



Vilminko Satu

Ulkopedagogiikan merkitys esiopetusikäisen oppimisessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto- ohjelma 2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Ulkopedagogiikan merkitys esiopetusikäisen oppimisessa
(Satu Vilminko)
Kandidaatintutkielma, 34 sivua
Toukokuu 2022

Tämän kandidaatintutkielman tarkoitus on selvittää, minkälaisia eri merkityksiä ulkopedagogiikka tuo esiopetusikäisen oppimiselle. Tutkimuksien mukaan luontoympäristöt ja päiväkodin lähiympäristöt sopivat esiopetuksen oppimisympäristöiksi. Esiopetussuunnitelman perusteiden ja kaksivuotisen kokeilun esiopetussuunnitelman perusteiden voidaan katsoa jo velvoittavan käyttämään monipuolisia ulkotiloja ja luontoa oppimisympäristöinä.

Kandidaatintutkielmani teoreettisessa osuudessa määrittelen oppimista konstruktivistisesta näkökulmasta. Oppimisen lisäksi tarkastelen erilaisia oppimisympäristöjä sekä esiopetusikäisen kehitystä ja kouluvalmiutta. Pohjoismaisten tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että lapsi hyötyy ulkona oppimisesta ja ulkopedagogiikasta. Autenttiset ympäristöt ja tilannesidonnaisuus oppimisessa lisäävät lapsen motivaatiota oppimiseen ja tiedon rakentamiseen.

Opettaja on se, joka vaikuttaa eniten oppimisympäristöön ja lapsen toimijuuteen. Opetussuunnitelmissa on tulkinnanvaraa. Suomessa opettaja voi räätälöidä opetuksen itse hyväksi kokemallaan tavalla. Tutkimuksien mukaan luontoympäristöissä toimiminen on hyväksi oppimiselle, sekä lapsen hyvinvoinnille. Ulkona oleminen lisää lapsen liikettä, edistää ryhmätaitoja, ja monipuolistaa jopa sairauksilta suojaavaa mikrobistoa.

Henkilöstön asenteet ja pelko ulkona toimimisen mahdollisista riskeistä voivat olla estämässä ulkopedagogiikkaa. Huoltajilla ja opettajalla saattaa olla myös risteävät käsitykset siitä, millaista ulko- opetuksen kuuluisi olla.

Kandidaatintutkielman tavoitteenani on rohkaista esiopetuksen henkilöstöä viemään johdettuja oppimistapahtumia myös ulos, esikoulun aitojen ulkopuolelle. Tutkimukset osoittavat ulkona oppimisen ja ulkoilun kiistattomia hyötyjä lapsen hyvinvoinnille ja oppimiselle.

Avainsanat: *ulko-opetus, ulkopedagogiikka, Outdoor Learning, esiopetus, esiopetusikäinen, oppiminen ja hyvinvointi*

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Teoreettinen viitekehys	5
2.1 Oppimisen määrittely	6
2.2 Ympäristöt	8
2.3 Esiopetuksesta kouluvalmiuteen	11
3. Tutkielman toteutus	12
3.1. Tutkielman kysymys, tavoite ja tutkimusmenetelmät	12
4. Tutkielman tulokset	14
4.1 Tilannesidonnaisuus ja kokemus lapsen oppimisessa	15
4.2 Opettaja vaikuttaa oppimisympäristöön	17
4.3 Lapsen hyvinvointi ja oppiminen	18
4.3.1 <i>Valmista materiaalia opettajille</i>	22
4.3.2 <i>Riskitietoisuus ja turvallisuuskasvatus</i>	24
4.3.3 <i>Huoltajien näkemyksiä ulkopedagogiikasta</i>	25
5. Tutkielman eettiset lähtökohdat ja luotettavuus	26
6. Pohdinta	28
Lähteet	31

1. Johdanto

Tutkin kandidaatintutkielmassani sitä, mitä merkityksiä ulkona ja esikoulun lähiympäristössä tapahtuvalla opetuksella voi olla esiopetusikäisen lapsen oppimisessa. Sivuan tutkielmani aiheesta myös ulkoilun tuomaa hyvinvointia lapsen kasvuun ja kehitykseen. Kiinnostuin henkilökohtaisesti aiheesta tehdessäni havaintoja ulkoilmaesikoulun toiminnasta, varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin kuuluvan pedagogisen harjoittelun aikana. Näin käytännössä, kuinka ulkoilmapedagogiikkaa toteutettiin ja havaitsin, että lapset olivat osallistuvia, aktiivisia ja oma-aloitteisia. Tämän perusteella halusin tutkia, mitä ovat ne osatekijät, jotka liittyvät ulkopedagogiikkaan. Pohdin tutkielmassani sitä, minkälaista oppimista lapsissa tapahtuu silloin, kun esikoulu toimii ulkona ja esikoulun lähiympäristöissä. Tutkielmassani käsitteellä lähiympäristöt, tarkoitan esikoulun lähellä sijaitsevia puistoja ja rakennettuja ympäristöjä, sekä julkisia tiloja, kuten mm. kirjastot, liikennepuistot, kaupat, museot, kahvilat, liikuntapaikat ja taidenäyttelyt.

Ihminen on osa ympäristöään ja yhteisöään. (Opetushallitus [OPH], 2014) Ympäröivän yhteisön vaikutusta lapsen kasvussa ei voi unohtaa. Yhteisöissä kasvetaan, opitaan, vaikutetaan ja niiden ansiosta identiteettimme muodostuu. Kun ympäristö on turvallinen, terveellinen, inspiroiva ja mielikuvitusta ruokkiva, saa lapsi parhaat lähtökohdat elinikäiselle oppimiselle (OPH, 2014, s. 23–24). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista voi havaita sen, kuinka monipuolista ympäristöä arvostetaan osana lapsen oppimista Kronqvist (2011) käyttää sanontaa: ”lapsen kasvattamiseen tarvitaan koko kylä.” ”Se mitä nähdään, kuullaan ja koetaan yhdessä toisten kanssa, sisäistetään ainakin osaksi omaa itseä ja identiteettiä” (Kronqvist ja Kumpulainen, 2011, s. 13). Kun lapsi oppii tuntemaan omaa ympäristöään, kasvattaa se lapsen itsetuntemusta ja yhteisöllisyyden kokemusta.

Kandidaatintutkielmani on kuvaileva, narratiivinen kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen kautta voidaan antaa laajaa kuvaa aiheesta, joka on käsittelyssä. Hän käyttää siitä kuvailua ”maiseman maalaus” (Salminen, 2011, s. 7). Tutkin aikaisempia tutkimuksia ulkopedagogiikasta, sekä niiden tuloksia ja vaikutuksia lapsen oppimisessa. Rakensin tutkielmani teoreettisen viitekehyksen määrittelemällä oppimista, selvittämällä ympäristön käsitettä, sekä esiopetusikäisen osaamista ja kehittymistä. Tutkielmani tulokset syntyivät lukemalla suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia lasten oppimisesta ulkoympäristöissä, kuten mm. Määtän ja kollegoiden poikkileikkaustutkimusta, (Preschool group practices and preschool children's sedentary time: A cross-sectional study in Finland),

sekä islantilaista tutkimusta ”Let’s go outside”: Iceland teachers views of using the outdoors (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, (2014), joka perustui opettajien haastatteluihin. Tutkimuksessa seurattiin opettajien näkemyksiä ulkona tapahtuvan opetuksen vaikutuksesta lasten oppimiseen. Hakusanalla ulkopedagogiikka löytyy sivustoja, joissa on valmista materiaalia ulkopedagogiikkaa varten. Aiheesta on tehty myös opinnäytetöitä. Niitä löytyy, kun hakee sanoilla luonto oppimisympäristönä ja luontopedagogiikka. Aihetta on jo tutkittu joitakin vuosia, mutta aihe vaikuttaa silti vielä ajankohtaiselta, varsinkin itselleni, kun olen juuri hakenut ulkoilmaesikoulun opettajan paikkaa.

2. Teoreettinen viitekehys

Tampion (2014) mukaan, ulko- opetuksen filosofinen tausta on kokemuksellisen oppimisen teorioissa, sekä sen pedagoginen perusta elämyspedagogiikassa. Hän kuvaa, että ulko- opetusta voi perustella sillä, että se antaa virtaa ja hyvää virettä lapsen oppimiselle. Tampio lisää, että vaihtelevan ympäristön kautta avautuu uusia väyliä oppimiselle. Liikkuminen ja tekemällä oppiminen on luonnollisempaa kuin istuminen pitkiä aikoja paikallaan. Ulkona ja luonnossa oppiminen antaa elämyksiä ja rakentaa suhdetta itseän, mutta myös ympäröivään luontoon (Tampio, 2014, s. 10–11).

Karppinen ja Latomaa (2015) ovat tutkineet seikkailupedagogiikkaa Suomessa. He selventävät käsitteistöä, koska sillä on monimerkityksellisiä määrittelyjä. Seikkailupedagogiikka on tietoista kasvatustoimintaa, sekä oppijan kasvua ja oppimista. On vaikea tehdä eroa seikkailukasvatuksen, -pedagogiikan ja elämyspedagogiikan välillä. Terminologia ja käsitteistö on kulttuurisidonnaista riippuen siitä missä ja millä arvoilla toimintaa toteutetaan (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 37–39). Karppinen ja Latomaa (2015) selventävät, että ”Euroopan ja EU: n seikkailukasvatusverkoston kattojärjestönä toimii EOE (European institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning)”. (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 40). Beckerin mukaan järjestäjä käyttää seikkailukasvatuksesta ilmaisua ”Outdoor Adventure Education and Experiential Learning). Käsite sisältää outdoor Adventure Education (= ulkoilma seikkailuopetus, -kasvatus, -koulutus, -kouluttautuminen) ja Experiential Learning (= elämyksellinen/ kokemuksellinen oppiminen, opetteleminen, tiedon omaksuminen, tiedon saaminen” (Viitattu lähteessä Karppinen & Latomaa, 2015, s. 40).

Bjerke, Mentha, Currch ja Pageen kertovat, kun lapsi on suhteessa ympäristön toimijoihin, kuten perheeseensä ja kouluun, kokee lapsi osallisuutta, vaikuttamista ja yhteenkuuluvuutta. Lapsi on silloin myös toimija (Viitattu lähteessä Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 36). Myös James ja James ovat sitä mieltä, etteivät lapset ole passiivisia toimijoita, vaan he pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan ympärillä oleviin tapahtumiin (Viitattu lähteessä Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 36). Kyrönlampi ja Sirkko nostavat esiin Bjerken Gurdal ja Sorbingin, Rainion ja Hilppön ajatukset siitä, että opettajan näkökulmasta lasten toimijuus on monisyinen ja jännitteinen ilmiö. Se on riippuvainen esiopetusympäristön ja koulun aikuisista. Erityisesti koulu- ja luokkatilat ovat olleet opettajajohtoisia paikkoja, joissa opettajilla ja lapsilla on erilaiset roolit ja tehtävät. Kouluopetusta on lisäksi kritisoitu siitä, että osa käytetyistä opetusmenetelmistä passivoi lapsia. Kouluympäristössä lasten toimijuus on luontaisesti varsin riippuvaista opettajan toiminnasta ja päätöksistä (Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 37). Heidän mielestään pitää tunnistaa lasten toimijuus ilmiönä, jotta opettaja voi tukea lasten toimijuutta esi- ja alkuopetuksen arjessa. (Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 37).

2.1 Oppimisen määrittely

Vygotskyn mukaan “oppiminen on aina ensin sosiaalista ja vasta sitten yksilöllistä. Lapsi on aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, eikä siitä irrallaan” (Viitattu lähteessä Kronqvist, 2011, s. 23). Ympäröivä kulttuuri ja sen ihmiset vaikuttavat meihin koko ajan. Me opimme toisiltamme. Siljander (2014) avaa oppimisen käsitettä, että se parhaimmassa tapauksessa on koko eliniän kestävä prosessi, jossa toimintaa muutetaan sen mukaan, miten tieto karttuu. Tällöin myös ajattelu muuttuu. Oppimista tapahtuu sekä tarkoituksellisesti että tahattomasti. Oppiminen vaatii sen, että oppija saa omakohtaisen kokemuksen, joka muuttaa oppijan aikaisempaa ajattelua, asennetta, tietoa ja taitoja. Siljander jatkaa, että kasvatustiede ei niinkään ole kiinnostunut satunaisesta oppimisesta, vaan pedagogisen oppimisen käsitteen kautta, jonka pyrkimys on saada tietynlaista oppimista. Siljander pitää tätä ongelmallisena, koska juuri oppimistilanteet arjessa voivat olla erityisen merkittäviä oppimisen kannalta (Siljander, 2014, s. 59–61).

Niinistö ja Granöa lainaten “Ajatus opetuksen kaikkiallisuudesta yhdistää kouluoppimisen formaalit muodot arkioppimiseen ja informaaleihin oppimisen ympäristöihin erilaiset sosiaaliset verkostot oppimisen yhteisöjä ja konteksteja. Informaali ja formaali oppiminen ovat toistensa jatkumoa” (Niinistö & Granö, 2017, s. 183). Eli kouluoppimisen muodollisuus voidaan tuoda osaksi sattumanvaraista arkioppimista, kuten retkillä museoihin,

taidenäyttelyihin ja muihin ympäristöihin. Peda.net sivusto määrittelee informaalisen ja formaalisen oppimisen niin, että formaali oppiminen voidaan nähdä kansalaisvelvoitteena ja informaalisissa oppimisessa näkyy oppijan vapaus ja toimijuus. Tavoitteena pitäisi olla oppimisen kaikkiallisuus. Näitä ei tulisi asettaa vastakkain vaan nähdä toistensa täydentäjinä (Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos).

Siljander (2014) viittaa Deweyn oppimiskäsitteeseen, jonka mukaan “pedagogiset oppimistilanteet koulussa voivat olla vieraannuttavia ja oppimista väkivaltaisesti rajoittavia” Pedagogisen oppimisen puolustajat kritisoivat sitä, että oppimisprosessit voisi jättää pelkästään ympäristövaikutuksille, vaan oppimista pitää ohjata etukäteen suunniteltuihin suuntiin (Siljander, 2014, s. 59–61).

Laineen (1999) mukaan, lapsen maailmankuva kehittyy oppimisen kautta. Oppimisen perustana on jo kertynyt tieto. Tästä tiedosta riippuu se, mitä lapsi kykenee ymmärtämään. Maailmankuva kehittyy ja täydentyy koko ajan. Laine jatkaa, että kehittyneen maailmankuvan omaavalla ihmisellä on paremmat edellytykset toimia yhteisössään ja yleensä elämässään. Kun lapsi ymmärtää ympäröivää maailmaa hän pystyy toimimaan siinä tarkoituksen mukaisesti ja sopeutuu paremmin sen asettamiin ehtoihin (Laine, 1999, s. 1–2).

Käsittelen tutkielmassani konstruktivistista oppimiskäsitystä, koska se tulee vastaan monissa ulkopedagogiikkaa käsittelevissä kirjoituksissa. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) kirjoittavat, että konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä yksilö on motivoitunut tekemiseensä ja oppimiseensa, sekä toimii tavoitteellisesti. Hän siis ohjaa itseään, eikä ole vain ulkoisen ohjauksen vallassa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan sitä, että oppiminen tapahtuu aina joissakin autenttisissa ja oikeissa realistisissa ympäristöissä ja tiedon rakentumisessa oppijan oma osuus on aktiivinen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 23).

Kronqvist ja Kumpulainen (2011) selvittävät, että “Autenttisuudella tarkoitetaan sitä, että oppimistilanteet kumpuavat todellisista arkielämän tilanteista ja ongelman asetteluista. Autenttinen oppiminen tukee oppijaa, joka haluaa tietää asioista. Sen vastakohtana voisi olla oppimistilanne, joka ohjaa oppimaan vain oikeita vastauksia ja tekemään muiden tai opettajan toiveiden mukaan.” (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 23). Tynjälä (1999) saatesanoissaan tarkentaa että, ”oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei passiivista tiedon vastaanottamista” (Tynjälä, 1999, 7).

2.2 Ympäristöt

Parikka- Nihti ja Suomelan (2014) mukaan ”ympäristö alkaa iholta”. Ympäristö on fyysistä ja sosiaalista. Heidän tavoitteenaan on ollut tuoda ympäristökasvatuksen kautta kestävä kehityksen muotoja varhaiskasvatuksessa, sekä näyttää niiden merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s. 11–12). Ympäristökasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoinen kansalainen, joka osaa toimia ympäristössä sitä mahdollisimman vähän kuluttavasti, eli kestävästi (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s. 22). Oppimisesta ja ympäristöstä puhuttaessa on mainittava Palmerin (1998) kehittämä puumalli johon viitataan ympäristökasvatuksessa. Puumallin mukaan oppiminen tapahtuu ympäristössä, opitaan ympäristöstä ja toimitaan ympäristön puolesta. Nämä Palmer kokee yhtä tärkeiksi osa- alueiksi. Toiminta ja kokemukset ympäristöstä lisäävät tiedonhalua (Viitattu lähteessä Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s. 25).

Mitä ympäristö ylipäättään merkitsee? Cantell, Aarnio- Linnavuori ja Tani (2020) jakoivat ympäristökäsitteen kahdeksaan eri ryhmään. Jotakin ympäröivään alueeseen, lähiympäristöön ja ympäröivään luontoomme sekä yhteiskunnan kulttuurimiljoihin, sosiaaliseen ympäristöön, asuin- ja kaupunkiympäristöihin, lähiympäristön ihmisiin ja virtuaalisiin ympäristöihin. Ympäristö ei ole vain luonnon synonyymi, vaan käsite on monitahoinen, johon kuuluvat myös rakennetut ja sosiaaliset ympäristöt (Cantell, Aarnio- Linnavuori & Tani, 2020, s.32–33). Globaaliin oppimisympäristöön sisältyvät periaatteet, jotka tukevat kestävä kehitystä (Cantell, Aarnio- Linnavuori & Tani, 2020, s. 34–35). Oppimisympäristö on laaja käsite, joka sisältää myös fyysisen ympäristön lisäksi nykyään median ja tietoteknisen maailman (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 6).

Granö, Hiltunen ja Jokela nostavat esiin John Deweyn kritiikin, että koulut ovat irrallaan lasten sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. He ottavat esiin Jean Lavenin väitteen, että koulu täyttää oppilaiden päitä abstraktilla tiedolla, jolla ei ole yhteyttä oikean elämän käytäntöihin. Jotta koulumuotoinen oppiminen ja käytännön elämän oppiminen voivat yhtyä, pitää oppimisen ja soveltamisen tapahtua oikean elämän käytännöissä ja tilanteissa (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s.7).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet (OPH 2021) mainitsevat, että oppimisympäristökäsite on laaja ja oppimista voi tapahtua kaikkialla. Tiloissa, paikoissa, yhteisöissä, toimintatavoissa ja teknologiassa. (OPH, 2021, s. 29–30). Granö, Hiltunen ja Jokela (2018) kertovat, että opetuksen painopiste on siirtymässä ulos luokkahuoneista, opettajan ja

oppilaan välisestä suhteesta, oppilaan ja ympäristön väliseen suhteeseen. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, 6). Tämä vaikuttaa hyvin perustellulta, koska autenttinen oikea elämä tapahtuu lapsen lähiympäristöissä, siellä opittuja taitoja soveltaen. Granö, Hiltunen ja Jokela (2018) mainitsevat, että ”lapsen ja nuoren tasa-arvoinen osallisuus ja kompetenssi toimia ympäröivässä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä nousevat oppimisen tavoitteeksi” (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 8–9).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) kerrotaan, että oppimista edistävät ympäristöt ovat pedagogisesti monipuolisia ja joustavia. Oppimisympäristöt antavat mahdollisuuksia leikkiin ja toiminnallisiin työtapoihin. Tavoitteena tulisi olla oppimista tukeva toimintakulttuurin, arvopohjan ja oppimiskäsityksen kehittäminen. Lasten kiinnostusten kohteet pitäisi myös huomioida. Ympäristön tulisi olla terveellinen ja turvallinen, sekä mahdollistaa lapsille leikkiminen ja kiirettömässä ilmapiirissä työskenteleminen (OPH, 2014).

Opettajan ja työtiimin on mahdollista rakentaa oppimisympäristöä ja opetusta monipuolisesti. Opetussuunnitelmassa ei ole varsinaisesti mainittu, että oppimisympäristön pitäisi olla sisätiloissa. Oppimisympäristöjen (OPH, 2014) tulee edistää vuorovaikutusta ja yhteisöllisen tiedon muodostumista. Yhteiset säännöt ja toimintatavat tekevät turvallisen ja muita kunnioittavan oppimisympäristön, jossa lapsella kehittyy hyvät sosiaaliset taidot, sekä hyvä itsetunto. Lasten on tärkeää olla itse rakentamassa oppimisympäristöään, silloin he ovat osallisia, saavat onnistumisen kokemuksia ja toimivat vertaisten kanssa. Oppimisympäristöjä voivat ovat sisä- ja ulkotilat, lähiluonto, rakennettu ympäristö, teknologinen ympäristö, sekä lähiympäristön yhteisöt (OPH, 2014).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun perusteissa (OPH, 2021) mainitaan, että luontoympäristöä pitäisi käyttää säännöllisesti eri oppimisen alueiden oppimisympäristöinä. Oppimisympäristöinä toimivat luonto, pihat, puistot ja rakennetut ympäristöt. Ne ovat monipuolisia oppimisen paikkoja, joita voi hyödyntää leikissä, tutkimisessa, liikunta ja luontoelämysten paikkoina (OPH, 2021, s. 29–30). Kaksivuotisen esikoulun tavoitteena on, lasten oppimisympäristöjen rikastaminen yhteistyöllä muiden toimijoiden kanssa, (OPH, 2021, s. 29–30). Granön, Hiltusen ja Jokelan (2018) mukaan tilanteeseen sidottu oppiminen liittyy lapselle tuttuihin asioihin, kuten lähiympäristön historiaan, kulttuuriin ja yhteisöihin. Oman ympäristön ymmärtäminen ja tunteminen rakentaa lapsen vastuuta pitää huolta siitä. Lapsen kiinnittyessä yhteisöön hänen osaamisensa vahvistuu. Tämä edellyttää opettajalta kykyä nähdä lasten yksilölliset erot. ”Suhde ympäristöön on prosessinomainen,

vuorovaikutuksellinen, tilannesidonnaisuuden huomioiva ja tilannetta toiminnallisesti käyttävä opetus yhdistyy teoria tasolla konstruktiiiviseen oppimiseen. Oppija on sekä itse oppimassa että samalla aktiivisesti rakentamassa yhteistä maailmaamme” (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 8–9). Spencer, Blades ja Pallasmaan (2018) mukaan, erityisesti lähiympäristöt ovat oppimisympäristöinä tärkeitä. Ne tukevat konkreettista oppimista, emotionaalista ja kognitiivista kehitystä. Yksilön identiteetti rakentuu lähiympäristössä toimimisesta, ja siinä syntyvästä kokemuksesta. (Viitattu lähteessä Aerila, Rönkkö & Grönman, 2018, s. 272).

Aerila, Rönkkö ja Grönman (2018) kirjoittavat museoympäristössä oppimisen elämyksellisyydestä ja siitä, kuinka oppiminen on moniaistista ja elämyksiä tuovaa. Tällainen uuden ympäristön tuominen opetukseen on lapsilähtöistä ja herättää lasten kiinnostuksen oppimiseen, sekä auttaa keskittymään. Lapsen oma toiminta mahdollistuu ja lapset voivat toimia heille luontaisella tyylillä, liikkeen kautta. Heidän mukaansa, oppimistehtävät samalla tukevat oppimista tavoitteellisesti ja auttavat lasta suuntaamaan tarkkaavuutta, muistamaan ja ymmärtämään kokemusta paremmin (Aerila, Rönkkö & Grönman, 2018, s. 283–285). Lasten pitää saada tutkia maailmaa kehollisesti ja kaikilla aisteillaan. (OPH, 2021, s. 29–30). Kaksivuotisessa esiopetuksessa nähdään että tieto- ja viestintäteknologia on myös lapsen oppimisympäristöä. Teknologia osallistaa lasta ja laajentaa maailmankuvaa, harjoittaa uusia taitoja ja antaa välitöntä palautetta taitojen harjoittelussa. (OPH, 2021).

Osallistuin Suomen ympäristöopisto SYKLI. n luontotoiminnan ABC Webinaariin 6.4.2022. Kouluttajina olivat Riina Fågel ja Virpi Jussila Etelä-Suomen aluehallintovirastosta. He perustelivat luontoa oppimisympäristönä seuraavasti: Luonto ja viheralueet/puistot antavat rajattomasti tekemistä ja opittavaa. Lapset saavat juosta ja huutaa vapaasti. Sama reitti on aina erilainen. Ulkona ollaan irti istuvasta elämäntavasta, joka on katsottu haitalliseksi ihmisen terveydelle. Epätasainen ja vaihteleva maasto kehittää motoriikkaa, luonnosta voi lumoutua, ärsyke ja viriketulva on erilaista kuin sisätiloissa. Luonnossa voi saavuttaa yrityksettömän keskittymisen tilan ja aivojen lepotilaverkko aktivoituu. Oppiminen ulkona on kokonaisvaltaista, kaikki aistikokemukset tukevat oppimista ja muistamista, esimerkiksi kiipeillessä joutuu tekemään jatkuvia valintoja ja ratkaista ongelmia. Tämä lisää aivosolujen välisiä yhteyksiä. Oppimiseen voi sisältyä ilo ja leikki. Ulkona koko ryhmä toimii yhteistyössä. Luonto ruokkii mielikuvitusta ja on luonnostaan sukupuolisensitiivinen. Kaikki voivat leikkiä kävyillä ja kepeillä ilman odotusarvoja siitä, onko esine” tarkoitettu” tytöille vai pojille. Luonto herkistää. Luonnossa voi kokea luontohaikeutta ja nähdä luonnon kiertokulkua. Ulkona voi

herätä luontoihmetystä, luontoriemua, tai vaikka metsäsuraa, kun puiston puut onkin kaadettu (Fågel & Jussila, 2022).

2.3 Esiopetuksesta kouluvalmiuteen

Opetushallitus (2014) määrittelee esiopetusta seuraavasti. Esiopetus on maksutonta opetusta, jota lapset saavat oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Esiopetus tarjoaa mahdollisuuden oppia uutta, kokeilla ja innostua, sekä olla vuorovaikutuksessa ja vahvistaa taitoja. Tavoitteena on tukea lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestä oppijana. Käytössä on varhaiskasvatukseen soveltuva pedagogiikka, jossa otetaan huomioon lasten mielenkiinnon kohteet ja toimitaan leikin kautta (OPH, 2014).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat paikallisia esiopetuksen opetussuunnitelmia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen yhdenvertainen toteutuminen koko maassa. Esiopetuksella on suuri merkitys lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden arvioimisen kannalta. Lapsella on oikeus kolmiportaiseen tukeen, jos kehitys ja oppiminen sitä edellyttää (OPH, 2014).

Mannerheimin lastensuojeluliitto on listannut taitoja, mitä lapsi tarvitsee ollakseen valmis kouluun. Kouluvalmius on yksilöllistä ja se voi vaihdella monella vuodella. Valmiuksia ovat mm., että lapsi suoriutuu perustarpeista itsenäisesti. Lapsi pystyy jossainmäärin isenäiseen toimintaan, osaa kulkea koulumatkan ja hallitsee silmän ja käden yhteistyön. Lapsi on jo jonkin verran pitkäjänteinen, osaa odottaa vuoroaan ja sietää pettymyksiä. Lapsi osaa ilmaista itseään, ymmärtää puhetta, osaa kuunnella ja omaa sosiaalisia taitoja. (MLL). Duodecim (2022) terveystieteen sivustolla mainitaan, että esikoululaisen elämä suuntautuu vanhemmista kodin ulkopuoliseen maailmaan ja kavereihin. Ryhmään kuulumisen ja kaverisuhteet ovat tärkeitä. Esikoululaisella voi olla ohimenevää uhmakkuutta. Lapsi voi olla myös ailahtelevainen tai pelokas. Kun lapsen taidot kehittyvät, hän voi olla aikaisempaa rauhallisempi tai innokkaampi. Lapsi on kyvykkäämpi ja omatoiminen. Esikoululainen harjoittelee vielä vuoron odottamista ja muiden huomioon ottamista. Lapsen moraalit on kehittynyt (Duodecim, 2022).

Kuusivuotiaan kehitys (MLL) voidaan jakaa persoonallisuuden- älyllisyyden- sosiaalisuuden- fyysisen- ja liikunnallisen kehityksen osa- alueisiin. Esikoululainen on jo liikunnallisesti taitava ja ajattelun taidot kehittyvät nopeasti. Esikoululainen oppii parhaiten itse kokeillen ja ilmiöpohjaisen tutkimisen ja leikin kautta. Kuusivuotias on kiinnostunut luonnosta, on tiedonhaluinen ja nauttii oivaltamisesta. (MLL) Esikoululaiset siis selviävät monista

toiminnoista itsenäisesti, kuten pukeutumisesta, hygieniasta ja siirtymisistä. Erittäin tärkeä seikka ulkona ja lähiympäristössä toimimisessa on se, että lapsi pystyy kuuntelemaan ja sisäistämään jonkin verran ohjeita. Tämä on turvallisuuden kannalta tärkeää.

3. Tutkielman toteutus

Metsämuuronen (2011, s.54) avaa kvalitatiivista tutkimusta, että ensin tutkitaan mitä aiheesta tiedetään ja mitkä ovat aineistojen osatekijät ja termit (Metsämuuronen, 2011, s. 54). Tieteelliselle tiedolle on Metsämuuronen (2011, s. 33) mukaan keskeistä se, että "uusi tieto rakentuu vanhalle perustalle. Se mitä asiasta tiedetään, toimii uuden hankitun tiedon lähtömateriaalina" Tutkimuksen tehtävänä on siis määritellä ensin käsite, sitten löytää, kuvata ja selvittää käsiteltävän aihealueen elementtejä (Metsämuuronen, 2011,55). Hain tietoa ulko- ja lähiympäristössä järjestettävästä pedagogisesta toiminnasta esiopetusikäisille. Etsin yleiskatsauksena kirjallisuutta, artikkeleita ja nettisivustoja, joita löysin aiheesta. Tietoa löytyi varsinkin silloin, jos en rajannut ulkopedagogiikan aihetta pelkästään esikoululaisiin. Vaikka perehdyin esikoululaisen oppimiseen, luin silti myös varhaiskasvatuksen sekä kouluikäisten ulkona tapahtuvasta oppimisesta ja opetuksesta laajentaakseni hakualuetta, sekä saatavaa materiaalia.

Metsämuuronen (2011) kuitenkin tarkentaa, että on tärkeää rajata aihepiiriä, jotta löydettäisiin kiinnostava ongelma, jota lähdetään tutkimaan. Yleensä ei ole kannattavaa hallita koko ongelmaa, vaan pyrkiä muotoilemaan kiinnostava ja hallittava tutkimusongelma (Metsämuuronen, 2011, s. 37). Havaitsin, että tutkimuksia ja opinnäytetöitä on tehty luonnon vaikutuksesta lapsen kasvuun ja kehitykseen, oppimisesta luonnossa ja luontosuhteen tukemisesta. Keräsin aineistoista tietoa ulkopedagogiikasta ja ulkona oppimisesta, sekä lähiympäristöjen käyttämisestä oppimisympäristöinä ja niiden hyödyistä esiopetusikäisille.

3.1. Tutkielman kysymys, tavoite ja tutkimusmenetelmät

Kysyin, mikä merkitys on esikoulun ulko- ja lähiympäristöissä toteutettavalla pedagogiikalla esiopetusikäisen oppimisessa? Tutkielmani tavoite on selvittää ulkona ja lähiympäristöissä tapahtuvan oppimisen merkitystä esiopetusikäiselle. Haluan perustella itselleni tulevana esiopettajana ulkopedagogiikan mahdollisia hyötyjä lapsen oppimiselle. Tarkoitukseni on myös rohkaista muitakin alan ammattilaisia siirtämään tavoitteellista pedagogista toimintaa enemmän sisätiloista lähiympäristöihin ja ulos, lasten mielenkiintojen pohjalta.

Tein kandidaatintutkielmani kvalitatiivisena ja narratiivisena, eli kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkin sitä, mitä asiasta kirjoitetaan Suomessa, sekä kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa. Metsämuuronen (2011) tarkentaa, että narratologinen tutkiminen on kertomuksen ja tarinan tutkimista (Metsämuuronen, 2011, s. 83). Tarkasteluni alla oli tutkimukset ja kirjoitukset aiheesta. Tarkastelin tutkimusten tuloksia, kirjoitusten sävyjä ja millaista kuvaa ulkopedagogiikasta luodaan. Kirjoituksissa haluttiin tuoda esille ulkona tapahtuvan oppimisen hyviä vaikutuksia lapsen oppimiselle ja hyvinvoinnille. Kritiikkiä ulkopedagogiikkaa kohtaan ei juurikaan ollut löydettävissä.

Hain tutkielmaani aineistoa tehdyistä tieteellisistä tutkimuksista. Löysin niitä käyttämällä tiedonhankintakurssissa (Kulmala, 2021) oppimiani tietolähteitä, kuten Scopusta, Jultikaa, Ebscoa ja ProQuest tietokantoja. Englanniksi löysin vertaisarvioituja ja viimeaikaisia lähteitä verrattain hyvin. Etsin myös suomenkielisiä vertaisarvioituja teoksia ja julkaisuja. Suomeksi aiheesta on tehty opinnäytetöitä, mutta vähemmän väitöskirjoja ja tieteellisiä julkaisuja. Hain myös tietoa aiheen vierestä ympäristökasvatuksen puolelta, jossa ympäristöt voidaan käsittää oppimisen paikkoina. Perehdyin oppikirjoihin ja käsikirjoihin. Jos ne eivät olleet vertaisarvioituja, pyrin käyttämään niitä perustellusti, mikäli aihe osui hyvin tutkimuksen teemaan ja tieto vaikutti validilta. Metsämuurosen (2011) mielestä käsikirjat ovat tieteellisiä, mutta jos ne ovat yli viisi vuotta vanhoja tulee käsikirjojen lisäksi perehtyä uudempaan aineistoon (Metsämuuronen, 2011, s. 45).

Rajasin kandidaatintutkielmani esiopetusikäisiin. Perusteluna on se, että esikoululaiset osaavat jo ohjata toimintaansa. Suurin osa lapsista pukee jo itse, joten heidän kanssaan siirtymiset ovat sujuvia ja opetustoiminta on mahdollista järjestää välimatkojen päähän. Esikoululainen hyötyy elinpiirin laajenemisesta. He oppivat kohtaamaan lähiyhteisön ihmisiä ja toimimaan heidän kanssaan. He oppivat kuinka käydään kirjastossa, asioidaan kaupassa, kuljetaan liikenteessä ja monia muita sosiaalisia- ja elämäntaitoja.

Luin ajankohtaisia artikkeleita ja sosiaalisen median kirjoituksia aiheeseen liittyen. Näytti siltä, että hakusanalla Outdoor Learning, löytyi tutkimuksia, mutta suomeksi vastineella ulkona oppiminen ja ulko-opetus, tuli tulokseksi luontopedagogiikan ja ympäristökasvatuksen opinnäytetöitä. Suomeksi löytyi oppikirjoja ja valmista materiaalia opetuskäyttöön sekä kirjoista että verkosta.

4. Tutkielman tulokset

Cooperin (2015) artikkelin mukaan lasten ulkona oleminen voi vaikuttaa sivusta katsojan silmällä villiltä ja vapaalta. Kuitenkin tapahtumassa on monenlaista oppimista ja kehitystä. Pitkäaikaiset tutkimukset osoittavat, että ulkona oppiminen ja luonto leikkiympäristönä edistävät lasten motoriikan kehittymistä, terveyttä ja hyvinvointia, mutta myös kognitiivisia taitoja. Yhdysvalloissa tutkimukset ovat osoittaneet, että kouluissa, joissa on ulkoluokkia ja kokemuksellista oppimista, ovat oppilaan menestyneet kielitaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä (Cooper, 2015, s. 87). Oppiminen (Cooper, 2015) ulkona vaikuttaa positiivisesti lapsen itsesääätelykykyyn ja käytökseen, sekä lisää yhteistyökykyä ja edistää mielikuvituksellista toimintaa (Cooper, 2015, s. 88).

Islantilainen tutkimus (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, (2014) perustui 25 opettajan näkemykseen ulkona tapahtuvasta opetuksen vaikutuksesta lasten oppimiseen. Vuoden kestävässä tutkimuksen tehtävänä oli lisätä ymmärrystä ja kehittää koulutusta, sekä käsitellä lähiympäristön käyttämistä opetussuunnitelmassa. Kaikki opettajat käyttivät ulkoympäristöjä opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli parantaa ymmärrystä siitä, miten opettajat näkevät ulkoympäristön merkityksen lasten oppimisessa. Tutkimus perustui opettajien haastatteluihin. Suurin osa opettajista opetti 6–9-vuotiaita. Haastatteluissa kysyttiin ulkoympäristön vaikutuksesta lasten oppimiseen ja sitä, käyttävätkö he ulkoympäristöjä lasten kanssa. Opettajat käsittivät ulkoympäristön eri tavoin. Esiopettajat pitivät sekä luonnollisia- että rakennettuja ympäristöjä tärkeinä ja monipuolisina oppimisympäristöinä. Analyseissä nousi kolme teemaa. Lasten leikki ja oppiminen, hyvinvointi ja terveys, sekä lasten näkemykset, tiedot ja toimet kohti kestävyyttä (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, 2014).

Norðdahl ja Ásgeir Jóhannessonin (2014) tutkimuksen tulokset osoittivat, että islantilaiset opettajat arvostivat ulkopedagogiikkaa, huolimatta sen mahdollisista riskeistä. Tutkimuksen mukaan opettajat halusivat tarjota ulkona oppimisen kokemuksia sisäopetuksen lisäksi. Pohdinnassa olivat myös ulko- opetuksen riskit. Riskeistä on hyvä olla tietoinen, jotta voidaan tehdä tarvittavat varotoimet. Tärkeä on kuitenkin ymmärtää, että ulkona saadut kokemukset tukevat lasten toimijuutta, ympäristötietoutta, itsetuntoa ja rohkeutta. Tutkimus jätti avoimeksi kysymyksen, miksi joissakin maissa lasten ulos viemistä pelätään enemmän kuin toisissa. Tutkimuksen mukaan tämä vaatisi lisäselvitystä, mistä erot johtuvat ja mitkä ilmiöt kasvattavat pelon ilmapiiriä (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson 2014).

Määtän ja kollegoiden poikkileikkaustutkimuksessa, (Preschool group practices and preschool children's sedentary time: A cross-sectional study in Finland) vuonna 2015 tutkittiin lasten liikkumista eri varhaiskasvatuksen yksikössä. Mukana oli 864 lasta, iältään 3–6-vuotiaita. Lasten liikkumista mitattiin aktiivisuusmittareilla. Opettajan tehtävänä oli kirjata päivän toiminnot. Ulkoilu pihalla tai retket, opettajan johtamat pedagogiset toiminnot kuten aamupiirit, askartelut ja lukeminen, vapaa leikki, opettajan johtama liikunta, sekä pienryhmätoiminnot (Määttä ym., 2019, s. 3). Tutkimus osoitti, että lapset olivat aktiivisimmillaan ulkona ja retkillä.

4.1 Tilannesidonnaisuus ja kokemus lapsen oppimisessa

Niinistö ja Granö kirjoittavat artikkelissaan todellisten ympäristöjen kautta tapahtuvasta oppimisesta, *Merelle päin, merellinen Rauma oppimisympäristönä*-hankkeesta, jossa kokeiltiin puoli vuotta merellisiä oppimisympäristöjä ja verkostoitumista, sekä yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa. Myös opetussuunnitelmassa kannustetaan sellaiseen toimintaan. Viides- ja kuudesluokkalaisten päiväkirjojen tekstejä tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksessa oli pyrkimyksenä saada näkökulmaa lasten kokemuksista heidän viestiensä kautta. Wegnerin mukaan, osaaminen ja asiantuntijuus muodostuu epävirallisten yhteisöjen välityksellä. Yhteisessä projektissa, yhdessä työskennellen tapahtuu sosiaalistumista ja jäseneksi kasvamista. (Viitattu lähteessä Niinistö & Granö, 2017, s. 181–182.) Kitchens, Lave ja Wegner valottavat sitä, kuinka tilannesidonnaisuus voidaan katsoa konstrukttiiviseksi oppimiseksi, jossa oppija on itse rakentamassa aktiivisesti yhteistä maailmaa. Oppiminen ja ajattelutaidot ovat sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, joissa opitaan samalla vuorovaikutustaitoja ja toimintasääntöjä. Siinä myös sosiaalistutaan (Viitattu lähteessä Niinistö & Granö, 2017, s. 181–182). Ihminen rakentaa merkityksiä tietojen, kokemusten ja uskomusten pohjalta (Tynjälä, 1999, s. 7).

Seuraavista lasten päiväkirjojen otteista voidaan havaita, että ilmiöitä on opittu monipuolisesti meriretken aikana. Oppimista voi tapahtua myös tilanteissa, joihin me aikuiset emme edes kiinnitä huomiota. Niinistö ja Granö kirjoittavat että “ympäristö aktivoi, synnyttää merkityksen ja jättää jäljen” (Niinistö & Granö, 2017, s. 188). Seuraavat lainaukset lasten päiväkirjoista:

Parasta retkessä oli, kun pääsimme itse ohjaamaan venettä

Mittasimme meriveden PH: n, joka oli 7. Rannassa haisi pahalta ja siellä oli levää. Onneksi se oli rihmalevää, joka ei ole myrkyllistä

Meille opetettiin merimerkkejä ja kuinka monta solmua se vene meni. Meidän vene oli nopein, joten ehdimme ekoina rantaan

Niinistö ja Granö selittävät, että aineisto vahvistaa konstruktivistisen oppimisen ominaisuuden ja kuinka tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa (Niinistö & Granö, 2017, 188). Niinistö ja Granö (2017) tarkentavat, että tällaisessa sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä nähdään kaikki kontekstit oppimiselle mahdollisiksi. Erilaiset oppimisympäristöt ja työtavat hyödynnetään (Niinistö & Granö, 2017, s. 183).

Rauste von Wright von Wrightin mukaan humanistisessa ja kognitiivisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään aktiivisena oppijana, jolla on motivaationsa ymmärtää asioiden merkityksiä ja yhteyksiä. Oppija rakentaa eli konstruoi tietoa sen pohjalta, missä tilanteessa, yhteydessä ja ympäristössä hän on ja tulkitsee käsityksiään sen pohjalta. (Viitattu lähteessä Niinistö & Granö, 2017, s. 105). Oppiminen tuntuu mielekkäältä silloin kun oppija ymmärtää opittavan asian merkityksen ja käyttötarkoituksen (Viitattu lähteessä Niinistö & Granö, 2017 s. 105). Räsänen ja Jarvin mukaan, tieto rakentuu kehon ja aivojen yhteistyönä. Tieto muodostuu ihmisessä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Käsitteemme muodostuvat kuitenkin kehollisten toimintojen kautta. Aistien, tuntemusten ja havaintojen kautta. (Viitattu lähteessä Niinistö & Granö, 2017, s. 105). Anttila (2017) avaa kehollista oppimista seuraavasti. Se tapahtuu kokonaisvaltaisesti kehossa ja sosiaalisissa tilanteissa. Kehollinen tapahtuma on osa oppimistapahtumaa, kokemuksia, aistimuksia ja liikettä. Se aktivoi ihmisen kokonaisvaltaisesti (Anttila, 2017).

Wejdmark ja Lättmanmaschin (2016) toteaa sisällä oppimisen perustuvan yleensä vain kahteen aistiin, kuulo- ja näköaistiin. Nämäkään aistit eivät sisätiloissa pääse koko potentiaaliinsa. Näköhavainnot ovat enimmäkseen tekstien tai kuvien tutkimista. Kuuloaistia käytämme enimmäkseen ihmisen puheen kuuntelemiseen. “Meidän on annettava oppilaille tilaisuus kokeilla itse eikä vain viitata muiden ihmisten kokemuksiin” (Wejdmark&Lättmanmaschin, 2016, s. 41).

Granö, Hiltunen & Jokelan mukaan ilmiöpohjainen oppiminen korostuu nykyisissä opetus suunnitelmissa. Ilmiöpohjaisuus tarkoittaa oppimista aidossa ympäristössä. Ilmiöitä yhdistellen eri oppiaineissa. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 5). Edellä mainittuja suoraan

lainaten, “Ilmiöpohjaisen opetuksen olennainen muutos aikaisempaan ei kuitenkaan ole oppiainerajojen ylittäminen, integraatio, vaan se, että ilmiöt eivät nouse vain oppiaineiden sisällöistä, vaan niiden tulee nousta esille oppilaiden, koulujen, kylien, kaupunkien ja yhteisöjen arjesta, tällöin ilmiöt ovat sidottuja tiettyyn paikkaan ja tilanteeseen eli tilanteeseen. Ilmiöpohjainen oppiminen on paikka- ja tilannesidonnaista” (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 6).

4.2 Opettaja vaikuttaa oppimisympäristöön

Oppimisprosessiin tarvitaan opettajaa. Järvinen (2011) väitöskirjassaan tutki konstruktivistista tiedonkäsitystä. Hän keräsi aineiston tarkkailemalla opetustuokioita. Hän havaitsi, että opettajan ohjaamasta ja valmiiksi määrittelemästä sisällöstä puuttui dialogisuus ja eteneminen oli opettajan ohjaamaa. Oppilaat eivät oppineet ilman opettajaa itsenäisesti rakentamaan oppimaansa. Opetussuunnitelma vuonna 1994 katsoi oppilaan olevan enemmänkin tiedon prosessoijan, eikä niinkään tiedon omaksujan. Konstruktivistisen opetustapahtuman kautta, oppilas oli aktiivinen opiskelussaan. (Järvinen, 2011). Opettajan olisi siis autettava oppijaa prosessoimaan tietoa, eikä ”antaa” vain valmiita tietoa. Järvinen (2011) toteaa, että itseohjautuvuus ja aktiivisuus eivät saa olla kuitenkaan oppimisen itsetarkoituksena. Hänen mukaansa oppiminen ei tapahdu itsestään vain omista mielenkiinnon kohteista. Opettajan täytyy tukea tiedon rakentumista eli konstruointia. Järvinen (2011) kirjoittaa, kun lapsi saa ”absoluuttisen” totuuden ja huomaakin, että totuuksia voi olla monia riippuen ajasta, tilanteista ja paikasta. Järvinen antaa esimerkin liikennekasvatuksen opetuksesta, jossa jalankulkijan etuoikeus suojaamalla voi joutua ristiriitaan kodin näkemyksen kanssa, jossa ajatellaan autoilijan olevan etuoikeutettu. Tietoon sisältyvät arvot vaikuttavat ihmisen valintoihin ja maailmakuvaan, johon hän on kasvamassa. Yksilö joutuu miettimään, mikä on havainnoistamme riippumaton oikea todellisuus (Järvinen, 2011, s. 225).

Opettaja noudattaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH, 2014) Perusteet ovat opetushallituksen määräykset siitä, miten kuntien tulee laatia paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelma ja opetuksen toteuttaminen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on huolehtia laadusta ja yhteneväisyydestä koko maassa. Opetussuunnitelmaa ohjaavat lait, kuten perusopetuslaki. Esiopetus on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, jossa on esiopetuksen toimintakulttuurin perusta. Perustavoitteet on avattu viitaten lainsäädäntöön niin, että yhteys lainsäädännölliseen perustaan tulee selväksi. (OPH, 2014). Huolimatta

yhteneväisyydestä voi Suomessa esiopetussuunnitelma mahdollistaa sen, että opettaja voi aika vapaasti räätälöidä opetuksen tavoitteet hyväksi katsomallaan tavalla. Kuten Estola, Uitto ja Karikoski (2020) toteavat että ”Opettaja on opetussuunnitelmien tulkitseja” (Estola, Uitto & Karikoski, 2020, s. 23). Vaikka opetussuunnitelmat antavat raamit, on opettajilla liikkumavaraa toteuttaa niitä. Tämä johtuu siitä, että opettajat ovat koulutettuja asiantuntijoita, jotka osaavat soveltaa opetussuunnitelmaa omaan ryhmäänsä sopivaksi, yksilölliset tarpeet huomioiden. Opettajalla on vapaus organisoida oppimisympäristö ja opetusmenetelmät huomioiden huoltajien ja lasten toiveet (Estola, Uitto & Karikoski, 2020, s. 23–24).

Laine kirjoittaa opettajasta oppimisympäristön säätelijänä. Opettaja on se, joka vaikuttaa oppimisympäristön tekijöissä eniten. Suhde on autoritääriäinen, opettaja määrää mitä tehdään. Opettajan olisi pyrittävä siihen, että oppilaiden oma aktiivinen toiminta pysyy yllä, koska se kasvattaa oppilaiden oppimismotivaatiota (Laine, s. 66–67).

Hunter, Syversen, Graves, ja Bodensteinerin (2019) tutkimuksessa tunnistetaan lasten ulkona tapahtuvan leikkimisen arvo ja merkitys oppimisessa. Opettajien keskuudessa on kuitenkin ollut keskustelua ulko-opetuksen suunnittelusta ja järjestämisestä. Käsitteet saattavat olla sellaisia, että ulko-opetus vaatii vähemmän suunnittelua kuin sisäopetus. Mielletään, että se olisi enemmänkin vain lasten vahtimista ja heidän turvallisuudestaan huolehtimista. Vaihtoehtona tälle ajatukselle olisi siirtyminen kohti pedagogista sitoutumista, toimintaa ja lapsilähtöistä leikkiä. Näin kokemukset ovat sekä lapsi- että opettajavetoisia oppimiskokemuksia. Tällöin opettaja tukee pedagogisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja fyysisiä hyötyjä lapsille ulkoympäristöissä (Hunter, Syversen, Graves, ja Bodensteinerin, 2019, s. 34–35).

4.3 Lapsen hyvinvointi ja oppiminen

Kuo, Barnes ja Jordan (2019) tutkivat, edistävätkö luontokokemukset todella oppimista. Heidän mukaansa tähän on vastattu aikaisemmin intuitiivisesti ja perusteettomastikin. Nyt he perustelevat näkemystään sillä, että on tehty satoja tutkimuksia, jotka syventävät ymmärrystämme luonnon ja oppimisen välisestä yhteydestä. Akateeminen oppiminen ja henkilökohtainen kehitys hyötyvät luontokokemuksista. Se tulee näkyväksi ongelmanratkaisussa, sinnikkyudessa, kriittisessä ajattelussa, johtajuudessa ja ryhmätöissä. Sosioemotionaalinen yhteys luontoon tuo ympäristömyönteistä kehitystä. Luonnonläheinen opetus toimii akateemisessa oppimisessa paremmin kuin perinteinen. Luonto lisää oppilaiden

huomiokykyä, stressinsietoa, itsekuria, motivaatiota ja kuntoa. On aika suhtautua vakavasti näihin hyötyihin. Luonto voi olla voimavarana erityisesti niille, joille perinteinen opetus ei toimi. Kuo, Barnes ja Jordan (2019) ovat tulleet tulokseen, että luontopedagogiikan tulisi olla virallista koulutuskäytäntöä akateemisen sisältöopetuksen rinnalla (Kuo, Barnes & Jordan, 2019).

Haukka on tiivistänyt luontokoulut.fi sivustolla edellisen tutkimuksen. “Moni luontokasvattaja on nähnyt sen, kuinka oppiminen ulkona sopii myös heille, joilla on vaikeaa selviytyä perinteisessä luokkaopetuksessa” (Haukka, Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto) Luontoympäristössä (Haukka) toimiminen parantaa oppimista, mutta oppimistulokset johtuvat luontoympäristöissä tapahtuvasta ohjauksesta. Akateemiset hyödyt ovat todellisia, eivätkä johdu tarkkailijoiden halusta nähdä tuloksia parempina. Viime vuosina on tarkkailijoina ollut henkilöitä, jotka ovat puolueettomia ja vertailevat eri oppimisympäristöjä. Oppimistulokset olivat sitä parempia mitä enemmän oli luontoa ympärillä. Oppimistehokkuuden lisääntymistä ilmenee riippumatta opettajista, oppijoista, pedagogiikasta ja oppimisen mittareista. Oppimisen hyödyt voivat johtua luontoympäristön ja pedagogisten menetelmien yhdistelmästä. Selitys on oppilaslähtöisessä ja yhteistyöhön perustuvassa oppimisessä. Syitä parempaan oppimiseen luonnossa ovat huomiokyvyn parantuminen, stressin vähentyminen, oppilaan osallistuminen, aktiivisuus ja parempi kunto. Myös oppimiseen liittyvät taidot kehittyvät ulkona oppimisen aikana. Näitä ovat pitkäjänteisyys, sinnikkyys, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot. Kun oman toiminnan säätely kehittyy, oppija keskittyy paremmin ja pysyy aktiivisena osallistujana, koska ulkoympäristössä korostetaan yhteistyön merkitystä. Ulkona oppiminen vahvistaa oppijan luontosuhdetta, joten tulevaisuustaitona elintärkeä ympäristöstä huolehtimisen taito kehittyy (Haukka, Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto).

Määtän ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan, lapsilta edellytetään koulutyypistä käyttäytymistä jo varhaiskasvatuksessa. Leikki on tärkeää päiväkodissa ja esikoulussa, koska niissä lapsi viettää suurimman osan valveillaoloajastaan. Istumisaika koostuu aamupiireistä, pöytäaktiiviteeteista, odotusajoista, ohjeiden antamisesta ja ruokailuista. Harvat päiväkodit ja esikoulut ovat vähentäneet istumisaikaa vakiintuneiden käytäntöjen vuoksi (Määttä ym., 2019, s. 2). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos kuitenkin suosittelee, että alle kouluikäisen pitäisi liikkua joka päivä vähintäänkin kolme tuntia. Liikkumisen pitäisi olla monipuolista ja vaihtelevaa. Sen lisäksi tavallisen arjen tulisi sisältää touhua, joka katkaisisi pitkät istumisjaksot. Lisäksi tarvitaan rauhoittumisen hetkiä, lepoa, nukkumista ja terveellistä ruokaa

(THL, 2020). Islantilaiset opettajat kokivat Norðdahl ja Ásgeir Jóhannessonin (2014) tutkimuksessa, että lasten ylipaino on terveysuhka. Ulkoilu edistää liikkumista ja vähentää lapsen ylipainon riskiä (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, 2014). Hunterin, Syversenin, Gravesin ja Bodensteinerin (2020) tutkimuksessa pohdittiin sitä, miten liikkuminen vaikuttaa vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Heidän mukaansa ulkona liikkumisen lisääminen edistää syvempiä yhteyksiä kaikissa toiminnoissa. Tästä olisi hyötyä ulko-oppimisympäristöjen suunnittelussa sekä ulkoilukokemusten ja aikataulujen määrittämisessä (Hunter, Syversen, Graves, ja Bodenstein, 2020).

Määtän ja kollegoiden tutkimus (2019) osoitti, että lapset liikkuvat enemmän ulkoympäristössä. Havaittiin, että luontoretket lisäävät lasten liikkumista. Muiden aktiviteettien välisiä merkittäviä yhteyksiä liikkumiseen ei havaittu. Liikkuminen vaikuttaa positiivisesti lasten oppimiseen ja hyvinvointiin. Se on tärkeä oppimisen tapa varhaislapsuudessa. Luontoympäristö on yleensä rakentamaton paikka, joka avaa lasten mielikuvitusta ja antaa mahdollisuuksia leikkiin ja oppimiseen. Rakennettu ympäristö voi olla yksipuolinen ja leikkivälineillä voi olla jokin odotusarvo siitä, kuinka niitä tulisi käyttää. Luonto antaa lapsille mahdollisuuden spontaaniin ja luovaan leikkiin (Määttä ym., 2019, s. 5–6).

Vaikka koulut ovat jo nykyään liikkuvampia ja oppimisympäristöt monipuolisempia, soisi esikoululaisten ”istuttamisen” olevan mahdollisimman vähäistä. Taitavat tenavat tutkimuksessa (Niemistö, 2019) todetaan, että lasten ja nuorten kokonaisuusaktiivisuus on suosituksia alhaisempi. Tutkimuksessa saatiin selville myös se, että fyysisellä ympäristöllä voidaan vaikuttaa lasten liikkumisen määrään, kuten isolla ja monipuolisella pihalla. (Niemistö ja Finni, Haapala, Cantell, Korhonen, & Sääkslahti, 2019). Tämän vuoksi olisi perusteltua viedä pedagogiikkaa säännöllisesti ulos ja lähiympäristöihin. Ulkona lapsella on tilaa liikkua. Paikan ja maiseman vaihdokset houkuttavat lasta kiipeilemiseen, juoksemiseen ja hyppimiseen.

Tutkimuksen (Määttä, & kollegat, 2019) mukaan ajattelempa, että varhaiskasvatus- ja esiopetusikäiset lapset ovat luontaisesti aktiivisia. Tosiasiassa he istuvat noin puolet valveillaoloajastaan. Nämä varhain opitut mallit siirtyvät myöhempään elämään. Vaikutukset terveyteen ovat sen mukaiset (Määttä & kollegat, 2019). Verrattuna esikouluikään, istumisen määrä kouluiässä vain lisääntyy. Koulun oppitunnit painottuvat Suomessa luokkahuoneisiin.

Lasten liikkumisen lisäämiseksi on perustettu erilaisia hankkeita. Opetushallituksen mukaan Liikkuva koulu on osa hallitusohjelmaa, jonka tavoitteena on liikunnallisuuden lisääminen

kaikilla luokka-asteilla. Hallitus on tukenut avustuksin Liikkuva opiskelu –koulu – varhaiskasvatus ohjelmiin (opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, Likes, 2016).

Barrickin mukaan pohjoismaissa ulkoilua arvostetaan osana lasten elämää. Opetussuunnitelmassa korostetaan ulkoilua ja oppimisympäristöä liikunnan ja terveiden elämäntapojen mahdollistajana (Viitattu lähteessä Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson 2014). Norðdahl ja Ásgeir Jóhannessonin mukaan esikouluopettajat kokivat, että lapset tuntevat jo kotikaupunkinsa paremmin kuin heidän vanhempansa, koska he ovat jo tutustuneet paikallisiin paikkoihin, kulttuuriin ja historiaan. Opettajat näkivät, että on tärkeää kokea sekä rakennettu että luonnollinen ympäristö. Opettajilla oli myös käsityksiä siitä, että ulkoympäristön rooli lasten hyvinvoinnin edistäjänä lisää myös lasten kykyä käsitellä riskejä. He kokivat, että ulkoilun jälkeen lapset olivat väsyneitä mutta onnellisia. He jaksoivat istua ja keskittyä paremmin (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson 2014).

Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen (2018) tuovat esiin metsän ja viheralueiden tuomia terveyshyötyjä mielialaan ja fysiologiaan. Ihminen palautuu metsässä stressistä paremmin. Mieliala ja itsetunto kohenevat. Metsä ja viheralueet edistävät terveyttä ja kuntoa (Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen, 2018). Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen (2018) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että jo lyhyet oleskelut metsässä ja puistoissa elvyttävät paremmin, kuin oleskelu kaupungin keskustassa. Tutkimuksista valtaosassa raportoitiin positiivinen yhteys aikuisten mielenterveyden ja viheralueiden välillä. Tutkimusnäyttö viheralueiden yhteyksistä ja vaikutuksista lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöissä on vielä riittämätöntä (Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen, 2018). Toisaalta Norðdahl ja Ásgeir Jóhannessonin, (2014) mukaan, opettajat ajattelivat lasten ulko-opetuksen edistävän lasten hyvinvointia ja parantavan heidän ryhmäytöaitojaan ja kommunikointiaan (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, 2014). Myös Aki Sinkkosen johtama suomalainen tutkimus, joka on julkaistu *Science Advances* lehdessä osoittaa, että metsämaakosketus monipuolistaa päiväkotilasten sairauksilta suojaavaa mikrobistoa ja vahvistaa immuunijärjestelmää. Tämä voi vähentää atopian, diabeteksen, keliakian ja allergioiden riskiä. Tutkimuksessa päiväkotipihoille tuotiin metsänpohjaa ja istutuslaatikoita, joihin lapset kylvivät kasveja ja hoitivat niitä. Näin he saivat maapohja kosketusta keskimäärin viitenä päivänä viikossa. Lasten veriarvojen muutokset osoittivat parantunutta puolustusjärjestelmän säätelykykyä. Tutkimustulokset vahvistivat tiedon, että luontokosketus voi ehkäistä immuunijärjestelmän häiriöitä (Viitattu lähteessä Kataja, 2020, Yle uutiset).

Edellisen tutkimuksen perusteella lapsen terveys sai hyötyä maapohjakosketuksesta. Kuinka ulkona tapahtuva opetus sitten vaikuttaa niihin, joilla on tarkkaavuuden pulmia? Hyötyvätkö nämä lapset ulkona tapahtuvasta pedagogisesta toiminnasta. Islantilainen tutkimus (2014) näki, että ulko-oppiminen on hyväksi niille, jotka eivät jaksakaan istua kauaa paikoillaan. Eräs opettaja oli havainnoinut, että lapset, joilla oli vaikeuksia oppimisessa sisätiloissa, hyötyivät ulko-opetuksesta. (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson 2014). Sandberg (2021) tuo esiin, että esiopetusikäisen tarkkaavuus on vasta kehittymässä. Tarkkaavuus tarkoittaa tietoista ja tavoitteellista keskittymistä vireillä olevaan asiaan. Vireystilan tulisi olla hyvä, jotta lapsi jaksaa keskittyä. Myös motivaatiolla, kiinnostuksella ja tunnetilalla on merkitystä. (Sandberg, 2021, s. 69–70). Hän pohtii kasvatusympäristön merkitystä. Lapset, joilla on tarkkaavuuden säätelyn pulmia, saattavat olla levottomia toisessa tilassa ja rauhallisia toisessa. Loisteputkivalot, ilmastoinnin äänet, akustiikka ja liian ahdas henkilökohtainen tila voivat vaikuttaa lapsen tarkkaavuuden säätelyyn (Sandberg, 2021, s. 77).

Hautamäen ym. mukaan lapsen kognitiiviset oppimis- ja työskentelytaidot pohjautuvat esi- ja alkuopetukseen. Riippuen lapsen ajattelutaidoista ilmenee, kuinka lapsi on kykeneväinen keskittymään luokkaopetukseen. (Viitattu lähteessä Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen, 2018). Tyrväistä, Lankia, Sipilää ja Komulaista (2018) lainaten “Puistoympäristöt parantavat mielialaa ja tehtäväsuoriutumista, elvyttävät stressistä ja parantavat tarkkaavuutta rakennettuja ympäristöjä enemmän” (Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen, 2018). Ekaluokkalaisista noin viisi prosenttia (vuonna 2008) on tarvinnut erityistä tukea oppimiseensa ja heillä on esiintynyt häiritsevää käyttäytymistä. Luokanopettajan velvollisuus on järjestää opetus oppilaan tarvitseman tuen mukaisesti. Ympäristöllä, oppilaan yksilöllisellä tuella, myönteisellä vuorovaikutuksella ja aktivoivalla opetuksella on merkitystä (viitattu lähteessä Kyrö- Ämmälä, 2008, s. 26). Repon mukaan, ”yhteiskuntamme tulevaisuuden kannalta on merkityksellistä, millaisia toimijoita ja vaikuttajia kasvattamistamme lapsista tulee aikuisina” (viitattu lähteessä Kyrönlampi & Sirkko, 2020, s. 49). Meidän pitää kiinnittää huomiota siihen millaisia oppimismahdollisuuksia ja arvoja annamme lapsillemme.

4.3.1 Valmista materiaalia opettajille

Opetushallitus on kerännyt sivulleen vinkkejä ulkona oppimiseen. Sivulla perustellaan, että etenkin nyt koronavirusepidemian aikana retket ja luonnossa liikkuminen ovat suositeltavia. Lähiympäristö ja -luonto tarjoavat mahdollisuuksia oppimiskokonaisuuksien ja oppiaineiden mukaiseen opiskeluun. *Ulko-opet ry* on kerännyt vinkkejä, joilla pääsee ulkona opettamisessa

alkuun. *Mappa.fi* on ulkona oppimisen, ympäristökasvatuksen ja kestävän elämäntavan materiaalipankki. Palvelua ylläpitää Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry. *Suomen Ladulla* on ulkoiluvinkkejä ja ulko-opetusmateriaalia. Luokasta luontoon hankkeella on valmiita ulkotuntien runkoja, *Loikkaa ulkoluokkaan* opas.

Ilokasvaaukko.fi sivustolla on varhaiskasvatukselle leikkejä ja tehtäviä. Sosiaalisesta mediasta voi löytää ryhmiä ja vertaistukea kuten *Ulko- opet- ryhmä*, *Suomen Latu lastentoiminta- sivu*, *Ulkoluokka- ryhmä*, *Ilo kasvaa ulkona- ryhmä*, *WWF Opehuone -ryhmä* (OPH) Sosiaalisessa mediassa on ulkoluokka sivustoja, joissa on jo tuhansia tykkääjiä. Niistä saa helposti vinkkejä siitä, mitä lasten kanssa voi ulkona tehdä ja mitä pedagogiikkaa harjoittaa.

Luontokoulu käsite on toimintatapa, ei niinkään fyysinen paikka. Ruotsissa ensimmäinen luontokoulu on perustettu vuonna 1982 ja Suomeen se perustettiin vuonna 1998. Nykyään meillä on LYKE- Verkosto (luonto, ympäristö ja kestävä elämäntapa), jota ohjaa Suomen luonto ja ympäristökoulujen liitto ry. Mukana toimii noin 60 luonto- ja ympäristökasvatusohjelmia kouluihin ja päiväkodeille tarjoavia tahoja (luontokoulu.fi). Tarjolla on ulko- opetukseen tarkoitettua kirjallisuutta, jota opettaja voi käyttää apuna tuntisuunnittelussa. Näistä monet oppaat ovat suunnattuja peruskoulun opettajille, silti niitä voi hyödyntää myös esikoululaisten ulko- opetuksen suunnittelussa ikätasoon muunneltuna.

Luontokouluissa pedagoginen toiminta viedään luonnon keskelle. Sykli on valtakunnallinen ammatillinen erikoisoppilaitos, joka on erikoistunut kestävän kehityksen ammattitaidon rakentamiseen. Sykli järjesti kolmivuotisen ulkoluokka- liikuntaa ja oppimista lähiluonnossa - hankkeen, joka kuului myös aikaisemmin mainittuun Liikkuva koulu ohjelman verkostoon. Hankkeessa oli yli sata opettajaa mukana. Hanke päättyi 2018. Hanke onnistui innostamaan opettajia ulko-opetukseen valmiiden materiaalien avulla. Hanke synnytti *Loikkaa ulkoluokkaan -opas* ulkona opettamiseen. Materiaalit ovat ilmaisia ja ladattavissa nettisivuilta. Opas on tarkoitettu opettajalle, joka tahtoo opettaa ulkona. ”Se toimii alkusysäyksenä ulkoluokasta kiinnostuneille ja vahvistuksena säännöllisesti ulkona opettaville.” (Sykli) Tämän kaltainen matalan kynnyksen toiminta, jossa materiaalit ja ideat tulevat valmiina opettajan käytettäväksi, lisäävät ulkona tapahtuvaa opettamista ja oppimista sen helppouden vuoksi. *Riittävän hyvä ulko-opeksi* blogi kannustaa alkavia- sekä konkariulko- opettajia työssään (Sykli).

Metsään meni! On Opetushallituksen täydennyskoulutussarja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen parissa työskenteleville henkilöille. Hankkeessa luontotoiminnasta luodaan monipuolinen työtap, joka perustuu varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman perusteisiin

tavoitteenaan saada luontotoiminta osaksi yksiköiden toimintakulttuuria ja vahvistaa henkilöstön osaamista sen parissa (Sykli).

Valmista materiaalia löytyy myös Arokannolta (2021), hänen mukaansa monet ympäristökasvattajat uskovat, että kun lasten luontosuhdetta vahvistetaan, heistä kasvaa ympäristövastuullisia aikuisia. Ihmisten on vaikea nykyään muistaa riippuvaisuuttaan luonnosta ja nähdä oman toimintansa seurauksia ympäristössä. ” Lasten kanssa ulkoilu ja retkeily vahvistavat lasten luontosuhdetta ja ympäristöherkkyyttä” (Arokanto, 2021).

4.3.2 Riskitietoisuus ja turvallisuuskasvatus

Turvallisuuskasvatus (Parikka- Nihti & Suomela, 2014) ”on osa ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatusta. Turvallisuus on sekä fyysistä että psyykkistä hyvää oloa niin yhteisössä kuin ympäristössäkin. Turvallisuuden tunteeseen liittyy ympäristön tunteminen: tuttu on turvallisempaa!” (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s. 155). Opetuksen järjestäminen päiväkodin ja koulun aitojen ulkopuolella voi aiheuttaa pelkoa opettajassa, mitä kaikkea voi mahdollisesti tapahtua. Norðdahl ja Ásgeir Jóhannesson (2014) mukaan opettajat, jotka puhuivat haastatteluissa riskitietoisesta kasvatuksesta, toivat esiin sen, että lapset rohkaistuvat ja saavat itseluottamusta, kun heille mahdollistetaan kokeileminen. Lapset haluavat haastaa itseään, heitä ei saa liikaa suojella. Eräs haastateltava opettaja sanoi, että on ero siinä, kasvatammeko lapset pumpulissa vai annammeko heidän itse kokeilla asioita. Opettajat arvostivat mahdollista ulkoilmapotentiaalia opetuksessa enemmän kuin mahdollisia riskejä, jotka voisivat estää lasten ulos viemisen. Opettajat olivat riskitietoisia, mutta silti eivät ajatelleet riskien estävän oppimista ulkoympäristössä. Kaikki opettajat käsittivät pihan ulkopuolisten alueiden mahdollisuudet oppiympäristöiksi ja koulun pihan lähinnä lasten vapaan leikin paikaksi (Norðdahl & Ásgeir Jóhannesson, 2014).

Parikka- Nihti ja Suomela tuovat esiin, että turvallisuutta edistää myös huomion kiinnittäminen siihen, missä oleilemme. Hengitysilmamme sisältää monia ihmisen aikaansaamia pienhiukkasia. Ulkona katupöly ja päästöt. Sisätiloissa sisäilmaongelmat. Kasvillisuus ympärillämme ehkäisee allergioiden syntymistä (Parikka- Nihti & Suomela, s. 154). Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen (2018) kuitenkin mainitsevat, että luontoympäristön hyötyjen ohella voi liittyä riskejä, kuten punkkivälitteiset sairaudet ja tapaturmien mahdollisuus (Tyrväinen, Lanki, Sipilä ja Komulainen, 2018).

Lindfors ja Somerkosken (2018) mukaan turvallisuuden voi käsittää niin, että kun psyykkiset, fyysiset ja moraaliset vaarat ovat poissa, on ihminen suojassa. Suomen oppilaitokset ovatkin pääosin turvallisia, kuitenkin niissäkin sattuu tapaturmia ja kohdataan turvallisuusriskejä. (Lindfors & Somerkoski, 2018, s.292). He jatkavat, että turvallisen oppimisympäristön saavuttamiseksi pitää olla tiedostettuna fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus, varsinkin kun nykyaikana oppimisympäristöt ovat opetussuunnitelmissakin laajentuneet ja monipuolistuneet sisätiloista luokkatiloista metsiin, liikenteeseen, moninasiin ryhmiin ja digiympäristöihin. Heidän mielestään opetussuunnitelmien pitäisi huomioida turvallisuus paremmin muuttuvissa oppimisympäristöissä. (Lindfors & Somerkoski, 2018, s. 302–303). “Turvallisuuskulttuurin kehittäminen tulisi lähteä turvallisuuteen liittyvien käsitysten ja arvojen erityisesti asenteiden tunnistamisesta vuorovaikutuksessa kaikkien toimijoiden kanssa” (Lindfors & Somerkoski, 2018, s.302–303).

Esiopetussuunnitelmassa (2014) on maininta esiopetuksen toimintakulttuurista, turvallisesta arjesta, joka tukee vuorovaikutusta sekä lasten kesken ja lasten ja aikuisten kesken. Toiminnassa näkyy välittämisen kulttuuri sekä ihmisten välillä että suhteessa ympäristöön. Lapsia ohjataan tunteiden tunnistamisessa ja säätelyssä sekä kannustetaan toimimaan niin, että toiset tulevat huomioiduksi. Turvalliseen arkeen sisältyy myös terveet elämäntavat. Suosituksena on, että vältetään yhtäjaksoista istumista ja liikutaan monipuolisesti. Myös rauhoittumisen mahdollisuus taataan. Turvallisuuteen liitetään myös oppilashuollon periaatteet (OPH, 2014, s. 23).

Kaksivuotisessa esiopetuksen kokeilun perusteissa (OPH, 2021) esitetään oppimisympäristön turvallisuus seuraavasti. Yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat tuovat turvallisen ja muita kunnioittavan ilmapiirin. Vastuu koetaan yhteisesti. Lapsilla on turvallista näyttää tunteitaan ja henkilöstö tukee lapsia tunteiden säätelyssä. Lapsia rohkaistaan ilmaisemaan itseään ja lasten kysymyksiin vastataan. Toiminta tulisi kehittää niin, että inklusiivisuus, yhdenvertaisuus ja tasa- arvo vallitsevat (OPH, 2021, s. 29–30).

4.3.3 Huoltajien näkemyksiä ulkopedagogiikasta

Seuraavassa tutkimuksessa lähestyttiin ulkona oppimista huoltajien näkökulmasta. Hunter, Syversen, Graves, ja Bodensteinerin (2020) keräsivät ulkoluokkaoppimisesta tietoa kyselylomakkeella huoltajilta, opettajia ja lapsia haastatteleamalla sekä lasten piirustuksia tutkimalla. He halusivat tutkia sitä, miten ulkoluokka koettiin. Tutkimuksessa esiintyi jänniteitä

huoltajien ja opettajien näkemysten välillä ulkoluokkaan siirtymisen jälkeen. Huoltajat pitivät tärkeänä opettajan roolia opetuksen järjestäjänä lasten yksilöllisten kiinnostusten pohjalta. Huoltajat halusivat ulko- opetussuunnitelman, joka oli opettajavetoinen. Opettajilla taas oli näkemys, että ulkona vietetty aika on lapsijohtoista ilman tiettyä rakennetta. Opettaja mahdollistaa oppimistilanteita, joissa lapset tutkivat ja kokeilevat ja saavat sitä kautta oppimiskokemuksia. Tässä lapsen oppiminen saa konstruktivistisen mallin. Eräs opettaja kuitenkin mainitsi, että suunnitelmallisuus on paljon perusteellisempaa kuin päällepäin näyttäisi. Huoltajat halusivat tietoisia suunnitelmia. Opettajat kokivat olevansa enemmänkin tarkkailijoita. He ilmaisivat, että olisivat halunneet olla tarkoituksellisempia ja jäsennellympiä kuten huoltajat odottivat, mutta muuttuvat tilanteet ja ulkoympäristö muuttivat opettajien käytäntöjä, koska ulkoluokka edisti lapsilähtöistä tutkimista. Tutkijat suosittelivat ulko-opetusta kehitettävän tietoiseen suuntaan sekä kuuntelemaan lasten mielipiteitä ulkoympäristöistä oppimisympäristöinä. Tutkimuksen johtopäätös oli, että teoria ja käytäntö risteävät ja lapset ja aikuiset ovat eri tavalla vuorovaikutuksessa ulkona, kuin sisätiloissa (Hunter, Syversen, Graves, & Bodensteinerin, 2020).

5. Tutkielman eettiset lähtökohdat ja luotettavuus

Metsämuurosen mukaan (2011) keskeinen luotettavuussisältö on se, että mitataanko sitä mitä on tarkoitus mitata. Hän tuo esille, että tutkija luulee tarkastelevansa opetuksen tehokkuutta, mutta tosiasiasa mittaakin jotakin muuta tekijää, joka on välillisesti yhteydessä olemassa olevaan tekijään (Metsämuuronen, 2011, s.74). Vaikka ajattelisin tutkivani ulkoilmapedagogiikan ja monipuolisten oppimisympäristöjen merkitystä lapsen oppimiseen, kun tosiasiasa lapsen oppimiseen olisikin vaikuttamassa opettajan pätevyys, arvot, pedagogiikka ja tapa toimia, silloin minun pitäisikin tarkastella niitä. Olen tutkinut vertaisarvioituja lähteitä ja oppikirjoja, sekä lukenut sosiaalisen median kirjoituksia aiheeseen liittyen. Narratiivi eli kertomus, jota ulkopedagogiikasta kerrotaan, on pääosin myönteistä ja sen positiivisia vaikutuksia lapselle esitellään.

Metsämuuronen (2005) kirjoittaa siitä, että tieteellinenkin tieto ei voi olla vapaa arvoista. Vaikka tieto hankitaan puolueettomasti ja mahdollisimman objektiivisesti, spekuloiden aihetta, silti tutkijan omat käsitykset vaikuttavat objektiivisuuteen ja näkemys on subjektiivinen. Objektiivisuus on ihanne, jota tavoitellaan. Luotettavaa tulosta on joukko erilaisia tutkimuksia, jotka tuottavat tietoa (Metsämuuronen 2005, s.25). Tämän kokoisen pienen kandintutkielman

tutkimusten määrä pysyy pienenä, joten kovin kattavaa kuvausta ei aiheesta pysty tekemään ja sen vuoksi uutta luotettavaa tietoa ei luultavammin synny. Omat positiiviset mielikuvani ulkona tapahtuvasta pedagogiikasta ovat varmasti vaikuttamassa siihen, millaista tietoa etsin. Toki validiutta lisää se, että aiheesta löytyy kansainvälisiä tutkimuksia.

6. Pohdinta

Pitäisikö esikoulujen arjessa keskittyä siihen, miten lasten oppimista voitaisiin mahdollistaa enemmän ulko- ja lähiympäristössä sen sijaan, että ulkona oleminen on vain vapaata leikkiä ja ulkoilua pihalla. Pitäisikö esikoulujen vähentää perinteisestä mallia, jossa pedagogiset toiminnot ovat askartelua kasvunkansioissa, äidinkielen ja matematiikan tehtäviä? Voisiko tilalla olla dokumentaatiota lähiympäristössä tapahtuneesta oppimisesta? Tampio mainitsi, että ulko- opetuksen ei tarvitse olla kovin mahtipontista ja suurellista, vaan toiminnassa olisi syytä tarttua lasten mielenkiintojen kohteisiin, tukea lasten toimijuutta ja toteuttaa pedagogiikkaa tältä osin. Ulkopedagogiikan ei tarvitse olla vaikeaa. Haluaisin tavoittaa juuri ne esiopetusryhmät, jotka kokevat haastavaksi toimimisen lähiympäristössä, päiväkodin aitojen ulkopuolella, koska tutkimukset puoltavat lasten ulko- opetusta tuloksillaan.

Suomessa on luontoesikouluja ja metsäesikouluja, kuitenkin suurin osa esikouluista on vielä perinteisiä päiväkodin tai koulun yhteydessä olevia esikouluja. Päiväkodissa ja esiopetuksessa voi kuulla, että retkiä olisi enemmän, jos vain olisi aikaa. Päiväkodin ja esiopetuksen perustelut retkien vähyteen voivat olla, että pitää ehtiä ruokailemaan, tai että lapset saapuvat eri aikoihin päiväkotiin ja esikouluun ja se vaikeuttaa liikkumista. Esikoulu alkaa kaikilla yleensä samaan kellonaikaan, joten siinä mielessä esiopetus on helposti mobilisoitavissa. Ruokailun voi järjestää niin, että eväät otetaan mukaan, jos liikkussa menee koko päivä. Esiopetuksen fyysisellä sijainnilla on merkitystä siinä, kuinka monipuoliset oppimisympäristöt ovat saavutettavissa jalkaisin tai pyöräilemällä. Esiopetusryhmien lähiympäristöt tulisi kartoittaa ja hyödyntää oppiympäristöinä. Esikoulussa saattaa vallita ajatus, että aikaa on vähän, koska esikoulun kesto on yleensä noin neljä tuntia päivässä. Tähän saattaa auttaa projektiluontoinen työskentely, jossa opittava asia kulkee mukana pidemmän aikaa, palapelimäisen viikkosuunnitelman sijasta.

Ilmiöpohjainen oppiminen on perusteltua esiopetussuunnitelman perusteisiin nojaten. Näkisin, että lapsi kiinnittyy omaan tekemiseensä aidosti, silloin konstruktivistinen oppiminen on näkyvissä, kun lapsi rakentaa tietoaan hänen omien havaintojensa ja kokeilujensa kautta aktiivisesti. Autenttiset ympäristöt oppimisympäristöinä auttavat lasta ymmärtämään ja hahmottamaan oman yhteisönsä ja paikkansa siinä. Tutkielmassani mainitaan oppimisympäristöjen autenttisuus, joka voi lisätä motivaatiota oppimiseen. Oppija haluaa tietää ja on kiinnostunut arkiympäristön ilmiöistä. Jos merenrannassa opetellaan erilaisia leviä luokkahuoneen sijasta, opitaan ohessa monia muita elämän ilmiöitä kuten se, miltä meri

tuoksuu, miten yhdessä toimitaan turvallisesti, minkä lämpöistä on merivesi. Montako kilometriä kuljettiin, Mitä lintuja merenrannassa elää.

Pedagogiseen toimintaan vaikuttavat opettajan arvot ja asenteet. Se miten se voi näyttäytyä, on oppilaiden osallisuus ja annetut mahdollisuudet. Opettajalla voi olla näkemys, että ulkona on huono ilma, eikä toimintaa kannata viedä ulos. Silloin toiminta jää sisätiloihin opettajasta johtuen. Parikka- Nihti ja Suomela (2014) kirjoittavat, että tärkeintä kestävän kehityksen toiminnan kehittämisen kannalta on mitä henkilökunta painottaa toiminnassaan ja mikä arvomaailma toimintaan liittyy. (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s.149). He kysyvät sitä, että lisäisikö ulkona toimiminen myös henkilöstön työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Sisätiloissa melutaso ylittää monesti sallitut rajat. Ulkona meluhaitta häviää ja lapset keskittyvät paremmin kuuntelemaan sosiaalisissa tilanteissa samalla korvat saavat lepoa (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, s.150). Myös Fågel ja Jussila luennoivat, että luonto oppimisympäristönä on jopa työsuhde- etu kun ärsyke ja viriketulva muuttuu ja äänimaailma on lempeämpi ja lapsille tulee vähemmän osoitettua kieltoja. Myös hyvinvointivaikutukset ulottuvat aikuiseenkin liikunnan lisääntymisen kautta (Fågel & Jussila, 2022).

Fågel ja Jussila webinaarissaan perustelivat ulkopedagogiikkaa sillä, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) sekä kaksivuotisen kokeilun esiopetussuunnitelman perusteet (OPH, 2021) jo velvoittavat luonnossa retkeilyyn ja tutkimaan ympäristöä lapsiryhmän kanssa. Kestävä elämäntapa tulee huomioida kaikessa. Valinnoillamme vaikutamme vastuullisesti luontoon ja ympäristöön. Kummatkin opetussuunnitelmien perusteet tuovat esille lasten luontosuhteen vahvistamisen tärkeyden, myös sen, että lähiluonto ja rakennettu ympäristö ovat oppimisen kohteita ja oppimisympäristöjä. Painotammeko esiopetuksessa liikaa akateemisia taitoja ja lasten kouluvalmiutta? Vai pitäisikö keskittyä enemmän sosiaalisiin taitoihin ja ryhmässä toimimiseen? Esikoululaisen on hyvä oppia esikouluvuotenaan arjen taitoja, kuten pyöräilyä, liikenteessä kulkemista ja kuinka toimitaan yhteisöissä, sekä sosiaalisissa tilanteissa. Opeteltavana on ennen kouluvuotta monia arkielämän taitoja. Miten huolehditaan itsestä ja kaverista. Lapsi harjoittelee myös lähiympäristöstä välittämistä, ympäristövälittäminen on käsite ilmasto-, ympäristö- ja globaalikasvatuksessa.

Aihe on ajankohtainen. Yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti ulkopedagogiikka on lisääntynyt Suomessa. Norðdahl, ja Ásgeir Jóhannessonin mukaan Norjassa on päiväkotia, joissa ollaan suurin osa ajasta ulkona. Aiheesta on tehty kansainvälisiä tutkimuksia. Kasvatus- ja opetusalan

lehdissä on ollut juttuja luonnosta ja metsästä oppimisympäristöinä. Kirjoitukset joita ulkopedagogiikasta löytyy, ovat positiiviseen sävyyn kirjoitettuja ja kritiikkiä ei juurikaan löytynyt. Pitäisikö ulkona olemisen riskeistä huolimatta punnita enemmän niitä hyötyjä, joita lapsi saa laajemmasta oppimisympäristöstä? Kronqvist kiteyttää, ” autenttiset oppimistilanteet hyödyttävät lapsen aikaisemmin opittua tietämystä ja siten tukevat merkitykselliseen ja tarkoitukselliseen oppimiseen” (Kronqvist, 2011, s. 23). Hän toteaa myös, että “hyvä oppimisympäristö virittää lasta aktiiviseen, luovaan ja itsenäiseen toimintaan. Lapsen itsesäätelykyky kehittyy jo varhain” (Kronqvist, 2011, s.24). Lapsen toimijuus, on kuitenkin riippuvaista aikuisten toiminnasta. Lapsen toimijuus pitää tunnistaa, että opettaja voi sitä tukea. Moniaistinen ulkona oppiminen edistää lasten motoriikan kehittymistä, terveyttä ja hyvinvointia. Lisäksi Cooperin (2015) mukaan pitkäaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että ulkoluokka ja kokemuksellisten koulujen oppilaat menestyivät kuitenkin myös kognitiivisissa taidoissa. (Cooper, 2015)

Islantilaiset opettajat arvostivat ulkoluokkia mahdollisista riskeistä huolimatta. Lapset ovat aktiivisimmillaan ulkona ja retkillä. Jos ympäristön vaihdoksilla, sisätiloista ulos siirtymällä, pystymme lisäämään lapsen oppimista ja hyvinvointia, pitää meidän tarttua siihen. Kannustan tasapainon etsimistä sisävoittoisesta pedagogiikasta ulkopedagogiikkaa kohden. Oppimista voi tapahtua ilman, että aikuiset edes sitä huomaavat, vain ympäristön vaihtumisen kautta. Kokemuksellisuus hyödyttää lasta. Oppimistapahtumassa jää suurempi muistijälki silloin, kun se tapahtuu moniaistisesti ja lasta motivoivasti. Väitän että oman lapsuutemme oppimistilanteista, muistamme autenttisten ympäristöjen antamat kokemukset paremmin kuin abstraktit opit, ilman todellista kokemusta. Omalla kohdallani vaikuttavimmat tapahtumat ja syvimmat muistijäljet tulivat niistä tilanteista, joissa olen ollut aidoissa ympäristöissä. Luokkaretket, leirikoulu ja metsäretket ovat olleet tällaisia unohtumattomia oppimistilanteita.

Ulkoilmaesikoululaisilla oli tekemisen iloa ja vapautta. Hyvä ryhmähenki vallitsi lasten välillä. Lapset kantoivat vastuuta toisistaan ja noudattivat turvallisuussääntöjä hyvin. Se on tärkeää, kun ollaan liikkeessä liikenteen seassa ja vesistöjen äärellä. Näkisin hyötyväni kandintutkielmani tuloksista henkilökohtaisesti ammattiin kasvaessani ja rohkaistun viemään pedagogiikkaa ulos. Minulla kesti aikaa etsiä kandintutkielmani aihetta, koska olen kiinnostunut laajasti kasvatuksen kentästä. Katsoin liian kauas, mutta aihe löytyikin läheltä, oman kokemuksen kautta syntyneestä kiinnostuksesta ulko- opetukseen.

Lähteet

- Aerila, J- A., Rönkkö, M- L., Grönman, S., (2018). Matkalla kotikaupungin menneisyyteen, esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä, Teoksessa: Granö, P., Hiltunen.M., Jokela, T., (toim.)2018, *Suhteessa Maailmaan -Ympäristöt oppimisen avaajina*, Rovaniemi: Lapland University Press
- Anttila, E. (2017). Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja,58. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Haettu 22.1.2022 osoitteesta: <https://disco.teak.fi/anttila/6-kehollinen-oppiminen/>
- Arokanto, C., (2021). Varhaiskasvatuksen ilmasto- opas, Luontosuhteen vahvistaminen Haettu osoitteesta <https://vakaniilmasto-opas.fi/opetusmateriaalit/luontosuhteen-vahvistaminen/>
- Brotherus, A., Kangas, J., (2018). Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle, Teoksessa Kangas, J., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikka, J., 2018, *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2, -Suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*, (toim.) Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Cooper, A., (2015). *Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education*, International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3(1), p. 85, haettu osoitteesta: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108430>
- Fågel, R., Jussila, V., (6.4.2022) *Luontotoiminnan ABC- varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa* Webinaarin [PowerPoint- esitys] Etelä-Suomen aluehallintovirasto, Opetus- ja kulttuuritoimi
- Granö, P., Hiltunen, M., Jokela, T., (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin, Teoksessa: Granö, P., Hiltunen.M., Jokela, T., (toim.) (2018) *Suhteessa Maailmaan - Ympäristöt oppimisen avaajina*, Rovaniemi, Lapland University Press
- Haukka, A., *Tutkimus vahvistaa: Ulkona luonnossa saavutetaan parempia oppimistuloksia*, Suomen luonto- ja ympäristökasvatuksen liitto, Haettu osoitteesta https://www.luontokoulut.fi/ulkona_oppimisen_hyodyt/?fbclid=IwAR3LxS4-dULEdowXT5e5Tjf4Df4J2M7640YTnpt0o1tV-qTi20vAeLrezPM
- Hunter, J., Syversen, K. B., Graves, C., & Bodensteiner, A. (2020). Balancing Outdoor Learning and Play: Adult Perspectives of Teacher Roles and Practice in an Outdoor Classroom. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 7(2).
- Järvinen, M- L., (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa -Näkökulmia muutokseen*, Väitöskirja, Tampereen yliopisto

- Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66722/978-951-44-8380-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karppinen, S.J.A & Latomaa, T., (2015). *Seikkailun elämyksiä III- suomalainen seikkailupedagogiikka*, Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Kataja, M., (17.10.2020). Tutkimus: Metsämaassa möyriminen paransi jo kuukaudessa päiväkotilasten suojaa sairauksilta – Tutkija suosittelee lapsille päivittäistä multakosketusta, Yle uutiset, Haettu lähteestä <https://yle.fi/uutiset/3-11595464>
- Korhonen, L., (26.11.2021) Kasvu ja kehitys eri ikäkausina, Duodecim terveyskirjasto (2022) Haettu osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/pla00018#s3>
- Kronqvist, E. L., Kumpulainen, K., (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt, - eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*, Helsinki: Wsoy Pro Oy
- Kulmala, S., (2021). *Tiedonhankintakurssi*, [Moodle diat] Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun Yliopisto
- Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C., (2019). *Do Experiences With Nature Promote Learning?* (10) Journal: Frontiers in Psychology, Haettu osoitteesta <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Kyrönlampi, T., Sirkko, R., Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa, (2020). Teoksessa, Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., uitto, M., (Toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*, (s. 49–70) Jyväskylä, PS-kustannus
- Laine, A., Elonheimo, M., Kettunen, A., (2018). (Toim.) Ulvila, Opetus- ja kulttuuriministeriö haettu osoitteesta: <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokk-nettiin.pdf>
- Laine, K., Tähtinen, J., (1999) (Toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*, Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos
- Lindfors, E., Somerkoski, B., (2018). Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristössä, Teoksessa: Granö, P., Hiltunen.M., Jokela, T., (toim.)2018, *Suhteessa Maailmaan - Ympäristöt oppimisen avaajina*, Rovaniemi: Lapland University Press
- Mannerheimin lastensuojeluliitto, *Lapsi eri ikäkausina 6- Vuotias*, Helsinki: Haettu osoitteesta [Lapsi-eri-ikäkausina-6-v.pdf \(mll.fi\)](https://www.mll.fi/lapsi-eri-ikakausina-6-v.pdf)
- Mannerheimin lastensuojeluliitto, (21.6.2021). *Valmiudet koulunkäyntiin*, Helsinki: Haettu osoitteesta <https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperheen-elamasta/elamaa-kouluikaisen-kanssa/koulu-alkaa/valmiudet-koulunkayntiin/>
- Metsämuuronen, J., (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*, Helsinki: Internationat Met help Oy

- Metsämuuronen, J., (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*, Helsinki: Internationat Met help Oy
- Määttä, K., Uusitalo, T., (2008). *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*, Lapin yliopisto kustannus
- Määttä, S., Lehto, R., Konttinen, H., Ray, C., Sajaniemi, N., Erkkola, M., Roos, E., (2019). *Preschool group practices and preschool children's sedentary time: A cross-sectional study in Finland*. *BMJ Open*, 9 (12), <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/9/12/e032210.full.pdf>
- Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E., Cantell, M., Korhonen, E., & Sääkslahti, A. (2019). Environmental Correlates of Motor Competence in Children—The Skilled Kids Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1989. MDPI AG. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16111989>
- Niinistö, H., Granö, P., (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana, Teoksessa: Granö, P., Hiltunen, M., Jokela, T., (toim.) 2018, *Suhteessa Maailmaan -Ympäristöt oppimisen avaajina*, Rovaniemi: Lapland University Press
- Norðdahl, K., Ásgeir Jóhannesson, I., (2014). "Lets go outside": Iceland teachers views of using the outdoors, *Education*, 44, (4), 3–13 (2016). haettu osoitteesta: [https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/03004279.2014.961946](https://www.tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/03004279.2014.961946)
- Ojala, M., (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*, Helsinki: Unigrafia
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, Määräykset ja ohjeet 2016:1, Haettu osoitteesta: [esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*, Määräykset ja ohjeet 2021:2a, Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kaksivuotisen_esiopetuksen_kokeilun_opetussuunnitelman_perusteet_2021.pdf
- Opetushallitus (2022). *Mitä on esiopetus*, Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-esiopetus>
- Opetushallitus (15.5.2020). *Vinkkejä ulkona oppimiseen* Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/vinkkeja-ulkona-oppimiseen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus ja Likes (2016) *Jokainen koulu on tärkeä*, Haettu osoitteesta <https://www.liikkuvakoulu.fi/>

- Parikka- Nihti, M., Suomela, L., (2014). *Iloa ja Ihmettelyä- Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*, Jyväskylä: PS- kustannus
- Peda.net, Hankkeet, *Informaalinen oppiminen*, Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, Haettu lähteestä [Informaali oppiminen \(peda.net\)](#)
- Salminen, A., (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*, Vaasan yliopiston julkaisuja, Vaasan Yliopisto
- Sandberg, E., (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*, Jyväskylä: PS- kustannus
- Siljander, P., (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen -Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*, Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino
- Suomen ympäristöopisto Sykli, (2021). [13.8.2021] *Metsään meni! - luontotoiminta osaksi pedagogiikkaa*, Haettu osoitteesta <https://sykli.fi/hankkeet/metsaan-meni-luontotoiminta-osaksi-pedagogiikkaa/>
- Suomen ympäristöopisto Sykli, (2020). [18.12.2020] *Riittävän hyvä ulko-opeksi*, Haettu osoitteesta <https://sykli.fi/blogi/riittavan-hyva-ulko-opeksi/?msclkid=36102b4ab65611ec84672fdca0834621>
- Tampio, H, Tampio, M., (2014). *Ulos oppimaan! – Sata ideaa ulko- opetukseen*, Jyväskylä: PS- kustannus
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020). *Liikuntasuositukset lapsille ja nuorille*, Haettu osoitteesta https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta/liikuntasuositukset#Liikuntasuositukset_lapsille_ja_nuorille
- Tynjälä, P., (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*, Tampere: Kirjayhtymä Oy
- Tyrväinen, L., Lanki, T., Sipilä, R., Komulainen, J., (2018). *Mitä tiedetään metsän terveyshyödyistä*, 2018;134(13): 1397–403, Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim, haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2018/13/duo14421>
- Wejdmark, M., Lättmann- masch, R., Regårdh, E., Väinölä, A., 2016, *Opi ulkona ympäri vuoden*, Vimmerby, Ruotsi, OutdoorTeching Förlag AB