat, vaadittavat sopimukset, tutkimusluvan tarve, tekijänoikeusasiat, opinnäytetyön julkisuus ja lähteiden käyttö. (Arene 2020, 13.)

Opinnäytetyön prosessiin on kuulunut tutkimussuunnitelman tekeminen. Suunnitelman on hyväksynyt opinnäytetyön ohjaaja ja Kauhavan varhaiskasvatuspäällikkö. Kauhavan kaupungin kanssa on tehty sopimus opinnäytetyön tekemisestä, ja minulla on kyselyn teettämiseen ollut tutkimuslupa. Tässä opinnäytetyössä ei ole käsitelty henkilötietoja. Alustavana kartoituksena tehtyyn kyselyyn vastattiin anonyymisti. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat saatekirjeestä ja tutkimusluvasta saaneet tietoa siitä, minkä takia kysely tehdään. Tämän tiedon perusteella he ovat voineet valita, osallistuvatko kyselyyn. Vastauslomakkeita on ilmoitettu säilytettävän tutkimuksen teon ajan, ja sen jälkeen ne tuhotaan asianmukaisesti.

Opinnäytetyö tulee olemaan julkinen, mutta materiaalipaketti, joka Kauhavan varhaiskasvatuksen tarpeisiin on kehitetty opinnäytetyöprosessin tuotoksena, jää ainoastaan toimeksiantajan käyttöön. Materiaalipaketin sisältö on kuvattu liitteessä 2. Materiaalipaketti sisältää runsaasti omaa tuotostani. Siinä on käytetty lisäksi verkosta löytyvää materiaalia. Kaikkiin sellaisiin materiaaleihin, joita en ole itse tuottanut, olen liittänyt lähdeviitteen.

Varhaiskasvatuksen opettajille suunnattu kysely toi tähän kehittämistyöhön laadullista aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti eli tutkimuksen luotettavuus pyritään korvaamaan vakuuttavuudella. Opinnäytetyöntekijän on pystyttävä vakuuttamaan työn lukijat tuomalla tekemänsä valinnat ja tulkinnat selkeästi esille. Opinnäytetyöntekijän tulee näyttää avoimesti aineisto ja aineistoon perustuvat perustelut tulkinnalleen. Vain sitä kautta voidaan vakuuttua työn pätevydestä. (Toikko & Rantanen 2009, 123.) Toiminnallisessa opinnäytetyössä on tärkeää, että koko prosessin ajan pystyy perustelevaan valintojaan ja ratkaisujaan. Työn tulee nojata perustellusti valittuun tietoperustaan ja sen synnyttämään viitekehykseen. (Vilka & Airaksinen 2004, 82.)

Tämän työn teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty avaamaan sitä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, jossa ulkopedagogiikalla on myös keskeinen paikkansa. Teoreettisessa viitekehyksessä on pyritty käyttämään mahdollisimman tuoretta alan kirjallisuutta ja muuta lähdemateriaalia. Lähdeviitteet ja -luettelo on pyritty tekemään asiaankuuluvalla huolellisuudella ja erityistä tarkkuutta noudattaen. Tehdyn kyselyn vastausprosentti oli kiitettävä, joten vastauksista voidaan tehdä yleistyksiä Kauhavan varhaiskasvatuksesta. Kysymysten asettelussa oli otettu huomioon, että niihin annetut vastaukset tuottaisivat mahdollisimman laajasti tietoa tutkimuskysymyksiin. Tutkimusprosessia on työssä avattu perustellen valintoja. Tulkintoja on perusteltu ottamalla suorina lainauksia tutkimusaineistosta.

Kehittämistoiminnan luotettavuuteen vaikuttaa toimijoiden sitoutuminen. Toimijoiden sitoutuminen on merkittävässä roolissa siinä, kuinka luotettavaa aineistoa tutkimuksessa on käytettävissä. (Toikko & Rantanen 2009, 124.) Tässä kehittämistyössä toimijoita ovat varhaiskasvatuksen opettajat. Saatekirjeessä (Liite 1.) on kerrottu opinnäytetyön tarkoituksesta ja siitä, mihin kyselyn vastaaminen vaikuttaa. Saatekirjeessä heille on pyritty luomaan kuva yhteisen hyödyn näkökulmasta ja siitä, että juuri heillä on se tieto, jota tämän kehittämistyön toteuttamiseksi tarvitaan. Kyselyyn tuli ajatuksella täytettyjä vastauksia ja sen perusteella näkisin, että toimijoilla on ollut kehittämistutkimukseen kohdistuvaa sitoutuneisuutta ja sitä kautta käytössäni on ollut luotettavaa aineistoa analysoitavaksi.

Käyttäjäpalautetta materiaalipaketista kysyessäni, olisin voinut toimia toisin. Näin jälkikäteen ajateltuna palaute Retkirepusta minun olisi pitänyt kysyä sellaisesta päiväkodista, jonka työntekijät ovat minulle vieraita. Olisin varmasti saanut enemmän kriittisempää palautetta ja kehitysehdotuksia materiaalipakettiin. Asetelma palautteen antamiseen ei ollut luotettavuuden

kannalta täysin oikein. Aito innostus palautteen antajista näkyi kuitenkin niin selvästi, että uskoakseni he todella tarkoittivat niitä sanoja, jotka he palautteessaan antoivat.

Lopuksi. Ulkona lasten on helppo keksiä tekemistä ja lapset viihtyvät hyvin omaehtoisessa leikissä. Sen takia ymmärrän hyvin muutosvastaisen ajatuksen, että miksi ulkoilutoimintaa pitäisi muuttaa, kun se kerran sujuu hyvin. Yleisesti kehittämiseen suhtauduttiin kyselyn perusteella kuitenkin myönteisesti ja varhaiskasvattajilla oli itselleen tarjota hyviä ideoita toiminnan kehittämiseksi. Suunnistusharrastukseni ja aikaisempi ammattini puutarhurina ovat vaikuttaneet siihen, että kasvit ja luonto ovat itselleni läheisiä aiheita. Silti olin todella yllättynyt aiheeseen lisää tutustuessani niistä monista seikoista, joita luonto oppimiselle tarjoaa. Uskoisin, että monella muullakin voisi tapahtua samanlainen herääminen asian suhteen, jos vaan näkisi ne ulottuvuudet, jotka luonto oppimisympäristönä ja aistien virittelijänä sekä erilaisten oppimistapojen mahdollistajana tarjoaa.

Tulevana varhaiskasvatuksen ammattilaisena koen tämän opinnäyteprosessin tuoneen minulle lisää varmuutta ja luottoa omiin kykyihin. Koen onnistuneeni kehittämistehtävässä. Opinnäytetyöprosessissa on saatu tietoa ulkopedagogiikan nykytilasta ja kehittämistarpeista Kauhavan varhaiskasvatusyksiköissä. Lisäksi prosessin tuotoksena on syntynyt uutta materiaalia, jota Kauhavan varhaiskasvatuksessa voidaan käyttää ulkopedagogiikan kehittämisessä. On mahtava tunne, kun huomaa, että oman tekemisen kautta on voinut antaa uutta inspiraatiota varhaiskasvattajien työhön.

Tää materiaalipaketti on ihan kauhea! Nyt ei ole enää mitään tekosyytä, miksi en lähtisi metsäretkelle. En voi jättää toteuttamatta näin hyviä ideoita.

LÄHTEET

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

Ahonen, L. & Roos, P. 2019. Iloa ja oivalluksia!: Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Hämeenkyrö, Nokia: Kasvusto.

Allergia-, iho ja astmaliitto. 2018. Päiväkodit: Luonto lähelle ja terveydeksi! [Verkkosivu]. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: <https://www.allergia.fi/jarjesto/tutkimus/allergia/allergiaohjelma/paivakodit/#0e64d7c8>

Arene. 2017. Sosionomi tuottaa hyvinvointia läpi elämänkaaren: Ammattikorkeakoulutus sosiaalialan muutoksen edistäjänä. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 2.4.2021]. Saatavana: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_sosionomiselvitys_pitka_raportti_fin.pdf?t=1526901428

Arene. 2020. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 2.4.2021]. Saatavana: <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTIKORKEAKOULUJEN%20OPINN%C3%84YTET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSITUKSET%202020.pdf?t=1578480382>

Askel hyvinvointiin. 2019. Ulkona leikkiminen on tärkeää lapselle. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 28.3.2021]. Saatavana: <https://askelterveyteen.com/ulkona-leikkiminen-tarkeaa-lapsille/>

Bergen, D. [Verkkolehtiartikkeli]. American Journal of play 1 (4), 413–428. [Viitattu 20.1.2021]. Saatavana: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069001.pdf>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. [Verkkokirja]. Tampere: Vastapaino. Saatavana Ellibs-kokoelmasta. Vaatii käyttöoikeuden.

Fredriksson, L. 2017. En handbok i utomhuspedagogik. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/125806/Handbok%20-%20fredriksson_lotta.pdf?sequence=2

Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. 2021. Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa: J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 9.3.2021]. Saatavana: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? [Verkkolehtiartikkeli]. Kasvatus 41 (3). [Viitattu 1.2.2021]. Saatavana Elektra tietokannasta, vaatii käyttöoikeuden.

- Halinen, I., Hotilainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lapsen oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2020. Leikin ensi askeleita. Teoksessa: Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–77.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, J. 2018. Ihan pihalla: Opettajien käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -työ. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58397/5/URN_NBN_fi_jyu-201806063056.pdf
- Jantunen, T., Suutarla, S. & Heino, N. 2019. Leikin taikaa: Miksi leikki on niin tärkeää? Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Juhila, K. 2021. Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa: J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [Viitattu 9.3.2021]. Saatavana: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>
- Jyväskylän yliopisto. Ei päiväystä. Ilmiöpohjainen oppiminen. [Verkkosivu]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 27.1.2021]. Saatavana: <https://peda.net/jyu/okl/hankkeita/evaluate/oac/io>
- Kamk. Ei päiväystä. Teemoittelu. [Verkkosivu]. Kajaani: Kainuun ammattikorkeakoulu. [Viitattu 9.4.2021]. Saatavana: <https://www.kamk.fi/fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Laadullisen-analyysi-ja-tulkinta/Teemoittelu>
- Kataja, E. 2018. Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa: Osallisuus käsitteenä ja kasvatustieteellisenä. [Video]. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 18.1.2021]. Saatavana: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Kauhavan kaupunki. 2019. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 5.1.2021]. Saatavana: https://www.kauhava.fi/files/17234/Kauhavan_kaupunki.Paikallinen_varhaiskasvatussuunnitelma_1.8.2019.pdf

- Kettunen, I. 2017. Osallisuus on lapsen oikeus. [Verkkolehtiartikkeli]. Helsinki: Talentia. [Viitattu 22.1.2021]. Saatavana: <https://www.talentia-lehti.fi/osallisuus-on-lapsen-oikeus/>
- Koskinen, S. 2017. Oppilaiden osallisuus opetuksessa. Teoksessa: A. Kettunen & A. Laine (toim.) Ilmiöt ihmeteltäviksi: Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–14.
- Kronqvist, E. 2020. Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–28.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. 35–52.
- L 13.7.2018/540. Varhaiskasvatuslaki.
- Linköpings universitet. 2017. Välkommen till Nationellt centrum för utomhuspedagogik! [Verkkosivu]. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: <https://old.liu.se/ikk/ncu?l=sv>
- Leinonen, J. Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kehittäminen: Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä osallisuuden tukemisesta. Teoksessa: A-R. Mäkitalo, S. Nevanen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen: Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. Soccan ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 25, 83–97.
- Leskisenoja, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Mattila, V. 2016. Ulos leikkimään. Teoksessa: I. Tahvanainen & S. Turunen (toim.) Leikki astuu varpaille: Kokemuksia vkk-metron leikin kehittämiskaudesta. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 23.1.2021]. Saatavana: http://www.socca.fi/files/5553/Leikki_astuu_varpaille_julkaisu.pdf
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2010. Lapselle hyvä päivä tänään: Näkökulmia 2010- luvun varhaiskasvatukseen. 3. painos. Vantaa: Pedatieto.
- Mäkinen, M. 2020. Minä olen ja kuulun!: Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–108.
- Opetushallitus. Ei päiväystä. Mitä on varhaiskasvatus? [Verkkosivu]. [Viitattu 5.1.2021]. Saatavana: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä: Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu 3.2.2021]. Saatavana: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>
- Oranen, M. Ei päiväystä. Lapsen osallisuus. [Verkkosivu]. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu 22.1.2021]. Saatavana: <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelukasikirja/tyoprosessi/lapsen-osallisuus>
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [Viitattu 27.1.2021]. Saatavana: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Reunamo, J. 2019. 1–3-vuotiaiden lasten esineleikit, roolileikit ja sääntöleikit. [Verkkojulkaisu]. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: <https://leikkipaiva.fi/wp-content/uploads/1%E2%88%923-vuotiaiden-lasten-esineleikit-roolileikit-ja-s%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6leikit-1.pdf>
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. 2014. Leikin tukeminen. Teoksessa: J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen: kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–92.
- Reunamo, J. & Pölkki, T. 2014. Lasten vapaa ja ohjattu ulkotoiminta. Teoksessa: J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen: kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus. 120–143.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. 8. uud. painos. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Roos, P. 2016. Mitä kuuluu?: Lapsen kertomukset ja osallisuus päiväkotiarjessa. Nokia: Piia Roos Oy.
- Roos, P. 2017. Osallisuuden polulla. Teoksessa: Nyt on pedagogiikan aika!; Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 22.1.2021]. Saatavana: <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>
- Ruotsalainen, S-M. 2020. Hyppää hippaa: Motoristen taitojen leikkikirja. Helsinki: Suomen Olympiakomitea, Lasten ja nuorten keskus.
- Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön: Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. [Verkkokirja]. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. [Viitattu 27.1.2021]. Saatavana: <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163738.pdf>

- Shier, H. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. [Verkkoartikkeli]. [Viitattu 22.1.2021]. Saatavana Ebsco Academic Search Elite-tietokannasta. Vaatii käyttöoikeuden.
- Suomen Latu. Ei päiväystä. Lastentoiminta. [Verkkosivusto]. Helsinki: Suomen Latu. [Viitattu 15.2.2021]. Saatavana: <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta.html>
- Tampio, H. & Tampio, M. 2017. Ulkoloikka: Hyppää ulko-opetuksen ideoiden maailmaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- THL. 2019. Luonnon monimuotoisuus ja ihmisen terveys kulkevat käsi kädessä. [Blogikirjoitus]. Helsinki: THL. [Viitattu 15.2.2021]. Saatavana: <https://blogi.thl.fi/luonnon-monimuotoisuus-ja-ihmisen-terveys-kulkevat-kasi-kadessa/>
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.
- Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, M. Böök (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino 2017, 36–55.
- Turunen, S. 2016. ”Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä.”: Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoittavissa tekijöissä. [Verkojulkaisu]. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA. [Viitattu 24.1.2021]. Saatavana: http://www.socca.fi/files/5859/Nyt_me_tiedetaan_etta_aikuisten_kuuluukin_leikkia_-_Kasvattajan_rooli_leikkia_edistavissa_ja_rajoittavissa_tekijoissa.pdf
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. [Verkojulkaisu]. Helsinki: Opetushallitus. [Viitattu 12.1.2021]. Saatavana: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2018.pdf
- Vartiainen, J. 2018. Mistä syntyy tuulen voima? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, V. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. [Verkojulkaisu]. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [Viitattu 27.1.2021]. Saatavana: https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf
- YK:n lapsen oikeuksien komitea. 2013. Yleiskommentti nro 17 (2013) lasten oikeudesta lepoon, vapaa-aikaan, leikkiin, virkistystoimintaan, kulttuurielämään ja taiteisiin (31

artikla). [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 24.1.2021]. Saatavana: https://lapsiasia.fi/documents/25250457/37288006/CRC_C_GC_17_julkaisu.pdf/bf699437-e1c6-3233-a87d-f8cebee2f28a/CRC_C_GC_17_julkaisu.pdf?t=1465381255000

YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. [Verkkajulkaisu]. Helsinki: Suomen Unisef ry. [Viitattu 24.1.2021]. Saatavana: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Kluukeri, I. 2020. Ulkopäiväkodissa metsäretket ovat arkipäivää ja kaiken voi tehdä pihalla: unet teltassa, ruokailu taivasalla, askartelu kalliolla ja –puskapissa. [Verkkouutinen]. [Viitattu 26.1.2021]. Saatavana: <https://yle.fi/uutiset/3-11514310>

Zhukov, T. 2015. Phenomeno—Based Learning: What is PBL?. [Verkkosivu]. New York City: Noodle. [Viitattu 27.1.2021]. Saatavana: <https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl>

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje ja kyselylomake

Liite 2. Materiaalipaketin sisältö

Liite 1. Saatekirje ja kyselylomake

Hei!

Opiskelen sosionomiksi Seinäjoen ammattikorkeakoulussa. Teen varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyteen oikeuttavia vaka-opintoja. Opinnäytetyön tiimoilta olen ollut yhteydessä Kauhavan varhaiskasvatukseen, ja sitä kautta olen saanut opinnäytetyölleni aiheeksi ULKOPEDAGOGIIKKA Kauhavan varhaiskasvatuksessa. Kauhavan kaupungilta saatu tutkimuslupa on tämän kirjeen liitteenä.

Toiveena on ollut, että te, varhaiskasvatuksen opettajat, saisitte työhönne jotain ”kättä pidempää”. Itselläni on jo joitain ideoita kehitteillä, mutta tärkeää tässä kehitystyössä olisi saada teidän ääni kuuluviin ja vain teillä on tieto siitä, millaista materiaalia kaipaisitte ulkopedagogiikan kehittämiseen teidän yksikössänne/ryhmässänne.

Ohessa on kysely, johon toivoisin jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan vastaavan. Voitte vastata anonyymisti. Kyselyn vastauksia säilytetään opinnäytetyöprosessin ajan. Kysely toimii kehittämistyön alustavana kartoituksena ja pyrin vastaamaan niihin tarpeisiin, mitä vastauksissanne tuotte esille.

Tämä ”kättä pidempi”, mikä tämän prosessin tuotoksena syntyy, on tulevaisuudessa teidän työssänne hyödynnettävissä.

Iloisia lumileikkejä ja tsemppiä tärkeään työhönne!

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Kirsi Ruotsala



Liitteenä on palautuskuori postimerkillä ja osoitteellani varustettuna.

Vastausaikaa on tammikuu.

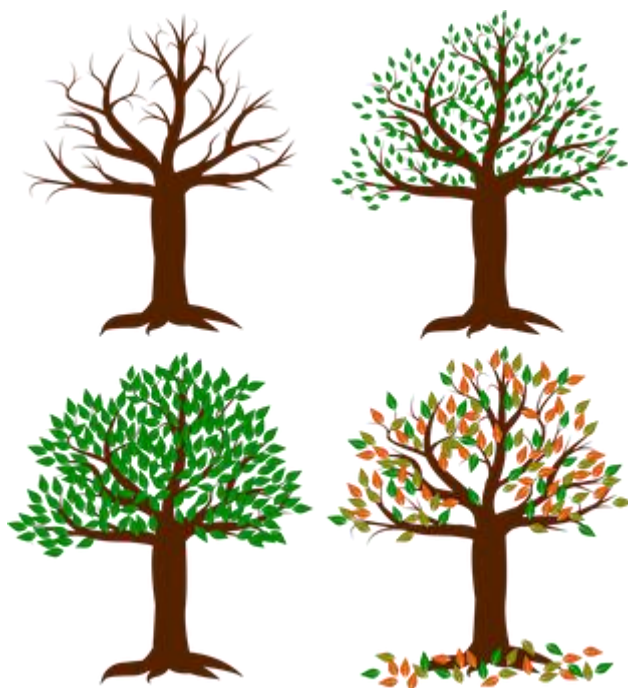
kysely

*Jatka vastausta
tarvittaessa
erilliselle
paperille*

2 (3)

1. Mitä sinun mielestäsi käsite ulkopedagogiikka tarkoittaa? Mitä siihen kuuluu?
Mitä ei kuulu?
2. Miten teidän ryhmässänne toteutetaan ulkopedagogiikkaa?
3. Kuinka ryhmänne omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa on ulkoilu otettu huomioon?
4. Arvioi, kuinka usein ryhmänne ulkoilu sisältää ohjattua toimintaa.
5. Millaisia liikuntamuotoja teillä on mahdollisuus ulkoillessanne toteuttaa?
6. Miten mielestäsi ulkoilua voisi kehittää teidän päiväkodissänne?

Liite 2. Materiaalipaketin sisältö

RETKIREPPU*jokaiselle vuodenajalle*

Lukijalle

Edessäsi on materiaalipaketti Retkireppu jokaiselle vuodenajalle. Materiaalipaketti on syntynyt opinnäytetyön tuotoksena. Opinnäytetyössä aiheena on ollut Kauhavan varhaiskasvatuksen ulkopedagogiikka ja sen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen opettajille suunnatun kyselyn perusteella on tullut esille tarpeita, joihin tämän materiaalipaketin sisällöllä pyritään vastaamaan.

Retkireppu tarjoaa materiaalia, ideoita ja vinkkejä ulkoiluun ja retkeilyyn. Jokaiselle vuodenajalle retkirepusta löytyy oma materiaalikokonaisuutensa. Talvinen, keväinen, kesäinen ja syksyinen retkireppu sisältävät kullekin vuodenajalle soveltuvaa puuhaa valittuun teemaan linkittyen. Teemaa alustetaan jokaisen retkirepun alusta löytyvällä tarinalla. Repusta löytyy myös muutamia lauluja ja loruja. Osa näistä on valmiiksi kuvitettuja. Yhtenä kantavana ajatuksena materiaalipaketin työstämisessä on ollut, että tuokioita voi pitää joskus myös ulkona!

Materiaalit sisältävät:

A Tarinoita: Lyhyt tarina aiheeseen liittyen kuvan kera. Helppo ottaa mukaan retkelle tulostettuna & laminoituna

B Ulkoleikkejä: 3–4 leikkiä/retkireppu. Yhteensä leikkejä on 13 kpl.

C Lauluja: Jokaisessa retkirepussa on 2 laulua aihealueeseen liittyen

D Kortteja: metsän eläimet (talvi), tunnekortit (kevät) ja liikennemerkit (syksy)

E Jumppaa: 4 Ulkona toteutettavaa jumppatuokiota

F Tutkimuksia: Vuodenaikoihin liittyvä tutkimus jokaisessa retkirepussa

G Metsäretkille tekemistä: Kivaa tekemistä metsäretkille/ muuhun retkeilyyn

H Runoja: Lorupussiin eläinloruja (talvi & kesä), harakka hyppii -loru +leikki (kevät), kissa jäissä-kuvitettu loru (syksy)

I Ideoita: Muita mukavia ideoita ulkopuuhasteluun yhteensä 11kpl

Retkirepusta voi valita ne toiminnot, mitkä ryhmällemme parhaiten sopivat. Voit poimia yksittäisiä vinkkejä tai leikki-ideoita tai mennä materiaalipaketin läpi vuosikellon tyyliin. Ulkoleikkeihin hyvän vinkkipaketin saa tulostamalla ja laminoimalla ulkoleikit erikseen (B).

Toivon, että Retkirepusta löydät jotain uutta ja inspiroivaa työsi toteuttamiseen. Iloisia ulkoiluhetkiä toimintojen parissa!

Kirsi Ruotsala



Talvinen Retkireppu

Talvisen retkirepun aiheina ovat ystävyys, kaveritaidot, vastakohtat ja talven ihmeet. Näihin aiheisiin johdattelee tarina kahdesta ystävästä, jotka ovat hyvin erilaisia, mutta silti toistensa parhaita kavereita. Tutkimuksen kohteena ovat veden eri olomuodot.

A1 Tarina: Kettukaverukset (tarina Kirsi Ruotsala, kuvat Carina Puhto)

B1 Leikki: Eläimen piilotus

B2 Leikki: Lintukauppias (<https://www.birdlife.fi/opettajille/lintuohjelmaa-lapsille/>)

B3 Leikki: Pesänvaltaus

C1 Laulu: Yksi pieni lumiukko marssi näin

C2 Laulu: Lumihutale

D1 Kortit: Metsän eläimet (kuvat papunetistä)

E1 Jumppa: Satujumppa synttärit

F1 Tutkimus: vesi, jää, lumi

G1 Metsäretki: Mitä eläimiä metsässä voi talvella nähdä, eläinten jäljet

H1 Runo: Eläinlorupussi (kuvat pixabay-kuvapankista, lorut Kirsi, Ruotsala)

I1 Ideoita: Aarteen metsästys

I2 Ideoita: Sydänten metsästys



Keväinen Retkireppu

Keväisessä retkirepussa tutustumme aisteihin ja tunteisiin. Etsitään kevään merkkejä ja iloitaan talven jälkeen heräävästä luonnosta.

Lapset voivat tehdä kevätbongauksen kotona ja tuoda täytetyn lapun takaisin päiväkotiin.

A2 Tarina: Karhuveljekset (tarina: Kirsi Ruotsala, kuva: Carina Puhto)

B4 Leikki: Peili

B5 Leikki: Numerotreeni

B6 Leikki: Pikku madot karkuteillä

B7 Leikki: Jähmettyneet tunteet (<https://leikkipaiva.fi/sata-leikkia/#Mielikuvitusleikit>)

C3 Laulu: Nallen tunteet (<https://youtu.be/JFDAoFN2ndY>)

C4 Laulu: Jos sul lysti on, muokatut sanat (<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://viitotturakkaus.fi/wp-content/uploads/free-downloads-files/temp-files/00257962700.pdf>), kuvat pixabay-kuvapankki

D2 Kortit: Tunnekortit

E2 Jumppa: Satujumppa

F2 Tutkimus: Silmut aukeavat

G2 Metsäretki: Tuntoaistipussi

G3 Metsäretki: Metsän äänet

H2 Runo: Harakka hyppii (<https://www.liikeimpulssi.fi/lastenliikunta/liikunta.php>)

I3 Ideoita: Oman soittimen rakennus

I4 Ideoita: Kevään merkkien bongaus



Kesäinen Retkireppu

Kesäisessä retkirepussa tutustutaan suomalaiseen luontoon. Mitä kaikkea luonnossa voikaan nähdä? Aiheeseen johdattelee Ellan kirje. Kirjeeseen liittyen retkirepusta löytyy myös eläinaakkosjumppa.

A3 Tarina: Ellan kirje

B8 Leikki: Ympyrämarssi (Pulli, E. 2015. Loruloikkia ja muita liikuntaleikkejä varhaiskasvatuksessa)

B9 Leikki: Hernepusigolf

B10 Leikki: Kim-leikki luonnonmateriaaleilla

C5 Laulu: Suomalainen metsä (https://youtu.be/E8SLkRw_CII)

C6 Laulu: Nallet tallustaa (<https://youtu.be/ToPs83pDHuo>)

E3 Jumppa: Eläinaakkoset

F3 Tutkimus: Kelluminen

G4 Metsäretki: Maataide

H3 Runo: Lorupussiin ötökkärunoja,

runot (<http://www.orvokioravanluontokoulu.fi/kapyvarasto/luontorunoja/>)

kuvat: pixabay-kuvapankki

I5 Ideoita: Etsi pihalta 1-2-3-4-5

I6 Ideoita: Leppäkerttujen maalaus- etsintä

I7 Ideoita: Kuvasuunnistus

I8 Ideoita: Metsiemme puita,

Suomen päiväperhoset ja

Metsiemme lehtokasvit



Syksyinen Retkireppu

Syksyisessä retkirepussa tutustutaan liikennemerkkeihin. Liikennemerkkien avulla voidaan käydä läpi erilaisia muotoja. Muotoja voi tutkia myös muotomittareilla. Liikennemerkit ovat osa liikennesääntöjä. Missä muualla tarvitaan sääntöjä ja miksi?

A4 Tarina kerrostalon lapsista (tarina: Kirsi Ruotsala, kuva Carina Puhto)

B11 Leikki: Eläintarha

(<https://storage.googleapis.com/valo-production/2016/12/varpaat-vauhtiin-loppuleikkikortit-2013.pdf>)

B12 Leikki: Kerää muodot

(<https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/materiaalit/pelit-ja-leikit/leikit/laulu-ja-loruleikit/>)

B13 Leikki: Eläinpiilo

C7 Laulu: Lasten liikennelaulu

C8 Laulu: Minä olen liikennevalo

D3 Kortit: Liikennemerkit

E4 Jumppa: Liikekortit

F4 Tutkimus: Miksi lehdet vaihtavat väriä syksyllä (<https://leikkileikkina.com/miksi-lehdet-vaihtavat-varia/>)

G5 Metsäretki: Väriympyrä

G6 Metsäretki: Etsi kuvaa vastaava luonnosta (kuvat papunetistä)

G7 Metsäretki: Metsäneläimelle pesän rakentaminen

H4 Runo: Kissa jäissä (<http://www.orvokioravanluontokoulu.fi/kapyvarasto/luontorunoja/>), kuvat pixabay-kuvapankista ja papunetistä

I9 Ideoita: Liikennemerkkien bongaus

I10 Ideoita: Oikeudet, velvollisuudet, säännöt

I11 Ideoita: Muotomittarit

