

Kuzey Avrupa Kültürü ve Eğitimi Bağlamında Orman Pedagojisini Anlamak

Dr. Öğr. Üyesi Fatma
Yalçın^{1*} 
Prof. Dr. Feyza Tantekin
Erden² 

¹TED Üniversitesi, Okul Öncesi
Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara,
Türkiye
fatma.yalcin@tedu.edu.tr

²ODTÜ, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim
Dalı, Ankara, Türkiye
tfeyza@metu.edu.tr

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi: 25.04.2024
Kabul tarihi: 24.11.2024
Yayın tarihi: 30.07.2025

Özet: Kökleri Kuzey Avrupa Kültürü ve Erken Çocukluk Eğitimi anlayışına dayanan Orman Pedagojisi Türkiye de dahil olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde popülerlik kazanmış ve buna bağlı olarak orman anaokullarının sayısı giderek artmıştır. Ancak, bu popülerliğe bağlı olarak dünyada yapılan uygulamalar çeşitli açılardan eleştiri almaktadır. Özellikle yaklaşımın uyarlandığı ülkelerde yapılan uygulamaların "kopyala-yapıştır" anlayışıyla uygulanması ve Orman Pedagojisinin altında yatan tarihi, kültürel ve eğitsel temellerin anlaşılabilmesi bu eleştiriler arasındadır. Benzer bir anlayışın Türkiye'deki Orman Anaokulları için de söz konusu olmaması adına bu çalışmada, Orman Pedagojisinin ortaya çıktığı coğrafyanın iklim, kültürel ve tarihi özellikler ve erken çocukluk eğitimi anlayışı göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın taraması sonucu elde edilen bilgiler sentezlenerek sunulmuş ve Türkiye'deki Orman Anaokulları için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelime: Nordik Pedagoji, Nordik Kültürü, Orman Pedagojisi, Orman Anaokulu

GİRİŞ

Pestalozzi, Froebel, Steiner, Montessori ve McMillan gibi pek çok önde gelen filozof ve eğitimcinin görüş ve uygulamalarının da gösterdiği üzere doğanın, erken çocukluk eğitiminde (EÇE) çocuklar için iyi bir gelişim ve öğrenme ortamı olduğuna ilişkin inanış, yeni bir anlayış değildir (Garrick, 2009, Herrington, 2001; Knight, 2009; Tovey, 2007). Çocukların doğayla iç içe olmaları gerekliliği 19. yüzyılın başından itibaren vurgulanmaktadır (Bilton, 2010). Önde gelen eğitimci ve kuramcılarının ifade etme ve uygulama biçimlerinde bazı farklılıklar olmakla birlikte doğanın, çocukların gelişimi ve öğrenmeleri için gelişimsel olarak uygun bir alan olduğu düşüncesi geçerliliğini her zaman korumuştur. Ancak günümüzde, çocukların yetiştirilme biçimleri çeşitli kültürlerde ebeveyn tutum ve davranışlarının değişimi ile farklılaşmıştır. Değişen ebeveyn tutum ve davranışlarının çeşitli faktörlerin etkisiyle (tek çocuklu aile yapısı, şehirleşme ve medyada karşılaşılan çocukların güvenliğine ilişkin haberler) aşırı koruyucu hale gelmesiyle birlikte çocuğun tüm olası risklerden korunması gereken muhtaç bir birey olarak görüldüğü yeni bir çocukluk algısı ortaya çıkmıştır (Little, 2006; Tovey, 2007). Gill (2007) bu çocukluk algısına eleştirel bir bakış açısı getirmek amacıyla günümüz çocuklarını baloncuklu poşetle ambalajlanmış nesiller (*bubble wrap generations*) olarak betimlemektedir. Giderek yaygınlaşan bu yeni tip çocukluk algısından en çok, erken çocukluk eğitimi ve çocuk ve doğa ilişkisi etkilenmiştir. Türkiye başta olmak üzere, farklı sosyokültürel bağlamlarda yapılan çalışmaların (Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Little, 2006; Yalçın, 2015) ortaya koyduğu üzere ebeveynler aşırı koruma içgüdüleri ve daha pek çok kaygı ile hareket ederek, çocukların, doğada olma haklarını hem ev hem okul ortamında kısıtlamaktadırlar. Elbette bu yaygın olan yeni tip çocukluk anlayışının dünyanın her yerinde geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu tür sosyalleşme ve yeni çocukluk algısı dünya genelinde oldukça yaygın hale gelmiş olsa da Kuzey Avrupa toplumları gibi bazı toplumlarda, mevsim ve hava koşullarından bağımsız olarak günün büyük bir kısmını dışarıda/doğada oyun oynayarak geçiren çocukların mutlu ve sağlıklı çocuklar olduklarına inanılmaktadır (Borge vd., 2003). Bu inanış doğrultusunda Kuzey Avrupa toplumlarında çocuklara çeşitli açık hava koşullarında ve ortamlarında oynama ve aktif olma özgürlüğü ve imkânı tanıyan köklü bir gelenek vardır (Lysklett, 2017) Örneğin, Norveçli Tømm Mustard, tramvay ile çocukları şehir merkezinden ormandaki küçük kulübelere götürmüş ve çocukların sadece doğanın onlara sunduklarıyla oynamalarını sağlamıştır. Benzer şekilde Danimarkalı Ella Flatau kendi çocuklarıyla

birlikte diğer çocukları da alarak her gün ormana geziler düzenlemiştir. İsveçli Gösta Frohm ise çocukları doğaya götürüp kendi yarattığı doğada yaşayan çeşitli kurgusal karakterler aracılığıyla çocukların doğa ile bağ kurmalarını amaçlamıştır. Böylece erken çocukluk eğitime alternatif bir eğitim modeli kazandıracak hareketin ilk adımları atılmıştır. Bu doğa yürüyüşleri zaman içerisinde Orman Anaokulları olarak bildiğimiz kurumların ve bu kurumlarda benimsenen *Orman Okulu Yaklaşımı*'nin temellerinin atılmasını sağlamıştır (Lysklett, 2017).

Kolay uyulanabilir bir yapıya sahip olması, ilk yıllarda herhangi bir akreditasyon gerektirmeden uygulanabiliyor olması ve bu alanda yapılan bilimsel araştırmalara ilginin artmasına bağlı olarak Orman Okulu Yaklaşımı, İngiltere başta olmak üzere Almanya, Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Yeni Zelanda ve Türkiye gibi dünyanın pek çok ülkesinde popülerlik kazanmıştır (Yalçın, 2022). Ancak yaklaşımın popülerleşmesi ve hızla yaygınlaşmasının, birtakım sorunları da beraberinde getirdiği farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Örneğin Leather (2018) İngiltere’de adeta mantar gibi yayılan “Orman Okulları Lider Eğitim Programları”nı sert bir dille eleştirdiği çalışmasında, bu programlarda verilen eğitimin ticari bir kaygıyla, “kopyala yapıştır ya da sürükle bırak” mantığıyla ve Orman Okulu Yaklaşımının altında yatan felsefi anlayıştan uzaklaşarak gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Leather, Orman Okulu Yaklaşımının ve yaklaşımın bir parçası olan eğitsel uygulamaların daha iyi anlaşılması için öncelikli olarak Kuzey Avrupa ülkelerinde yaygın olan doğa ve insan arasındaki spiritüel/manevi ilişki kurma biçiminin anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Leather’ın (2018) ifade etmeye çalıştığı kaygıların Türkiye için de geçerli olabileceğini söylemek mümkündür. Orman Okulu Yaklaşımının ülkemizde de giderek yaygınlaşması Orman Okulu Lider Eğitimi Programlarına ilgiyi arttırmıştır. Birçok farklı kurum ve kişilerin ticari bir kâr amacı doğrultusunda eğitimler verdikleri görülmektedir. Ancak bu eğitimler yoluyla Orman Okulu felsefesinin ne oranda katılımcılara aktarılabilirdiği ya da katılımcıların bu felsefeyi uygulayacak biçimde algılama düzeylerine sahip olma durumları merak konusudur. İlgili alanyazın incelendiğinde, Orman Okulu Yaklaşımının felsefesinin Kuzey Avrupa’nın coğrafi özellikleri, iklimi, kültürü, bu kültürün bir parçası olarak çocukluk algısı ve bu çocukluk algısı gölgesinde gelişen Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi anlayışıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Amus, 2022; Borge vd., 2003). Ancak bu ilişkiyi ulusal alanyazında ortaya koyan oldukça sınırlı sayıda yayın (örn. Amus, 2022) bulunmaktadır. Dolayısıyla, çocuklarını bu yaklaşımla yetiştirmek isteyen ebeveynler için yaklaşımın felsefesini ve bu felsefenin Kuzey Avrupa kültürüyle olan ilişkisini ortaya koyabilecek çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Kopyala yapıştır/sürükle bırak anlayışıyla bu yaklaşımın uygulanmaya devam edilmesi halinde, Orman Okul Yaklaşımı yakaladığı bu popülerliği ve özünü zamanla kaybederek, tüketim toplumunun çocuklarına para ile satın aldığı bir eğitim modeline dönüşecektir.

Türkiye’de Orman Anaokulları özel sektöre ait kurumlardır ve genellikle orta ve yüksek gelirli ailelerin çocukları tarafından erişilebilmektedir. Dolayısıyla, Orman Anaokulları genellikle Türkiye’nin yüksek ve orta gelirli insanların yaşadığı kentleşmiş şehirlerinde yer almaktadır (Yalçın, 2022). Türkiye’de Orman Anaokullarını tercih eden ebeveynlerle yürütülen araştırmalarda, katılan ailelerin demografik yapısı incelenmiştir. Hepsinin tek veya iki çocuklu ve yüksek eğitim düzeyine sahip aileler olduğu görülmektedir. (Ahi, Kaya ve Kahrman-Pamuk, 2023; Yalçın, 2022). Bu çalışmalara katılan ailelerin Orman Anaokullarını neden tercih ettikleri (Ahi, Kaya ve Kahrman-Pamuk, 2023; Yalçın, 2022), Orman Pedagojisine ilişkin bilgileri ve bu bilgilerin Orman Anaokulundan beklentileriyle nasıl ilişkili olduğu araştırılmıştır (Yalçın, 2022). Sayıca oldukça sınırlı olmaları ve yapılan araştırmaların nitel doğası nedeniyle, geneli yansıtmada sınırlı kalabilecekleri kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ebeveynlerin örgün bir eğitim kurumu yerine Orman Okulunu tercih etmelerinin nedenleri ebeveynlerin beklentileri ile eğitim sisteminin sundukları arasındaki uyumsuzluk, örgün eğitimin çocuk üzerindeki olumsuz etkileri, ailenin idealleri, okul deneyimleri, eğitim felsefesi olarak bulunmuştur (Ahi, Kaya ve Kahrman-Pamuk, 2023). Ayrıca, başka bir çalışmada ebeveynlerin birçoğunun çocuğuna kendi yaşadığına benzer bir çocukluk yaşatma arzusuyla doğada eğitim veren bir okul tercih ettikleri bulunmuştur (Yalçın, 2022). Ancak, aynı çalışmada kurucu ve öğretmenler, bazı ebeveynlerin Orman Pedagojisinin felsefesini anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çamurlu kıyafetle gelen çocuklarını arabalarına almak istemediklerini, çocuğun ufak düşme-yaralanma gibi durumlarını problem ettiklerini ve özellikle soğuk havalarda çocukların dışarıda olmalarını istemediklerini bildirmişlerdir (Yalçın, 2022). Bu çerçeveden bakıldığında, Orman Anaokullarının giderek yaygınlaşması sevindirici olmakla birlikte bu yaygınlığın popüler kültürün esiri olup olmayacağı merak konusudur. Sosyal medya ve çeşitli yayın organlarının etkisiyle, işin özüne odaklanılmadan yaygınlaşması söz konusu olabilir. Bu durum, modelin sosyoekonomik düzeyi yüksek tüketim toplumunun çocuklarına para ile satın alınan bir modele dönüşmesine neden olabilir. Bu çalışma, Orman Okulu Yaklaşımının kaderinin, dezavantajlı grupların eğitilmesi amacıyla geliştirilen ve ülkemizde zamanla sadece maddi imkanları olan bir kesimin yüksek rakamlar ödeyerek erişebildiği bir eğitim haline dönüşen Montessori yaklaşımının kaderine benzememesi

adına yapılmıştır. Çalışmada ilk olarak Kuzey Avrupa ülkelerinin coğrafi özellikleri ve iklim koşulları ortaya koyulmuştur. Daha sonra Kuzey Avrupa kültüründe doğanın yeri ve önemi anlatılmış, devamında ise Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi anlayışı ve Kuzey Avrupa kültüründeki çocukluk algısı tanıtılmıştır. Son olarak ise Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi yaklaşımının Orman Okulu Yaklaşımına evrilmesi tartışılmıştır. Çalışma sonucunda, Orman Okulu Yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanması ve yaygınlaşması adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışma boyunca genellikle Kuzey Avrupa veya Kuzey Avrupalı kelimesi tercih edilmekle beraber zaman zaman Nordik veya İskandinav kelimeleri de bu kelimelerin yerine tercih edilmiştir.

Kuzey Avrupa Ülkelerine Genel Bir Bakış

Norveç, Danimarka, İzlanda, Finlandiya ve İsveç'in yanı sıra Aaland Adaları'nın belirli bölgeleri ve şehirlerini kapsayan coğrafi bölge günümüzde Kuzey Avrupa ülkeleri olarak anılmaktadır. Kuzey Avrupa ülkeleri sadece coğrafi olarak birlikte gruplandırılmamaktadır. Bu ülkelerin birçok ortak yanları bulunmaktadır (Einarsdottir ve Wagner, 2006). Her Kuzey ülkesinin kendi dili olmakla beraber, İsveç, Norveç ve Danimarka dilleri bu ülkelerin insanların kendi aralarında iletişim kurabilecekleri kadar benzerdir. Uzun yıllar boyunca Almanca ve İngilizcenin etkisi altında kalan Norveç, Danimarka ve İsveç dilleri süreç içinde çeşitli sadeleştirmelere maruz kalırken, İzlanda dili neredeyse hiç değişikliğe uğramamıştır. Finlandiya'nın resmi dili ise Germen dil grubundan olmayan ve kökleri Estonya ve Macaristan'a dayanan Fincidir (Einarsdottir ve Wagner, 2006).

Toplam yüzölçümü 1,32 milyon kilometrekare olan Kuzey Avrupa ülkelerinin toplam nüfusu 26 milyondur ve İsveç yaklaşık 11 milyon kişi ile en yüksek nüfusa sahip Kuzey Avrupa ülkesidir. Bu ülkeler arasındaki birçok kültürel benzerliğin yanı sıra her birinin medeni haklar, eğitim, ekonomik rekabet gücü ve yaşam kalitesi gibi göstergelerde küresel olarak üst sıralarda yer almaları dikkat çekicidir (Jokinen vd., 2020). Kendi aralarında birbirlerinden çok farklı olduklarına inansalar da çalışmanın ilerleyen bölümlerinde açıkça ifade edildiği üzere çocuk ve çocukluk algısı açısından ortak olarak benimsenmiş inançlara sahiptirler (Einarsdottir ve Wagner., 2006, 2008).

Kuzey Avrupa ülkelerini ortak paydada birleştiren bir başka önemli husus ise toplumsal refahlarını arttırmak amacıyla geliştirdikleri Kuzey Avrupa Sosyal Demokratik Modeli olarak ifade edebileceğimiz kendilerine özgü bir toplum yaratma modeli ortaya koymalarıdır. Ortaya koyulan bu modelde babalık izninden, erken çocukluk eğitime erişim hakkına ve toplumsal cinsiyet eşitliğini toplumun her kesimine ve her alanına yaymaya varan politikalar ve uygulamalar yer almaktadır. Bu politikalar ve uygulamalar ise adalet, eşitlik, insan hakları ve dayanışma gibi demokratik ilkelere dayandırılmaktadır (Broström, Einarsdottir ve Samuelsson, 2018).

Kuzey Avrupa Ülkelerinin İklimi

Kuzey Avrupa ülkeleri dünyanın kutup ve kuzey ılıman bölgeleri olarak ifade edilen iklim bölgelerinde yer almaktadır. Özellikle, İzlanda, Norveç, İsveç ve Finlandiya'nın kuzey bölgelerinin tamamı kutup bölgesinde yer almaktadır. Danimarka, İsveç ve Finlandiya'nın en güney kısımları ise kuzey ılıman bölgede yer almaktadır. Dolayısıyla iklim mevsimden mevsime farklılık gösterdiği gibi bölgeden bölgeye de büyük farklılık göstermektedir (Sandseter ve Lykslett, 2017).

Norveç'te ülkenin iç kesimlerinde kışlar kıyı kesimlerine göre çok daha soğuk geçer. Ocak ayı ortalama sıcaklığı 3 ile 6 derece arasında değişmektedir. Yaz aylarında Kuzey İsveç ve Finlandiya'da sıcaklıklar tipik olarak 8°C ile 16°C arasında, güneyde ise 13°C ile 22°C arasında değişmektedir. Kış mevsiminin ortasında Danimarka, Norveç, İsveç ve Finlandiya'nın güneyine sadece 5 ila 6 saat gün ışığı ulaşır. Buna karşılık kuzey bölgeleri çok az güneş ışığı alır ya da hiç almaz. Norveç, İsveç ve Finlandiya'nın özellikle kuzey bölgelerinde, Haziran ve Temmuz aylarında "gece yarısı güneşi" olarak bilinen ve neredeyse hiç karanlığın olmadığı zamanlar yaşanır. Sandseter ve Lykslett (2017), Kuzey Avrupa EÇE hizmetlerindeki mevsimsel ve günlük öğrenme etkinliklerinin güneş ve hava durumundaki değişikliklerden büyük ölçüde etkilendiğini ve çoğu zaman bu mevsimsel değişime göre yapılandırıldığını iddia etmektedir.

Kuzey Avrupa Kültüründe Doğanın Yeri ve Önemi

Kuzeylilerin doğaya, özellikle de ormanlara olan sevgisinin köklü ve sağlam bir geçmişe sahip olduğu birçok çalışmada (Amus, 2022; Beery, 2013; Hennig vd., 2018) belirtilmektedir. Bu köklü ve süregelen ilişkiyle ilgili olarak Isberg ve Isberg çarpıcı bir istatistik sunmuştur. Isberg ve Isberg (2007), modern zamanların hemen öncesine kadar her on kuzeyliden sekizi kırsal alanlarda yaşadıklarına ve o dönemlerde

nüfusun yarısından fazlasının geçimini çiftçilik, tomrukçuluk, avcılık ya da balıkçılıkla sağladıklarına ve halkta doğaya karşı güçlü bir bağlılık duygusu olduğuna vurgu yapmışlardır. Başka bir kaynak (Hytonen, 1995), 17. yüzyıldan bu yana Kuzeylilerin ormanları, yiyecek ve doğal kaynaklar elde etmek başta olmak üzere ekonomik, eğlence, sosyal ve ilham verici amaçlar doğrultusunda kullandıklarını belirtmektedir.

Ancak, dünyadaki diğer tüm toplumlar gibi Kuzey Avrupa toplumları da köklü değişimlere uğramış ve bu değişim onların atalarından farklı bir yaşam biçimi benimsemelerine yol açmıştır (Hareven, 1982). Öte yandan, her ne kadar şehirleşme bu toplumlardaki yaşam biçimlerini büyük ölçüde değişime uğratsa da atalarıyla aralarında bir bağ kurma biçimi olduğuna inandıkları doğada farklı amaçlarla vakit geçirme alışkanlıkları devam etmiştir. Eskiden olduğu gibi doğayı yiyecek bulma ya da ekonomik amaçlarla kullanmasalar da, eğlence ve dinlenme faaliyetleri doğrultusunda kullanma alışkanlığı yüz yıllardır devam eden bir Kuzeyli geleneği olarak sürdürülmektedir. Doğadan elde ettikleri ekonomik güce ihtiyaçları azalan Kuzey Avrupalılar ormanı bir huzur ve dinginlik ortamı olarak görmeye başlamıştır. Bu anlayış doğrultusunda yüksek sosyoekonomik düzeye sahip Kuzey Avrupalılar özellikle 19. yüzyılın sonlarından itibaren tatillerini kulübeler, ahşap evler veya bağ evleri gibi doğanın içine kurulu ve çoğunlukla kırsal kesimde yer alan yaşam alanlarında geçirmektedirler. Benzer şekilde, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik güç elde eden orta sınıf aileler de doğayı çeşitli rekreasyon (eğlence-dinlenme) amaçları doğrultusunda kullanmaya başlamışlardır. Kuzey Avrupalılar, doğada geçirdikleri bu zamanları genellikle odun kırıp ateş yakarak ve yaktıkları ateş üzerinde yemek pişirerek geçirmekte ve bunu tıpkı atalarının yıllar önce yaptığı şekilde yapmaya özen göstermektedirler (Fernand, 1995).

Esasında Kuzey Avrupa toplumları doğada ve özellikle yaban hayatında güzel vakit geçirip rahatlamalarının, atalarıyla bağ kurmada önemli bir araç olduğuna inanmaktadırlar (Fernand, 1995). Hatta, doğanın keyif veren serbest zaman etkinlikleri için kullanıldığı bu özel zamanları "Friluftsliv" gibi özel bir terimle ifade etmektedirler. İngilizce'ye *open-air life* ya da *free-air life* olarak çevrilen bu terimi Türkçe'ye "açık hava yaşamı" olarak çevirmek mümkündür. Bugün dünyada Orman Pedagojisi veya Orman Okulu Yaklaşımı olarak yaygınlaşan yaklaşımın temelinde de Kuzey Avrupa'da yaygın olan *Friluftsliv* felsefesi ve yaşam biçimi olduğu ileri sürülmektedir (Amus, 2022; Borge ve diğ. 2003). *Friluftsliv* yaşam biçiminin tam ve kesin sınırlarla yapılmış bir tanımı olmamakla birlikte birbirini tamamlayan çeşitli tanımları söz konusudur. Örneğin Gelter (2000) *Friluftsliv* kavramını "Çevre ile spiritüel bir bağ kurma ve doğada özgürleşme deneyimlerine dayanan felsefi bir yaşam biçimi" olarak tanımlamaktadır (s. 78). Gelter'in bu kapsamlı tanımına karşın, Isberg ve Isberg (2007) bu kavramı "Basit bir yaşam" (s.10), Repp (2007) ise "İnsanların doğa ile bağ kurması, ona inanması ve onunla dostluk kurması" (s.107) olarak tanımlamıştır. Stenseke (2010 akt. Berry, 2013) bu kavramı "Herkesin erişimine açık, doğal özelliklere sahip toprak ve akarsu bölgelerinden rekreasyon amaçlı ve herhangi bir rekabet etkisi olmaksızın faydalanılması" (s.96) olarak açıklarken, Öhman (2010 akt. Berry, 2013) "Kişinin kendi deneyimleri doğrultusunda doğayla kişisel bir ilişki geliştirmesiyle ilgili bir çeşit eğitim" (s. 96) olarak tanımlamıştır.

Her ne kadar bu çeviri kavramlar ve tanımlar bu felsefi yaşam biçimi hakkında bir fikir verse de kimilerine göre bu kavramın tam anlamıyla bir çevirisi yoktur. Uzun yıllar Kuzey Avrupa ülkelerinden Finlandiya'da ikamet eden Amus (2022) bu kavramı tanımlamanın oldukça güç olduğunu, Kuzeylilerin bu kavramı köklü geçmişlerine bağlı olarak iliklerine kadar hissettiklerini ve bu nedenle de bu kavramı duymaz yüzlerinde bir gülümsemenin belirlediğini iddia etmiştir. Benzer şekilde, Beery (2013) ne anlamsal bir çeviri olan açık havada rekreasyon (outdoor recreation) ifadesinin ne de doğrudan çeviri olan açık hava yaşamı (open-air life) ifadesinin, İsveççe *friluftsliv* kelimesinin anlamını açıklamada yeterli olamayacağını ifade etmiştir.

Kuzey Avrupalı olmayan insanlar için tam olarak anlaşılması zor bir kavram olsa da bu kavramın ne olduğu ya da olmadığının örneklerle açıklanmasının yerinde olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu felsefe yukarıda da belirtildiği üzere bugün Orman Okulu Yaklaşımı olarak ifade ettiğimiz uygulamaların temel felsefesini oluşturmaktadır. Bu nedenle olabildiğince iyi anlaşılması önem arz etmektedir. Bu noktada Henderson ve Vikanders'in (2007) yalın anlatımı fayda sağlayabilir. Henderson ve Vikanders'e göre *friluftsliv*, bireylerin atalarının ve kendilerinin evi olan doğa ile spiritüel bir ilişki, diğer bir deyişle manevi bir bağ geliştirmelerini gerektirir. Uzun doğa yürüyüşlerinde kişinin bedeni, zihni ve ruhu doğanın fiziksel, duygusal, duygusal ve manevi deneyimlerine açılır. Ancak bu yaklaşımla kişi doğada bir ziyaretçi olmaktan çıkar ve doğanın içinde evindeymiş gibi hisseder (Amus, 2022; Henderson ve Vikander, 2007).

Amus (2022) ve Henderson ve Vikanders (2007), *friluftsliv* kavramının Türkiye ve Amerika'daki doğada rekreasyon (eğlence/dinlenme) amaçlı vakit geçirmeden büyük ölçüde farklılaştığını iddia etmektedirler. Örneğin Amus (202, s.32) Türkiye'de doğada rekreasyon etkinlikleri denilince akıllara "survivor", "macera", "hayatta kalma becerileri", "doğaya karşı mücadele", "kazananlar ve kaybedenlerden oluşan yarışma" ve "takım ruhunu destekleyen faaliyetler" geldiğini ifade etmiştir. Buna karşın ise *friluftsliv*'in

ise kişinin yavaşlayıp, içsel dinginliği hissedip anı yaşayarak doğa ve kendisi arasında bağ kurmayı gerektirdiğini iddia etmiştir. Benzer şekilde Henderson ve Vikanders (2007, s.9) Amerikalıların doğada olmayı “macera”, “riskli faaliyetler” ve “başarı” gibi algıladıklarını ve dolayısıyla doğanın onlara büyüyüp gelişmeleri için ihtiyaç duydukları fiziksel ve zihinsel meydan okuma fırsatları sunduğuna inandıklarını iddia etmiştir. Ancak, hiçbir Kuzey Avrupalının doğayı, karşısında zafer kazanmaları gereken bir ortam ya da nesne olarak görmediklerini, aksine doğanın kendilerinin, yani hayatın tarafında olduğuna inandıklarını bildirmiştir.

Friluftsliv felesefesi, doğada özgürce dolaşma hakkı anlamına gelen *allmansrätten* (müşterek yaşam hukuku) fikriyle yakından ilişkilidir. İsveç, Norveç, Danimarka, İzlanda ve Finlandiya gibi neredeyse tüm Kuzey Avrupa ülkeleri, insanların doğa yürüyüşü ve kampçılık gibi amaçlarla doğanın tadını çıkarmalarına izin veren benzer yasalara sahiptir (Amus, 2022; Borge vd., 2003; Savage, 2017; Sandseter ve Lysklett, 2018). Bu müşterek yaşam hukuku ve buna bağlı yasal düzenlemeler Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitim ve bakım kurumlarının da doğaya ve ormana alan gezileri yapma hakkını açıkça belirtmektedir. Bu haklar doğrultusunda anaokulları, anasınıfları ve benzeri kurumlar doğadan diledikleri kadar faydalanabilmektedirler. Ancak, kurumlar, belirli bir bölgeyi sık sık ziyaret ediyorlarsa, bir kullanım anlaşması yapmak için mülk sahibiyle temasa geçmeleri gerekmektedir (Sandseter ve Lysklett, 2018). Bu alan gezileri ve yürüyüşler esnasında uyulması gereken temel kural insanlara, yerel çevreye ve yaban hayatına saygı göstermektir. Çünkü, her şeyin ve herkesin doğada yaşama ve özgürce dolaşma hakkına sahip olduğuna inanılmaktadır (Amus, 2022; Borge vd., 2003; Savage, 2017). Amus (2022) bu serbest dolaşım hakkının bir uygulaması olarak Finlandiya’daki hiçbir plajda giriş veya şezlong kullanımı için ücret talep edilmediğini ve bu kuralın orman, göl kenarı, ulusal parklar için de geçerli olduğunu belirtmiş, tek ve en önemli önceliğin herkesin ve her şeyin yaban hayatına, insana ve diğer canlılara saygı göstermek olduğunu ifade etmiştir. Bu saygının bir örneği olarak kitabında Finli bir arkadaşı ile arasında geçen diyaloga yer vermiştir. Amus (2022) ormandan mantar toplamaya gittiklerinde ormanın ne kadar temiz ve bakımlı olduğunu fark edip bunu arkadaşıyla paylaştığını, arkadaşının da ona “Neden ikinci defa geleceğimiz bir yere çöplerimizi bırakalım ki? Orman bizim ikinci evimiz” diye karşılık verdiğini belirtmiştir.

Doğada serbest dolaşım yasası doğrultusunda *friluftsliv* tarzı yaşam biçimini desteklemek amacıyla neredeyse bütün Kuzey Avrupa ülkeleri her yaş grubundan insanı açık havada vakit geçirip eğlenmek için teşvik eden *friluftsliv* enstitüleri kurmuşlardır. Örneğin İsveç’teki kurumun yaklaşık 1.7 milyon üyesi bulunmaktadır ve bu kurum kâr amacı gütmeyen 25 STK ile ve 9000 yerel ve bölgesel kulüple iş birliği içerisinde. İsveç İstatistik Kurumu’nun verilerine göre ise yaklaşık üç İsveçli’den biri haftada en az bir gün açık havada bir amaç doğrultusunda vakit geçirmektedir. Yine toplumun yarısından fazlası tatilini kırsalda ya da sahil kenarında bir bağ evinde geçirmektedir (Savage, 2017). Benzer şekilde, Borge vd. (2003), 1970’lerden itibaren dağa tırmanan, trekking yapan ve eğlence amaçlı bisiklete binen Norveçlilerin sayısının ikiye katlandığını, dağcılarının oranının %25’ten %57’ye yükseldiğini bildirmişlerdir. Borge vd. (2003), Norveçlilere iyi bir yaşam ve kimlik için neyin gerekli olduğu sorulduğunda, her 20 Norveçliden 19’unun “doğa” cevabını verdiğini ve Norveç nüfusunun %90’ının yaşadıkları bölgedeki rekreasyon alanlarında yürüyüşe çıktıklarını rapor etmiştir. Yine aynı çalışma, Norveçlilerin yaklaşık yüzde 90’ının açık hava rekreasyon etkinliklerinin onların yaşamlarına değer kattığı, çocuk yetiştirmek ve Norveçli olabilmek için gereklilik olduğu hususunda hemfikir olduklarını ifade etmiştir. Danimarkalıların da benzer davranış ve yaşam biçimlerini benimsediği iddia edilmektedir (Wiltzek, 1991 akt. Borge vd., 2003).

Bu çalışmanın ilk yazarının bir araştırma kapsamında yaptığı Finlandiya ziyaretinden edindiği izlenimler de alanyazında Kuzey Avrupalıların doğada ve açık havada olmaya ilişkin görüşleriyle ilgili bilgilerle birebir örtüşmektedir. Açık havada ve doğada olmayı genellikle bahar ya da yaz aylarında tercih eden kültürden gelen bir birey olarak, ilk yazar Şubat ayında Finlandiyada yaptığı gözlemleri aşağıda özetlemektedir:

“Yüksek lisans tez çalışmam için bulunduğum sürede anaokulunda gözlem yapmak amacıyla sabah 7.30’da bulunduğum otelden çıkmak durumundaydım. Bu saatte hava karanlık, sıcaklık ise eksi beş derece oluyordu. Bu erken saatte bebeklerini bebek arabalarına koymuş yürüyüş yapan annelere rastladım. Daha sonra öğrendim ki Fin kültüründe bebeklerin iki haftalık olduklarından itibaren açık havada uyutulmaları bir gelenektir. Bebeklerin yazın bile doğduktan 40 gün sonra dışarıya çıkarıldıkları kültürden gelen bir birey olarak iki haftalık bebeklerin Şubat ayında eksi derecelerde sokakta anneleri tarafından dolaştırılıyor olmaları, o dönemde benim için oldukça şaşırtıcıydı. Daha şaşırtıcı olan ise bir yaşında bebekleri kabul eden gündüz bakım evlerinin de bebekleri bebek arabasıyla dışarıda uyutmasıydı. Uyku saati geldiğinde uygun kıyafetler giydirilen bebekler, altına koyun postu benzeri bir örtü serilen ve yetişkinlerin içeriden görebileceği camın önünde bulunan bebek arabalarında uyutuluyorlardı. Yaklaşık on yıl önce gerçekleşen bu araştırma esnasında yaptığım okumalar ve araştırmalar sonucunda benim için şaşırtıcı olan bu gözlemlerin, köklü bir geçmişe sahip bilimsel temelli bir uygulama olduğunu anladım.”

Araştırmalara göre (Ylppö, 1921, 1939 akt. Tourula vd., 2008), bebeklerin açık havada uyumaları 1920'lerden beri süregelen bir gelenektir. Finlandiya'da bebek ölüm oranlarının ve raşitizmin yüksek olduğu 1920'lerde Arvo Ylppö isimli ünlü bir çocuk doktoru bebek ölümlerini azaltmak amacıyla annelere ve anne adaylarına çocuklarını açık havada uyutmaları yönünde tavsiyede bulunmuştur. O yıllarda bu uygulamadaki amaç iç mekânda hava kalitesi düşük olduğu için açık havada kanın daha iyi oksijenlenmesini ve böylece kemik dokunun daha iyi beslenmesini sağlamaktır. O dönemde olduğu gibi günümüzde de güneş ışığı ve temiz hava iki önemli hastalık önleme stratejisi olarak görülmektedir. Tourula ve diğ. göre (2008) insanlar eskiden soğuk havada nefes almanın ağız ve burun zarlarına daha fazla kan gitmesini sağlayarak onları mikroplara karşı daha güçlü hale getirdiğini düşünmekteydi. Benzer şekilde, insanlar bebeklerin küçükken istikrarlı olarak soğuk havaya maruz bırakılırlarsa, yüzlerinin rüzgârdan, temiz havadan veya güneş ışığından etkilenmeyeceğine inanmaktaydılar.

Finlandiya'nın kuzeyinde yer alan Oulu'da, ebeveynlerin çocuklarının kışın dışarıda uyumaları konusunda ne hissettiklerini ve bunun ne kadar yaygın olduğunu incelemek amacıyla güncel bir çalışma yürütülmüştür (Tourula vd., 2008). Katılımcılar, Oulu'da yaşayan ve iki yaşımdan küçük bebekleri olan 116 Finlandiyalı ebeveynlerden oluşturulmuştur. Araştırmacılar, kış aylarında çocukların dışarıda uyumalarına izin vermenin normal bir davranış olarak kabul edildiğini ve olağan karşılandığını tespit ederek, bu uygulamanın genellikle bebek iki haftalıkken başlatıldığını ve günde bir kez gerçekleştirildiğini bildirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler, iç mekânda yapılan kısa süreli uykulara kıyasla çocukların dışarıda daha uzun süre uyuduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı dönemde hava sıcaklığının -27 ile +5 °C arası seyrettiği rapor edilmiştir. Araştırmacılar, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun deneyimlerinin olumlu olduğunu ve sadece birkaç ebeveynin tehlikeli olabilecek durumlarla karşılaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte ebeveynler, 0°C sıcaklıkta uyuyan çocukların %3'ünün ve -15°C sıcaklıkta uyuyan bebeklerin %25'inin parmaklarının üşüdüğünü belirtmiştir. Çocukların yarısından fazlasının 0°C'de boyunlarından terlediği, ancak en yaygın semptomların soğuk burun uçları ve kızarmış yanaklar olduğu tespit edilmiştir.

Kuzey Avrupa kültüründe yaygın olan bir uygulama olan bebekleri açık havada uyutmanın bilimsel bir geçmişi olmakla birlikte bu coğrafyanın kültüründeki çocuk algısı ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bir sonraki bölümlerde ilgili alanyazından çeşitli çalışmalarla desteklenerek Kuzey Avrupa kültüründe çocuk algısı tanıtılacaktır. Bu tanıtımın önem arz ettiği düşünülmektedir. Zira Borge ve diğ. (2003) Kuzey Avrupa kültüründeki çocuk algısının Orman Pedagojisinin ortaya çıkışında ve uygulamalarında önemli bir yeri olduğunu iddia etmişlerdir. Ancak, çocuk algısına geçmeden önce Kuzey Avrupa kültüründe doğada rekreasyon kültürünü detaylandırmanın anlamlı olabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede yukarıda da bahsi geçen araştırmacıardan birinin Finlandiya gözlemleri ve anekdotları yine aşağıda birinci ağızdan verilmiştir.

"Finlandiya'yı araştırma amaçlı ziyaretimde Şubat ayında bir hafta kış-kayak tatili (*histolama*) (Amus, 2022) olduğunu öğrendim. Bu dönemde anaokullarının birçoğu kapanıyor ve aileler çocuklarını da alıp kayak tatiline gidiyorlardı. İlginç bir şekilde, yılın en soğuk zamanı olarak nitelendirdikleri Şubat ayında uzun yıllar sonra ilk defa hava sıcaklığı +5 °C yükselmisti ve dolayısıyla uzun süre şehri kaplayan karların çoğu erimişti. Yılın bu zamanında böyle bir sıcaklığa alışık olmayan Finlilerden tanıştıklarım sıcak havadan nasıl muzdarip olduklarını üzgün bir şekilde paylaştılar. Benim için ilginç olan ise yıllardır uzun ve sert kışlar geçirmelerine rağmen, tatillerinde kayak yapmalarını imkânsız hale getirdiği için artan sıcaklıklarla ilgili duygularını "muzdarip" kelimesini kullanarak ifade etmeleriydi. Bu durum benim için Kuzey Avrupalıların kışın bile açık havada ve doğada olmaya ilişkin diğer kültürlerden nasıl farklılaşan bir yönlerinin olduğunu bir kez daha ortaya koydu. Yine orada öğrendiğim şu anda okul dışı öğrenme alanyazınında sıklıkla vurgulanan ve onların her türlü hava koşulunda açık havada olmaya ilişkin bakış açılarını ortaya koyan eski bir İskandinav atasözüne göre "Kötü hava diye bir şey yoktur, sadece yanlış (uygun olmayan) kıyafetler vardır."

Bu bakış açısına sahip olan Finli araştırmacılar bu konuda çeşitli bilimsel araştırmalar da yürütmektedirler. Örneğin, oldukça güncel sayılabilecek bir araştırma (Ras vd., 2017) Finlandiya'nın en kuzeyinde yer alan Lapland bölgesinin Ostrobothnia şehrinde 8-14 yaş aralığındaki çocukların soğukta ne kadar süre açık alanda kaldıklarını, ne ölçüde soğuğa maruz kaldıklarını ve bu maruziyete bağlı olarak ne tür semptomlar sergilediklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Belirtilen yaş grubunda 30 çocuğun yer aldığı bu çalışmada veriler çocukların dış kıyafetlerine takılan elektronik bir termometre kullanılarak ve araştırmacıların semptomları günlük olarak kaydetmeleriyle toplanmıştır. Araştırmacılar, Finlandiya'nın en kuzeyinde yer alan Lapland'de bile soğuk çocukların açık hava etkinliklerine engel teşkil etmediğini ortaya koymuşlardır. Ancak hava sıcaklığı düştükçe dışarıda geçirilen sürenin de azaldığını tespit etmişler, bununla birlikte, kız ve erkek çocuklar arasında dışarıda geçirilen süre bakımından anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan, araştırmacılar soğuk havaya bağlı olarak her bir çocuğun çeşitli semptomlar sergilediklerini bulmuşlardır. Bu kapsamda, araştırmacılar çocukların neredeyse yarısının nefes almakta zorlandıklarını, bazılarının ise soğuk nedeniyle ağrı ve uyuşukluk hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu noktada, araştırmanın

yürütüldüğü bölgenin kutup bölgesinde yer aldığını ve araştırma süresince hava sıcaklığının -15 ve daha düşük olarak tespit edildiğini belirtmekte fayda olduğu düşünülmektedir.

Açık havada olmak, pek çok Kuzey Avrupalının da aynı görüşe sahip olduğu gibi, Finliler tarafından da iyi hissetmek, sağlıklı olmak ve doğa ile bağ kurmak için bir anahtar olarak görülmektedir. Bu bakış açısına ilişkin Karppinen (2012) şunları söylemektedir;

“Her kültürün sağlık, esenlik ve insanların doğayla ilişkisi hakkında kendine özgü sözleri ve fikirleri vardır. Bu durum Finliler için de geçerlidir. Finlandiya’da yaban hayatının geleneksel bir kavramı olan "era" kelimesinin anlamı ile ilgili çalışıyorum. Ancak günümüzde Era, doğada eğitime atıfta bulunan modern bir kelime olan 'Seikkailukasvatus' ile eşdeğer tutulmaktadır. (ss. 1)”

Kuzey Avrupa kültürü ve eğitiminin nasıl iç içe geçtiğinin bir örneği yine ilk yazarın gözlem notları ve deneyimleri aracılığıyla aşağıda aktarılmıştır:

“Günlük yaşama dair gözlemlerimde Helsinki’de yaşayan Finlilerin Şubat ayında ve karda yürüyüş yaptıklarını, bisiklete bindiklerini ve belediyeler tarafından oluşturulan halka açık doğal buz pistlerinde paten kaydıklarını gördüm. 7’den 77’ye kullanılan buz pistlerini oluşturmak için bazı parklar kar yağışının hemen ardından belediyenin araçları tarafından geceden sulanıyor, su ve karın geceden buza dönüşmesi sağlanıyor ve yine belediye araçları tarafından yüzeysel kazıma yapılarak doğal buz pistlerine dönüştürülüyordu. Bu gözlemler sırasında Türkiye’de AVM’lerde ücret ödeyerek sadece toplumun belirli bir kesiminin erişebildiği buz pistleri geliyordu aklıma. Helsinki’deki buz pistleri hem halk hem de okullar tarafından günün her saatinde ücretsiz olarak kullanılıyordu. Anaokulunda geçirdiğim bir günde, öğretmenler çocukların patenlerini küçük kızaklara koyarak bu alanlardan birine gezi düzenlemişlerdi. Belediye ayrıca bu pistin yakınına bir konteyner yerleştirmişti. Çocuklar kızaklarıyla çekerek getirdikleri materyalleri bu konteyner içinde giyiniyor, kaymaları bittiğinde tekrar normal ayakkabılarını burada giyiniyor okula yürüyerek dönüyorlardı. Öğretmenlerden biri Finli ailelerin çocuklar beş yaşına geldiğinde desteksiz kayabilmelerini beklediklerini ve okulların da bunu desteklediklerini söyledi. Bir yandan şaşkınlıkla izlerken bir yandan onlarla aramızdaki farkı ekonomik gelişmişlikle ilişkilendiriyordum. Ancak, sohbet biraz daha derinleşince ailelerin bu ekipmanları çoğunlukla Finlandiya’da çokça yaygın olan ikinci el dükkanlarından temin ettiklerini öğrendim. Sürdürülebilir yaşamın ve tüketimi azaltmanın bir yolu olarak görülüyordu bu mağazalar ve hemen her türlü ihtiyaca hitap ediyordu. Ayrıca anaokullarında gidilen hiçbir alan gezisine bir okul servisi ile gidildiğine şahitlik etmedim. Aksine, çocuklar buz pistine, ormana ve hatta daha uzun yürüme mesafesinde olan kütüphaneye bile yürüyerek götürülüyorlardı. Temiz havada hareket etmek iyi oluş haliyle ilişkilendiriliyordu.”

Bu gözlem ve deneyimlerin ortaya koyduğu üzere özellikle okul dışı ortamlarda gerçekleşen eğitimde, toplumun eğitime bakış açısı ve yaklaşımı oldukça önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu kültüre sahip toplumların çocuğa ve eğitime nasıl bir tutumla yaklaştıklarını, eğitimden; özellikle erken çocukluk eğitiminden beklentilerinin nasıl olduğunu ortaya koymanın fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Kuzey Avrupadaki çocuk merkezli yaklaşımın Nordik çocuk algısından ileri geldiğini ifade eden pek çok kaynak bulunmaktadır. Benzer şekilde, Orman pedagojisinin uygulamalarındaki yaklaşımın tam olarak anlaşılabilmesi için Nordik çocuk algısının da daha iyi anlaşılması gerektiği düşünülerek bir sonraki bölümde Kuzey Avrupa kültüründe çocuğun değeri ve çocukluk algısı tanıtılmıştır.

Kuzey Avrupa Kültüründe Çocuğun Değeri ve Çocukluk Algısı

Nordik çocukluk algısının diğer toplumlardan nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla, çocuğun değerine ilişkin iki perspektif sunulmuştur. Çocuğun değerine ilişkin bu iki bakış açısı Kristjansson (2006) tarafından *Making of Nordic Childhoods* (Nordik Çocukluğunun Oluşumu) başlıklı çalışmada ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki “ileriye dönük değer yaklaşımı” olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun toplum, birey ya da aile ve yaşlanan ebeveynler için potansiyel değeri üzerine yoğunlaşmaktadır (Stearns, 1989; Kristjansson, 2006). Çocukluğun getirdiği çocuksu özelliklerin, çocuğa faydasından daha çok yetişkin olduğunda nasıl bir birey olacağı göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Bu perspektifte çocukluğa ilişkin duygusal bir tutum değil pragmatik bir tutum söz konusudur. Ayrıca, bu perspektifte çocukluğun geçici bir evre olarak görülmesi ve geleceğe yönelik oryantasyonu nedeniyle, çocukların yetişkin yaşam becerilerini edinme hızını arttırmak amacıyla "çocukluk saatiyle oynamak" kabul edilebilir, hatta arzu edilir bir durum olarak görülmektedir (Elkind, 1981; Kristjansson, 2006).

Çocuğun değerine ilişkin ikinci bakış açısı “şimdi ve burada” yaklaşımı olarak tanımlanmakta, pragmatik yaklaşımın aksine çocukluğu romantikleştirmekte ve çocuğa kendi iyiliği için değer vermektedir. “Şimdi ve burada” perspektifinde, tipik olarak çocuklukla ilişkilendirilen hayalperestlik, oyunculuk ve masum saflık gibi özellikler olumlu görülmektedir. Dolayısıyla, “şimdi ve burada” perspektifinden yaklaşıldığında, yetişkinler çocukların her türlü oyun ve benzeri faaliyetlerine alan ve yeterli zaman tanımalıdır. Çünkü oyun çocukların doğaları gereği sağlıklıdır ve onların gelişimlerine katkıda bulunur. Benzer şekilde bu yaklaşımda

özellikle küçük çocukların gelişiminde, akran oyunu ve etkileşimi yetişkin eğitime eşit hatta kimi zaman daha faydalı görülmektedir. “Şimdi ve burada” perspektifinde çocukluk, yaşamın herhangi bir dönemine geçiş olarak görülmekten çok, başlı başına değerli bir dönem olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, çocukluk asla aceleye getirilmemelidir (Kristjansson, 2006). Kristjansson’un “Çocukların ihtiyaç duydukları kadar çocuk olarak kalmalarına müsaade edilmelidir” sözlerinin “şimdi ve burada” perspektifini en iyi özetleyebilecek ifadeler olduğunu söylemek mümkündür.

Kristjansson'a (2006) göre “şimdi ve burada” perspektifi Kuzey Avrupa toplumlarındaki çocuğun değeriyle en çok örtüşen yaklaşımdır. Mikro ve makro seviyelerde bu değer gerek politika gerek uygulamalara yansıtılmaktadır. Örneğin, Kuzey Avrupa ülkelerinin hemen hemen hepsinde çocuklar ilkokula diğer ülkelerdeki akranlarına kıyasla daha geç başlamaktadırlar. Yine diğer ülkelere kıyasla ilkokula başlayan çocukların notları özellikle ilk yıl önemsenmez. Benzer şekilde EÇEB merkezlerindeki günlük etkinlikler, çoğunlukla çocuk tarafından başlatılan iç veya dış mekânda gerçekleşen oyun etkinliklerinden oluşmaktadır. Erken çocukluk döneminde EÇEB merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin çok küçük bir bölümü alfabeyi, sayıları ya da isimlerini nasıl yazabileceklerini öğretmeyi hedefleyen ve öğretmen tarafından tasarlanan ilkokula hazırlama etkinlikleridir. Öğretmenin planladığı diğer etkinlik türlerine kitap okuma, ara sıra yapılan müze gezileri veya doğada gerçekleştirilen çeşitli çevre eğitimi etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Kristjansson'a (2006) göre Nordik EÇEB merkezlerinin örtük amacı çocuklara ebeveynlerinden ayrılırken daha esnek bir ortamda dinlendirici ve huzurlu bir ortam sağlamaktır (Kristjansson, 2006).

Kristjansson (2006) yalnızca makro boyuttaki politika ve uygulamaların değil, aynı zamanda Kuzey Avrupalı bir ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkide yani mikro düzeyde de “şimdi ve burada” perspektifinin yansımalarını görmenin mümkün olduğunu düşünmektedir. Kuzey Avrupa’da yapılan bir çalışmada (Kristjansson, 2001 akt. Kristjansson, 2006), beş yaşındaki çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde ebeveynlere günlük aile yaşamları ve çocukları ile olan sosyal etkileşimleri sorulmuştur. Araştırmanın bulguları, aileleriyle nitelikli zaman geçirmek isteyen çift gelirli ancak sınırlı zamana sahip ebeveynlerden, çocuklarını gereğinden fazla baskı altına almamak için büyük çaba sarf eden ebeveynlere kadar geniş bir aile profili tablosu çizmiştir. Yine araştırmanın bulgularına göre özellikle orta sınıf aileler sabah rutinlerini hem çocukların hem de ebeveynlerin beklentilerini karşılayacak şekilde planlamaktadırlar. Bu kapsamda çocuklarına, bir yandan okula gitmek için hazırlanmak ve aynı zamanda kardeşleriyle oynamak, resim yapmak, bir çizgi film izlemek, bir çocuk kitabını incelemek gibi kendi istediklerini yapmaları için ihtiyaç duydukları zamanı tanıdıklarını bildirmişlerdir. İskandinav ebeveynler, özellikle çalışan ebeveynler için oldukça zorlayıcı olabilen sabah hazırlıklarını daha eğlenceli ve aksamadan gerçekleştirmek için çeşitli eğlenceli taktikler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu taktiklere ebeveyn ve çocuk arasında rutin haline getirilmiş oyunlar, eğlenceli taklit oyunları veya işe yetişmesi gereken babanın kreşe kadar çocuğuyla koşu yarışı yapması gibi her iki tarafa fayda sağlayan oyunlar örnek olarak verilmiştir (Kristjansson, 2006).

İskandinav çocukluk algısına gelince, Danimarka, İsveç, İzlanda, Finlandiya ve Norveç’te çocukluk, çocuk merkezlilik ile betimlenmektedir. Her ne kadar bu algıyı tam olarak Türkçe ifade etmek zor olsa da bu kavramın temel ilkeleri şu şekildedir; çocukluğun doğallığı, eşitlik ve adalet, çocuklar için "demokrasi"nin, yaşarken tecrübe edilen günlük bir deneyim olması, özgürlük; bir birey olarak oynamak ve büyümek için gereken özerklik, özgürleşme veya yetişkinlerin aşırı kontrol ve denetiminden kurtulma, akranlar ve yetişkinlerle samimi ve dostça bağların olması, kuzeylilik kimliğiyle dayanışma veya çeşitli gelenekleri yaşatarak kültürel mirasıyla bağ kurma (Kristjansson, 2006).

Bu çocukluk algısı doğrultusunda Kuzeyli toplumlarda var olan anlayışı şu şekilde özetlemek mümkündür; çocuklar çocuk olmaktan keyif almalı, fikirleri dinlenilmeli ve hakları korunmalıdır. Benzer şekilde mutlu bir çocukluğun garanti altına alınması için hükümetlerin ve ebeveynlerin sorumluluğu paylaştıkları varsayılmaktadır (Editorial, 2008).

Wagner (2003; 2006) İskandinav toplumundaki çocuk algısının iç içe geçmiş eşitlik, özgürlük ve iyi bir çocukluk kavramları üzerine temellendirildiğini ifade etmekte ve bu kavramları daha net ortaya koyabilmek için Kuzey Avrupalı toplumlara ilişkin gözlemlerini paylaşmaktadır. Wagner’a göre eşitlikçiliğin en belirgin yansıması, yetişkinlerin ve çocukların tüm sınıf kademelerinde ortak bir otorite olmalarında ve ortak karar alma kültürü yaratmalarında görülmektedir. İskandinavlara göre çocukluk dönemi, çocukların demokratik bir topluma nasıl katılacaklarını öğrendikleri bir dönem değildir. Aksine çocuklar henüz küçükken demokrasiye ilk elden maruz bırakılmalı ve demokrasiyi okul ve aile dahil her ortamda yaşamalıdır (Wagner, 2003).

Birçok İskandinav halkı tarafından paylaşılan temel bir değer olan özgürleşme kavramına gelince, aşırı dış kontrol ve denetimden kurtulma anlamına gelen bu kavram, çocukların demokratik bir toplumda aktif bir rol almaları gerektiği fikriyle yakından ilişkilendirilmektedir. Amerikalı bir araştırmacı olan Wagner, İskandinav ülkelerinde çok uzun zaman geçirmiş ve araştırma amaçlı gözlemler gerçekleştirmiştir. Wagner, çocukluk kavramı ve bunun İskandinav pedagojisindeki yansımalarının kendisini nasıl şaşırttığını *Fishing*

naked: Nordic early childhood philosophy, policy, and practice (Çıplak Balıkçılık: Nordik Erken Çocukluk Felsefesi, Politikası ve Uygulaması) başlıklı makalesinde anlatmıştır. Örneğin, çocukların asla bir yetişkin gözetimi olmaksızın yalnız bırakılmadığı Amerikan anaokullarına alışık olan Wagner, özgürleşmenin bir örneği olarak, birçok İskandinav anaokulunda çocukların günün büyük bir bölümünde oyun oynarken bahçe ve sınıflar arasında serbestçe dolaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca bazı anaokullarında sadece çocuklar için belirlenmiş, yetişkinlerin girmediği oyun alanları bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin Danimarka'da yine çoğunlukla sadece çocuklara ait yastık savaşları ve diğer güreşme-boğuşma oyunları için tasarlanan yastık odalarının bulunduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin, yetişkinlerin girmediği sadece çocuklara ait ayrı alanları olmayan anaokullarında dâhi çocukların doğal oyunlarına ve etkileşimlerine müdahale etmemeye özen gösterdiklerini gözlemlemiştir. Dikkatini çeken bir başka husus da esnek ders planlaması olmuştur. Bu esnek ders planlamasına ilişkin kendisini oldukça şaşırtan bir gözlemini şu şekilde aktarmıştır:

“Bir öğretmen birinci sınıf öğrencilerine ılık bir bahar gününde dışarıda ne yapmak istediklerini sorar ve çocuklar da dikiş dikerek şort yapma isteklerini dile getirirler. Bunun üzerine öğretmen ve çocuklar yakındaki tren istasyonuna doğru yola çıkıp, kumaş almak üzere şehre giden ilk trene binerler. Öğretmenler okula döndüklerinde bir kalıp kullanarak kumaşı keserler. Çocuklar öğleden sonra boyunca kendi ilgileri doğrultusunda dikiş alanına gidip gelirler” (Wagner, 2004, p. 58)

Wagner, derslerin çoğunlukla öğretmenler tarafından planlandığı, çocukların alan gezileri yapabilmelerinin birçok prosedüre tabii olduğu bir kültürden geldiğini ve dolayısıyla öğretmenin aniden dersi çocukların talebine göre şekillendirmesini, daha da ötesinde bir anda kimseye sormadan ve danışmadan bir alan gezisi planlamasını şaşkınlıkla karşılamıştır. Öte yandan bu gözlemlerini özgürleşme fikriyle ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin ya da diğer yetişkinlerin tüm önemli kararları alması durumunda çocukların demokrasiyi deneyimleyemeyeceklerini ya da demokrasiye katılamayacaklarını vurgulamıştır (Wagner, 2004).

Wagner’a göre açıklanması ve çevirisi oldukça güç olan üçüncü kavram ise Kuzeylilerin hepsinin hem fikir olduğu “iyi çocukluk yaşantısı” veya “iyi çocukluk” kavramıdır. “İyi çocukluk” kavramı çocukluğun duygusal ve iyimser çocukluk olarak kavramsallaştırılması anlamına gelmektedir. Wagner, İskandinavların *being together with one another in nature* olarak ifade ettikleri doğada birlikte olma geleneğinin bir asır öncesine dayandığını iddia etmektedir. Kuzeylilere göre mutlu çocuklar yapılandırılmamış doğal ortamlarda özgürce oynayan çocuklardır. Benzer şekilde, İskandinavlar çocukların mutlu bir çocukluk geçirmek istiyorlarsa risk almaları gerektiğine ve kendi tutkularının peşinden gitmeleri gerektiğine inanmaktadır. Wagner, İskandinav ebeveynler ve eğitimcilerin Amerikalılara kıyasla çocukların başına gelen kazalar konusunda şaşırtıcı derecede rahat olduklarını gözlemlemiştir. Kazaları, çocukların doğal meraklarının kaçınılmaz bir yan ürünü olarak gördüklerini gözlemiştir. İskandinavların çocukların aşırı gözetim ve yetişkin kontrolünden özgür olma hakları olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Riskli oyun olarak kavramsallaştırılan oyun türlerinin popülerlik kazanmasıyla birlikte çocukların risk almasına karşın yetişkin tutumlarındaki kültürel farklılığı ortaya koyan çalışmalar, Wagner’in gözlemlerini destekler niteliktedir (örneğin bkz. Guldberg, 2009; Sandseter, 2009). Örneğin, Sandseter ve Lysklett (2018), İskandinav ülkelerindeki EÇE öğretmenlerinin, çocukların etkinliklerinde ve oyunlarında risk söz konusu olduğunda daha hoşgörülü olduklarını söylemiştir. Benzer şekilde Kuzeyli öğretmenlerin çocuklara hareket etme ve oyun ortamlarını uygun gördükleri şekilde kullanma konusunda çok fazla özgürlük verdiklerini belirtmiştir.

Ülkemizde Orman Okulu Yaklaşımı ya da Orman Pedagojisi olarak popülerleşen yaklaşımın gerektirdiği uygulamaların, aslında Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi pedagojisiyle büyük ölçüde örtüştüğünü, dolayısıyla bu yaklaşımı tam olarak içselleştirebilmek ve “kopyala yapıştır” mantığıyla yapılan uygulamalardan uzaklaşmak adına Kuzey Avrupa erken çocukluk pedagojisinin anlaşılması gerektiği düşünüldükten bir sonraki bölüm oluşturulmuştur.

Kuzey Avrupa Erken Çocukluk Pedagojisi

OECD'nin *Starting Strong* (2006) (Güçlü Başlangıç II: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı) raporunda çocukların eğitimine ilişkin iki genel eğilim tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki, anasınıfı olarak nitelendirilen erken çocukluk bakım merkezlerine vurgu yapan İngiliz-Fransız geleneğidir. İkincisi ise sosyo-eğitimsel bir yaklaşım benimseyen Nordik geleneğidir. İngiliz/Fransız yaklaşımı "erken eğitim yaklaşımı" veya "okula hazırlık geleneği" olarak nitelendirilirken, İskandinav yaklaşımı "sosyal pedagojik yaklaşım" olarak isimlendirilmektedir (Kragh-Müller, 2017).

Fransa ve İngilizce konuşulan ülkeler, birçok farklı isimle anılan ancak çoğunlukla çocukların bilişsel gelişimine ve bilgi edinimine odaklanan “okula hazırlık” yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu yaklaşım

çocukların öğrenme ve düşünme biçimleriyle tam olarak örtüşmediği gerekçesiyle eleştirilmektedir. Öte yandan, "sosyal pedagojik yaklaşımda", yani İskandinav anlayışında, bir çocuğun akranları ve yetişkinlerle ortak iletişim ve etkileşim yoluyla geliştiğine inanılmaktadır. Dolayısıyla İskandinav sosyal öğrenme yaklaşımı ilişkilere ve etkileşime, oyuna ve açık hava etkinliklerine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde öğrenmenin, çocuklar süreçlere ve sosyal etkileşimlere katıldığında gerçekleştiğine inanılmaktadır (Kragh-Müller, 2017; OECD, 2006).

Bu bölümde Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi uygulamaları tanıtılmıştır. Ancak öncesinde günümüzde Nordik eğitim anlayışı olarak ifade edilen bu yaklaşımın tarihi temellerine bakmanın fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitim anlayışı, Pestalozzi, Rousseau ve Froebel gibi önde gelen filozof ve eğitimcilerin görüşlerinin yanı sıra, çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerin ebeveynleri tarafından desteklendiğinde büyüme ve gelişimin gerçekleşebileceğini savunan dönemin çocuk psikolojisi kuramlarına dayanmaktadır (Broström, Einarsdottir ve Samuelsson, 2018). Modern İskandinav eğitim anlayışı üzerinde Waldorf, Reggio Emilia ve High Scope gibi popüler müfredat modellerinin izleri görülmekle beraber, bütün Kuzey Avrupa ülkelerinde ilk erken çocukluk eğitim ve bakım merkezlerinin kuruluşunda Froebel'in görüşleri etkili olmuştur. Bilindiği üzere Froebel, Türkçe'ye *çocuk bahçesi* olarak çevirebileceğimiz "kindergarten" kavramının isim babası olarak görülmektedir. Benzer bir mantıkla, Kuzey Avrupa ülkelerinin birçoğunda 3-6 yaş aralığındaki çocuklara hizmet veren eğitim ve bakım merkezlerini betimlemek için "brnehaver" kavramı kullanılmaktadır. İngilizce karşılığı "kindergarten/garden for children" olan bu kavramı *çocuk bahçesi* ya da *çocuklar için bahçe* olarak çevirebilmek mümkündür (Kragh-Müller, 2017). İzlanda da ise anaokulu kavramı "playschool" yani *oyun okulu* kelimesi ile ifade edilmektedir. Bu isimlendirmenin en başta oyuna daha sonra ise açık havada oyuna önem veren anlayıştan ileri geldiği iddia edilmektedir. Wagner bu anlayış ve terminolojik kullanımın Kuzey Avrupa'da yaygın olduğunu ve erken çocukluk eğitimi okul benzeri bir kavramla ifade etmekten kaçındıklarını iddia etmiştir. Benzer şekilde, bu eğitimin herhangi bir şeyin öncesinde verilmesi gereken bir eğitim olduğuna inanmadıkları için özellikle Danimarkalı'ların İngilizce alanyazında sıklıkla kullanılan "preschool", yani *okul öncesi eğitim* kavramını İngilizce konuşurken bile kullanmamaya özen gösterdiklerini ifade etmiştir (Einarsdottir ve Wagner, 2006; Wagner, 2004).

Kuzey Avrupalıların oyuna bağlılıkları yukarıda da bahsedildiği üzere Froebel'in oyunla ilgili görüşlerine dayanmaktadır. Froebel, oyunun çocuğun yaşam biçimi olduğunu söyleyerek oyunun eğitici rolüne vurgu yapmıştır (Plaugh, 2012). Kragh-Müller'e (2017) göre Kuzey Avrupa kültüründe; özellikle Danimarka'da serbest oyuna ve açık havada oyuna olan bağlılığın temelinde Froebel'in bu görüşleri yatmaktadır. Oyuna olan bu bağlılığın Kuzey Avrupa erken çocukluk eğitimi programlarında da sıklıkla vurgulandığını iddia eden Sandseter ve Lysklett (2018), bu programlarda çocuğun oyun hakkı ve çocuğun kendisinin başlatıp yönlendirdiği serbest oyunun öneminin açıkça ifade edildiğini vurgulamışlardır. Winther-Lindqvist (2017) "Danimarka Çocuk Eğitim ve Bakım Merkezlerinde Oyunun Rolü" isimli çalışmasında oyunun önemine ilişkin çok çarpıcı bir iddiada bulunmuştur. Winther-Lindqvist'e (2017) göre okul öncesi dönemde öz-yönetimli serbest oyun oynayarak günü geçiren çocukların ilerleyen yıllarda daha başarılı çocuklar olduğunu gösteren birçok bilimsel çalışma mevcuttur. Bu iddiasına kanıt olarak çeşitli çalışmaların (bknz; Fischer vd., 2011; Hirsch-Pasek vd., 2009; Pellegrini, 2011 akt. Winther-Lindqvist, 2017) bilimsel bulgularını göstermiştir. Bu kanıtlar arasında ise en çarpıcı olanı Sommer (2015 akt. Winther-Lindqvist, 2017) tarafından yürütülen oldukça güncel bir çalışmadır. Sommer'in çalışmasında oyun temelli müfredatın etkisi akademik odaklı programlarla kıyaslanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre oyun temelli program öğretim odaklı programa kıyasla çocuğa daha fazla fayda sağlarken, çok erken yaşlarda okula başlamak ilerleyen yıllarda daha fazla akademik becerinin körelmesine neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Sommer, "İlkokula daha iyi bir başlangıç garanti edeceği düşünülen erken müdahale biçiminin aslında tam tersi bir etkiye sahip olması oldukça ironiktir. Yetişkinlerden akademik eğitim almaya erken başlayarak ileride matematik, fen ve dil alanlarında edinilecek yeterliliği köreltiyoruz" diyerek durumun ironisine dikkat çekmiş ve erken okula başlayan ve akademik odaklı erken çocukluk eğitimi alan çocuklara ilişkin şu gözlemini aktarmıştır; "Performans konusunda artan kaygı, azalan öz denetim, artan hiperaktivite, saldırganlık ve tedirgin/huzur kaçırıcı davranışlar gözlemekteyiz (s. 75-76). Sommer'in bu çalışmasına en belirgin kanıt olarak Finlandiya'nın uzun yıllar boyunca PISA'da sergilediği başarı gösterilebilir. Zira, Finli çocukların dil, matematik ve fen okur-yazarlık becerilerinde elde ettiği bu başarıyı Finlandiya'nın oyun temelli erken çocukluk eğitimi pedagojisine atfeden çeşitli çalışmalar (Kupiainen, Hautamäki ve Karjalainen, 2009; Valijarvi vd., 2007; Määttä ve Uusiautti, 2012) mevcuttur.

Kuzey Avrupa ülkelerinde oyun odaklı pedagojiye sahip olmanın bir etkisi olarak, Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB) merkezlerinin günlük akış çizelgesinde oyuna; özellikle serbest oyuna oldukça geniş zaman ayrılmaktadır. Aşağı yukarı bütün EÇEB merkezlerinde benzer bir günlük akış takip edilir ve bu

akışın üç dört saatini çocuklar genellikle açık havada serbest oyun oynayarak geçirmektedir. Öğlen yemeği, ikinci kahvaltısı ve çember zamanının yanı sıra günde sadece 30 dakikalık bir zaman dilimi yetişkin tarafından başlatılan veya planlanan bir etkinlik için ayrılmaktadır. Diğer bir deyişle, çocuk merkezli olan bu pedagojide çocuklar günün büyük çoğunluğunda nerede, kiminle ve ne oynayacakları konusunda özgür bırakılmaktadır. Bakım, rutin ve öngörülebilirliğin öncelikli olduğu bu merkezlerde çocuğun özerkliğinin desteklenmesi ve kendi kararlarını alabilmesi büyük önem arz etmektedir (Winther-Lindqvist, 2017). Amerikalı ve Danimarkalı çocuklukların EÇEB merkezlerindeki yaşamlarını karşılaştıran bir başka çalışmada (Kargh-Müller, 2013) bu iki kültürde çocuğun özerkliğine bakışın nasıl farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Bu çalışmaya göre, Amerikan EÇEB merkezlerinde çocuklar oyunlarını geliştirebilsin diye yetişkinlerin tasarlayıp zenginleştirdiği öğrenme merkezlerine önem verilirken, Danimarka EÇEB merkezlerinde çocuğun kendi icat ettiği materyaller arasından özgürce seçimler yapmasına ve yetişkin gözetimi olmaksızın hareketli oyunlar oynamasına önem verilmektedir (Kargh-Müller, 2013; 2018).

Eğitim ortamındaki yetişkinin/öğretmenin rolü de Kuzey Avrupa EÇE’ni diğerlerden ayıran önemli bileşenlerden biri olarak ifade edilmektedir. Bu ülkelerde EÇEB merkezlerinin çocuğun ikinci evi olduğuna, çocuğun eğitimi ve bakımının, yani gelişiminin ebeveyn ve öğretmenin ortak sorumluluğunda olduğuna inanılmaktadır. Kuzey Avrupalı eğitimciler çocuğun evde hissettiği güveni ve rahatlığı EÇEB merkezlerinde de hissetmelerini sağlamayı hedeflemektedirler. Bu nedenle çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşim ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiye çok benzemektedir. Bu etkileşimin bir sonucu olarak öğretmenlerine “öğretmenim” demez ya da Amerikan kültüründe olduğu isimlerinin önüne “Bay/Bayan” ön eki koymazlar; sadece isimleriyle hitap ederler. Ayrıca, pek çok Kuzey Avrupa ve özellikle Danimarka EÇEB merkezleri içinde minderlerin, kanepelerin, yemek masalarının veya mama sandalyelerinin bulunduğu, çocukların içinde rahat hissedecekleri, ev benzeri birer öğrenme ortamı olarak tasarlanmaktadır. Ancak elbette az sayıda da olsa, çocukların oyun oynarken kullanabilecekleri açık raflardaki kutularda erişilebilir oyun materyalleri de bulunmaktadır. Daha da ilginç olanı çocuklara içeride ya da dışarıda oynama özgürlüğü verilebilmekte ve birkaç arkadaşıyla okul bahçesinde oynamayı tercih eden çocuklar yetişkin gözetimi olmaksızın bahçede oynayabilmektedirler (Kragh-Müller ve Isbell, 2010; Kragh-Müller, 2013, Jorgensen 1998’den akt. Kragh-Müller, 2017; Wagner, 2004).

Erken çocukluk eğitiminde planlama ve müfredata ilişkin yaklaşımları da ülkemizde olduğu gibi öğretmenin önceden planlar yaptığı, kazanım ve göstergeler belirlediği, tema ve kavramları öğretmeye odaklanılan ülkeler için şaşırtıcı niteliktedir. Zira, bu ülkelerde daha önce de ifade edildiği gibi tüm detayları ile tanımlanmış programlar yer almamakta, sadece gelişim alanları ve bu gelişim alanlarının çok genel kazanımları tanımlanmaktadır. Bu genel çerçeve var olmakla birlikte öğretmenlerin önceden hazırlanmış günlük planları veya etkinlik planları yoktur çünkü oyunun en önemli öğrenme aracı olduğuna, çocuğun günün olağan akışı içerisinde oluşabilecek ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda o günün ritminin planlanabileceğine inanılmaktadır. Mutfak etkinlikleri ve ekmek yapımı gibi çeşitli etkinlikler çocuğun o günkü içsel motivasyonu ve isteği doğrultusunda planlanabilmektedir. Ancak bu etkinliklerde ölçme ve tartmayı öğretmek gibi kazanımlar kazandırmak gibi hedefler yoktur. Okulda çocuğun gelişimi ve öğrenmesi desteklenmekle birlikte, bu süreç önceden planlanmış belirli kazanımları olan planlı etkinlikler aracılığıyla değil, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen çocuk merkezli bir yaklaşımla gerçekleştirilir (Kragh-Müller, 2017; Wagners ve Einarsdottir, 2006; Winther-Lindqvist, 2017). Çocuk merkezli bu yaklaşımda, öğrenmeyi ilgi ve ihtiyaç temelli şekillendirmenin Türkiye, ABD ve hatta pek çok Avrupa ülkesinden nasıl farklılaştığını örneklerle daha net ortaya koyabilmek için yine birinci yazarın bir Fin anaokulundaki gözlemleri aşağıda sunulmuştur:

“Bir çember zamanı sohbetinde 4-5 yaş grubu çocuklar öğretmenleriyle sohbet ederken, çocuklardan biri okulu sevmediğini ve sıkıldığını söyleyince öğretmen çocuğa “Okulda ne olsa daha çok sevebilirdin?” diye sordu. Çocuk, “evde olduğu gibi biraz çizgi film izlese ve izlerken bir şeyler yesek daha çok sevebilirdim” dedi. Öğretmen bu gözlemini her hafta diğer öğretmenlerle yaptığı haftalık toplantıya taşıdı ve kütüphaneye, bahsi geçen çocuğun da olduğu bir gezi düzenlendi. Bu gezinin amacı çocuklarla birlikte kütüphaneyi ziyaret edip okulda izleyebilecekleri DVD’ler seçmektir. Her çocuğun kendine ait bir kütüphane hesabı vardı. Kütüphaneye gitmek için dört beş kişilik bir öğrenci grubu öğretmenleriyle yürüyerek yola çıktılar. Yol boyunca öğretmen çocuklarla hep sohbet etti. Bu esnada yol kenarları karlıydı ve çocuklar bir tepeye tırmanan küçük ayak izleri fark ettiler. Benim alışık olduğum öğretmen yaklaşımına göre öğretmenin bunun bir hayvan ayak izi olduğunu söyleyip, tekrar kütüphane yoluna devam etmeleri için çocukları yönlendirmesi gerekirdi. Ancak öğretmen çocuklara izleri takip edip tepeye tırmanabileceklerini söyleyerek onların merak ve motivasyonlarını daha da teşvik etti. Çocuklar tırmandıkları tepede eski bir metal kapıya bırakılmış işaretleri (esasinda bu, kapıya sivri bir cisimle çizilmiş birkaç çizikten ibaretti) fark ettiler ve öğretmene “Bu izleri karda bırakan canlı bu mesajı bırakmış olabilir mi?” diye sordular. Öğretmen “hayır değil

ya da evet öyle” demek yerine, “Bilmem, olabilir, isterseniz bu mesajı kaydedin. Okula döndüğümüzde araştıralım birlikte” diyerek çantasından çıkarıp bir kalem ve defter verdi. Çocuklardan biri kendilerine bırakılmış şifreli bir mesaj olarak hayal ettikleri bu mesaja benzer işaretleri deftere kopya etmeye çalıştı. Çocukların merakı ve motivasyonu biraz azalınca kaldıkları yerden kütüphane yoluna devam edip, kütüphanede kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri DVD ve kitapları da alarak belediye otobüsüne binip okula geri döndüler. Benim için bu süreç baştan sona çocuğun ilgi ve istekleri doğrultusunda şekillenen çocuk merkezli müfredatın en belirgin örneklerinden biriydi.”

Kuzey Avrupalılar EÇEB merkezlerini isimlendirmede kullandıkları terminolojide de çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemektedirler. İngilizce’de *daycare center* olarak ifade edilen erken çocukluk eğitim merkezlerini tanımlarken okul kavramını kullanmaktan kesinlikle kaçınılmaktadır. Hatta, Einsdottir ve Wagner (2006)’ın iddiasına göre Danimarkalı öğretmenler kendilerinin öğretmen olarak nitelendirilmesini protesto etmişlerdir, çünkü çocukların kendi öğrenmelerini yapılandırabilecek kapasiteye sahip olduklarına ve bu süreçte bir öğretmene değil ancak onlara bu yolda eşlik edebilecek bir rehber ihtiyaçları olduğuna inanmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler rollerinin eşitlikçi ve demokratik bir öğrenme ortamında çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanarak, çocuğun bakımını sağlamak olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan tüm toplumlarda olduğu gibi post modern yaşamın etkileri Kuzey Avrupa yaşam biçimi ve eğitim anlayışını yavaş yavaş etkisi altına almaya başlamıştır. Ancak, Kuzey Avrupalı öğretmenler çocuğun temel haklarından olan oyunun savunucusu olmaya devam etmeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler, ulusal müfredat talepleri, daha ayrıntılı ders planları ve hatta önceleri İskandinav ülkelerinde gündeme bile gelmemiş olan standart testler de dahil olmak üzere diğer kültürlerden gelen müdahaleler sonucunda oyun zamanının kaybolacağından endişe etmektedirler (Wagner, 2004).

Sonuç olarak, Kuzey Avrupa pedagojisinin genel uygulamaları bu pedagojinin Froebel gibi önde gelen eğitimcilerin fikirleri üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Kuzey Avrupalıların yaşam biçimleri ve doğayla olan ilişkileri, EÇE’deki pedagojik uygulamalarını etkileyen başlıca unsurlardandır. Kuzey Avrupa kültürü, pedagojisi ve çocuk algısı üzerine yapılan bu alanyazısı taramasının da gösterdiği üzere bu üç değişken birbirini derinlemesine etkileyen iç içe geçmiş bir yapı niteliğindedir. Örneğin yaşam biçimleri, gelenekleri ve inançlarını içeren kültürleri tarafından şekillendirilen çocuğa verilen değer, pedagojik uygulamalarını da etkilemektedir. Kuzey Avrupa toplumlarındaki bu tutarlı ve istikrarlı yapının bugün dünyada Orman Okulu Yaklaşımı ya da Orman Pedagojisi olarak bilinen alternatif eğitim modeline de yön verdiği düşünülmektedir. Bir sonraki bölümde, Kuzey Avrupalıların bu pedagojik anlayışlarının Orman Pedagojisi ile nasıl örtüştüğü tartışılmıştır

Orman Anaokulu Uygulamalarının Felsefesinin İrdelenmesi

Her çağ, kendine özgü sosyal ve kültürel uyumlanma süreçleri ile yeni bir çocukluk algısı üretmektedir (Hareven, 1982, 1987, aktaran Borge vd., 2003). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocukluk, farklı bir şekilde resmedilmiştir. İsveç’te tanınmış bir çocuk yazarı olan Astrid Lindgren bu dönüşümde rol oynamıştır. Astrid Lindgren çocukların doğayla kurdukları bağları yücelten karakterler yaratmıştır (Aronson ve Sandin, 1996). Pippi Longstocking gibi karakterler sayesinde açık havayı seven, neşeli, endişesiz, afacan çocuk kahramanlarla dolu bir çocukluk algısı yaratmıştır. Bu yeni çocukluk algısı İskandinavların doğayla olan güçlü bağı ve doğaya erişebilme yasası tarafından pekiştirilmiştir (Borge vd., 2003; Sandseter ve Lysklett, 2018). Bu tip bir çocukluk anlayışının, İskandinav ülkelerindeki Orman Anaokullarının gelişimindeki en büyük etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Borge ve diğ. (2003), Norveç Orman Anaokullarının kuruluş ve yaygınlaşmalarını Norveç’in kültürel ve tarihi temelleri ile ilişkilendirdikleri çalışmalarında şu temel sonuçlara ulaşmaktadırlar. Birinci sonuç, bu çalışmada da genişçe yer verilen Norveçlilerin doğa ile kurdukları bağ ve aynı bağı çocuklarının da kurmalarını arzu etmeleridir. Bu nedenle, çocuklarının mümkün olduğunca erken yaşlarda doğayı deneyimleyip, onlarla aralarındaki bağı güçlendirmelerini istemektedirler. İkincisi, çocukluğa ilişkin sahip oldukları inanç ve algılardır. Norveçlilere göre mutlu çocuk yılın herhangi bir zamanını ya da hava nasıl olursa olsun günün çoğunu dışarıda özgürce oynayarak geçiren çocuktur. Dolayısıyla, kafalarındaki çocuk algısı ile örtüşen bir model olarak Orman Pedagojisi ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır. Üçüncüsü ise ailelerin erken çocukluk eğitiminden beklentileridir. Çocuğun zaman zaman yetişkin gözetimi olmadan özgürce doğada oynadığı, üzerinde akademik baskı ve beklentinin kurulmadığı, çocuğun çocuktan oyun oynayarak öğrendiği bir eğitim anlayışı, diğer bir deyişle Orman Pedagojisi Norveçli ailelerin erken çocukluk eğitiminden beklentileri ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Tüm bunların yanı sıra, her mevsim açık havada oynamak çocuklara Norveç’in çetin kış koşullarıyla baş etmeyi öğretmektedir (Borge vd., 2003). Uzun yıllar bir Fin Orman Anaokulunda

çalışan Amus (2022), bir orman günü dönüşünde iş arkadaşıyla arasında geçen diyalogu aktarmıştır. Finli arkadaşı çocukların uzun süre soğuk havada doğada oynayıp okula döndüklerinde sıcak bir ortamın, ılık bir çorbanın değerini daha iyi anladıklarını iddia etmiştir.

Leather (2017) da Orman Anaokullarının temel felsefesinin ilk bölümde detaylıca anlatılan *friluftsliv* felsefesine dayandığını, bu felsefeden ilham alınarak çocuğa doğa ile spritüel bir bağ kurmasını sağlayabileceği kesintisiz serbest oyun zamanları tanındığını ifade etmiştir. Bu nedenle ormana götürülen çocuklarla bir etkinlik ya da öğrenme kaygısı güdülmeden çoğunlukla serbest oyuna vakit ayrılarak, ormanda zaman geçirilmektedir. Orman Pedagojisinde serbest oyuna bu denli önem verilmesinin bir diğer nedeni Kuzey Avrupa pedagojisinde serbest oyunun öğrenmede anahtar rol oynadığı varsayımdır. Yukarıda Kuzey Avrupa EÇE'nin detaylıca anlatıldığı bölümün işaret ettiği üzere oyun, özellikle serbest oyun, çocuğun akranları ve çevresiyle etkileşime girdiği çok değerli bir süreçtir (Kragh-Müller, 2017 Winther-Lindqvist, 2018). Çocuğun kendi bilgilerini inşa edebilecek kapasiteye sahip yetenekli bir varlık olduğuna inanılır. Dolayısıyla, Orman Pedagojisinde de bu anlayış hakimdir ve bu süreçte yetişkinin rolü çocuğa bu etkileşime girebileceği yeterli zamanı müfredat kaygısı gütmekten tanımak ve çocukları gözlemleyerek “anı yakalamaya” çalışmaktır. Öğretmenler çocukların ilgi alanlarını tespit etmekte ve öğrenme için önemli olan bu fırsatı değerlendirmekte başarılıdır (Amus, 2022; Lysklett (2017).

Ormana gidişte yapılan hazırlıklarda çocuğa ihtiyaç duyduğu zamanın tanınması, asla acele ya da telaş yapılmamasının da İskandinav kültürüyle hatta çocuk yetiştirme biçimleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yukarıda detayları sunulan Kristjansson (2001) tarafından yapılan çalışmanın da işaret ettiği üzere, çocuğa ihtiyaç duyduğu zamanı, onu acele ettirmeden tanımak bir Kuzey Avrupa geleneğidir diyebiliriz. Bu acele ya da telaş yapmama kültürü, ormana gidilen güzergâhta oluşturulan duraklara da yansıtılmıştır. Tercih edilen bu güzergâhta dileyen çocukların önden koşarak gidip bir sonraki durakta arkadaşlarını beklemelerine izin verilir, diğer çocuklar da isterlerse etraflarını gözlemleyerek daha yavaş gitme hakkına sahiptir (Amus, 2022; Lysklett, 2017; Sandseter ve Lysklett, 2018; Erden ve Yalçın, 2017). Duraklar, İskandinav çocukluk anlayışının Orman Pedagojisi üzerindeki etkisi olarak düşünülebilir. İskandinav çocuk algısı bölümünde detaylı olarak anlatıldığı gibi çocukların, oyun oynama ve kendi kişiliklerini geliştirme özerkliği olarak tanımlanan özgürlüğe sahip olmaları gerektiği inancı, İskandinav ülkelerinde uzun zamandır benimsenmektedir. Ayrıca çocukların yetişkinlerin aşırı kontrolünden ve aşırı gözetiminden kurtarılmalrı gerektiğine inanmaktadırlar. Dolayısıyla, ormana giderken öğretmeninden ve diğer arkadaşlarından önce koşarak gitme özgürlüğüne sahip çocuk anlayışı, İskandinav çocuk anlayışıyla oldukça iyi örtüşmektedir. Ormanda belirlenen görünmez sınırlar gibi diğer Orman Anaokulu uygulamaları da güvenin bir işaretidir. Ormanda belirlenen “görünmez sınırlar” çocuğa duyulan güvenin, demokratik bir ortamda çocukla yapılan anlaşmaların, çocuğu aşırı yetişkin gözetiminden ve denetiminden kurtarmanın bir göstergesi niteliğindedir.

Kuzey Avrupa kültürü, yaşam biçimi ve pedagojisiyle yakından ilişkili olduğu düşünülen bir başka Orman Pedagojisi uygulaması da riskli oyunlar ve bu oyunlardaki yetişkin tutumlarıdır. İskandinav ülkelerinin, doğada gezinti, dağcılık, ormanda ve dağda maceraya atılma gibi konularda köklü bir geçmişe ve kültüre sahip olmalarının yanı sıra açık hava yaşamını tanıma ve önemseme gelenekleri nedeniyle çocukların risk almalarına karşı daha rahat bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir (Amus, 2022; Sandseter ve Lysklett, 2018). İskandinav ülkelerini Amerika, Yeni Zelanda, Avustralya gibi diğer ülkelerdeki benzerleriyle karşılaştıran önemli sayıda araştırma (Ball 2002, 2004; Caesar 2001; Chalmers 2003; Little, 2006; Wardle 1997; Zeece ve Graul 1993), İskandinav ebeveynlerin ve öğretmenlerin risk alma konusundaki liberal yaklaşımlarını işaret etmişlerdir. Riskli oyunlar denilince ilk akla gelenlerden birisi alet kullanımı, diğeri ise ormanda çeşitli amaçlarla ateş yakmaktır. Bugün dünyada verilen orman lideri yetiştirme eğitimlerinin hemen hepsinde alet kullanırken ve ateş yakarken alınabilecek önlemler ve bu süreçte takip edilecek kurallar anlatılmaktadır. Ancak pek çoğunda ateş yakmanın ve alet kullanımının İskandinav kültüründeki yeri ve önemi anlatılmamaktadır. İşte tam bu nedenle Leather (2018) ve Dean (2019) gibi araştırmacılar Kuzey Avrupa ülkeleri dışındaki Orman Anaokullarını ve bu okullarda yapılan uygulamaları “sürükle/bırak veya kopyala yapıştır” anlayışıyla yapıldıkları gerekçesiyle sert bir dille eleştirmektedirler. Aslında çocukların İskandinav kökenleriyle bağ kurmalarına katkı sağlayan bazı kültürel gelenekler arasında bıçak ve testere gibi potansiyel olarak riskli aletlerin kullanılması ve eski usul ateşte ekmek pişirilmesi yer almaktadır. Kuzey Avrupalıların bugün modern yaşamın içinde bile tüm kısa tatillerini kırsal kesimlerde veya sahil kasabalarındaki evlerde geçirip, atalarıyla bağ kurma düşüncesiyle odun kırıp ateş yaktıkları ve eski usul yemek pişirdikleri, bu çalışmanın ilk bölümlerinde detaylı olarak anlatılmıştır. Ayrıca Kuzey Avrupa çocuk anlayışının önemli ilkelerinden biri Kuzeylilik kimliğiyle dayanışma veya çeşitli gelenekleri yaşatarak kültürel mirasıyla bağ kurmaktır (Kristjansson, 2006). Bu nedenle Orman Pedagojisinde yerel ve ulusal ritüeller, kültürel mirasın bir parçası olarak eğitim sürecine dahil edilmektedir. Masallar, parmak oyunları ve şarkılar, kültürel gelenek ve göreneklerin bir parçası olarak Orman Pedagojisi'ndeki günlük faaliyetlerde yer edinmektedir (Amus, 2022).

Orman Pedagojisinde yine Kuzey Avrupa pedagojisinin ve çocuk anlayışının izlerini gördüğümüz bir başka husus da çocukla yetişkinler arasında yapılan anlaşmalardır. Bu anlaşmaların temel amacı çocuğun kendini ve doğayı korumasını sağlamaktır, ancak bu anlaşmalar kurallar olarak ifade edilmez. Çünkü yetişkin otoritesi kuralları koyarken, anlaşmaların oluşturulmasına topluluğun veya grubun tüm üyeleri eşit derecede katkı sunabilirler. Dolayısıyla orman anaokullarında kurallar yoktur, anlaşmalar vardır ve bu anlaşmaların oluşturulmasında çocuklar da en az yetişkinler kadar söz sahibidir. Eşitlik ve adalet, daha önce de belirtildiği gibi İskandinav çocukluk ilkelerinden ikisidir (Kristjansson, 2006). Demokrasi, İskandinav halkı tarafından çocukların gündelik hayatta deneyimleyebileceği bir olgu olarak görülmektedir (Wagner, 2003). Bu nedenle Orman pedagojisinde yetişkin, kuralları koyan bir otorite değil anlaşmaların oluşturulmasında çocuklar gibi söz hakkı olan bir bireydir ve çocuklar demokrasiyi eğitim sürecinde yaşayarak deneyimlemelidirler.

Amus (2022), çocuk ve yetişkin arasında yapılan anlaşmalara ilişkin birkaç örnek vermiştir. Anlaşmaların doğaya karşı bir korku kültürünü geliştirmek yerine, çocukların merak duygusunu pekiştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin, bir çocuk mantar bulup koparmak isterse, öğretmen tüm mantarların yenilebilir olmadığını açıklamalıdır. Bu nedenle öğretmen çocuğa "Bir mantarı koparmadan önce lütfen bana gösterir misin?" demelidir. Bir başka yöntem de ormanda çilek bulan çocuğa "Bir çilek bulmuşsun, bu bizim için tanıdık bir meyve. Yine de öğretmene göstermeden hiçbir şey yememe anlaşmamıza sadık kalalım lütfen" demelidir. Çocuklar, yenilebilir meyveler olmalarına rağmen, tarımsal etkileri nedeniyle meyvelerin böcek ilacı içerip içermediğinin veya meyvelerle temas etme olasılığı bulunan hayvan dışkılarında bakteri olup olmadığının farkında olmayabilir. Öğretmen, risk değerlendirmeleri yoluyla çocukların güvenliğini sağlarken aynı zamanda doğaya karşı olumlu ve koruyucu tutumlar geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır (Amus, 2022).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, Orman Anaokulları ve Orman Pedagojisi kendine özgü yöntemleri ile dünyanın birçok yerinden çok sayıda erken çocukluk uzmanının ilgisini çekmektedir. Bazı araştırmacılar, Orman Anaokullarına olan ilginin basit bir rağbetin ötesinde olduğunu, çünkü bu okulların çocuğu bağımsız, girişimci ve kendi kendini kontrol edebilen bir öğrenen olarak gören post-modern çocukluk anlayışıyla oldukça iyi örtüştüğünü düşünmektedir. Ashmann (2018), Avrupa'daki programlardan esinlenerek dört yaş grubu için doğa temelli bir anaokulu programı oluşturma sürecini anlattığı makalesinde bu durumu açık bir şekilde vurgulamış, öğretmenlerin uzun yıllar boyunca çocuklardan sınıflarda, bir yetişkinin gözetimi altında birçok kavramı öğrenmelerini ve çeşitli beceriler geliştirmelerini beklediklerini iddia etmiştir. "Bu süreçte aynı şeyleri, aynı hızda ve aynı şekilde öğrenmeleri beklenmektedir" (Ashman, 2018, ss. 35) diyen Ashman, çocukların nasıl büyüdükları ve geliştiklerine ilişkin araştırmalardan elde edilen bilimsel verilere dayanarak, geleneksel öğretim ve öğrenme kavramlarının geçerliliğini yitirdiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla Ashman, hali hazırdaki öğrenme öğretim yöntemlerinin Orman Pedagojisinden ilham alınarak, optimum öğrenme koşulları, oyun ve serbest keşif oyununun öğrenmedeki rolü ve açık havada oyun hakkı gibi temel konular göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, oyun temelli programların, akademik odaklı erken okula başlamayı gerektiren müfredatlara kıyasla çocuklar üzerinde uzun vadede daha olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Fischer vd. 2011; Pellegrini 2011; Sommer, 2015 akt. Winther-Lindqvist, 2017). Ayrıca, açık bir şekilde oyun temelli bir müfredat olan Orman Pedagojisinin, çocukları okula hazırlama noktasında diğer nitelikli okul öncesi eğitim programlarının gerisinde kalmadığını kanıtlayan çok çeşitli bilimsel araştırmalar da bulunmaktadır (Ashman, 2018; Cordiano et al., 2019; Ernst ve Burçak, 2019; Zamzow ve Ernst, 2020).

Bu çerçeveden bakıldığında Türkiye için de giderek yaygınlaşan Orman Anaokullarının ümit verici olduğu düşünülebilir. Ancak, bu çalışmanın en başından itibaren belirtildiği üzere bu yaklaşımı uygularken gerçekleştirilen süreçleri "kopyala yapıştır" anlayışından uzaklaştırarak, Orman Okullarının felsefesini gerçekten anlayarak uygulamak gerektiği düşünülmektedir. Aksi halde, en başta da vurgulandığı gibi bir zamanlar Montessori yönteminin yaşadığı kaderi Kuzey Avrupa ülkeleri dışındaki Orman Anaokulları da yaşayabilir. Özünde dezavantajlı gruplar ve gelişimsel gecikmeye sahip çocukların eğitimi için oluşturulan Montessori yaklaşımı zamanla varlıklı ailelerinin çocuklarına para ile satın aldıkları bir eğitim haline dönüşmüştür. Bu perspektiften bakıldığında, özünde çocuk ve doğa arasında bağ kurmayı ve bu sayede sürdürülebilir bir toplum yaratmayı hedefleyen Orman Pedagojisi, işin felsefesi anlaşılmazsa tüketim toplumunun çocuklarına para ile satın aldığı bir eğitim modeline dönüşebilir. Elbette bu noktada ümitsizliğe kapılmaya gerek olmadığı düşünülmektedir. Bu pedagojiyi özündeki felsefeyi koruyarak ve aynı zamanda kendi kültürümüze uyarlayarak uygulamak da elbette mümkündür. Ancak bu noktada öğretmen eğitim programlarına, Türkiye'deki orman lideri eğitimi veren kurum ve kuruluşlara ve elbette bu pedagojiyi benimseyen Orman Anaokullarına bazı sorumluluklar düşmektedir.

İlk olarak öğretmen eğitim programları oyun temelli, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda müfredata yön verme noktasında öğretmen yeterliliklerini arttırmalıdır. Ayrıca sınıf dışı ve doğada eğitim konularında öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirebilecek dersler açılabilir veya hali hazırda dersler bu çerçeveden yeniden yapılandırılabilir.

İkincisi, orman lideri eğitimi veren kurum ve kuruluşlar, eğitimlerini 'sürükle bırak' anlayışından uzaklaştırarak öğrettikleri her bir stratejiyi felsefesiyle birlikte anlatıp yeniden tasarlayabilirler. Bu noktada bir diğer önemli husus hem bu pedagojinin doğduğu bölgelerdeki Kuzey Avrupa kültürünü hem kendi kültürümüzü iyi anlamaktır. Orman lideri eğitimlerinin, çocuklarımızın kendi kültürel mirasımızla, değerlerimizle ve kendi toprağımızla/tabiatiımızla bağ kurmalarını sağlayabilecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu süreçte lider eğitim programları kadar bu pedagojiyi benimsemiş kurumların kurucu ve öğretmenleri de sorumluluk hissetmelidirler.

Kurucu ve öğretmenlerin bir diğer sorumluluğu da bizim gibi kültürel olarak korumacı ve akademik odaklı bir ebeveyn yapısına sahip insanları eğitmek olduğu için özellikle kendilerini bu aileleri ikna edebilecek yeterlilikte bilgi düzeyi ile donatmalı, kendilerini ve bilgi düzeylerini, serbest oyunun ve riskli oyunun çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için ne kadar değerli olduğunu aktarabilecek düzeyde güncellemelidir.

Son olarak, eğitim de dahil olmak üzere hemen her konunun ve kavramın popülaritenin etkisi altında kaldığı ve ticarileşerek anlamını yitirdiği günümüz dünyasında, Orman Pedagojisi gibi çocuğun doğasıyla uyumlu, dünyamız ve geleceğimiz için daha sürdürülebilir toplumlar yaratmayı hedefleyen bir pedagojiyi desteklemeli ve özüne uygun şekilde yaygınlaşmasını sağlamak için tüm paydaşlar olarak çaba göstermeliyiz.

KAYNAKÇA

- Ahi, B., Kaya, G. & Kahriman-Pamuk, D. (2023) Forest schools as a family choice: A narrative study. *Early Child Development and Care*, 193(5), 647-660, DOI: 10.1080/03004430.2022.2131779
- Amus, G. (2022). *Çık dışarıya oynayalım: Doğa pedagojisine doğru bir öğrenme yolculuğu*. İstanbul, Türkiye: Epsilon.
- Aronson, K., & Sandin, B. (1996). The Sun Match Boy and plant metaphors: A Swedish image of a 20th-century childhood. In C. P. Hwang, M. E. Lamb, & I. E. Sigel (Eds.), *Images of childhood* (pp. 185–203). Psychology Press.
- Ashmann, S. (2018). Developing a nature-based four-year-old kindergarten program: OAK learning center at Bay Beach Wildlife Sanctuary in Green Bay, WI (USA). *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 35–43.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—Risks, benefits and choices*. HSE Books. http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf.
- Ball, D. J. (2004). Policy issues and risk-benefit trade-offs of "safer surfacing" for children's playgrounds. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 661-670.
- Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94–117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.688799>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in early years: Management and innovation*. New York: Routledge.
- Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *The History of the Family*, 8(4), 605–618. <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2003.04.001>.
- Broström, Einarsdottir, S. B., & Samuelsson, P. (2018). The Nordic perspective on early childhood education and care. In M. Fleer, B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, (pp. 867-888). Springer International Handbooks of Education, DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_45.
- Caesar, B. (2001). Give children a place to explore. *Child Care Information Exchange*, 3(1), 76-79.
- Cevher-Kalburan, N., & Yurt, Ö. (2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices. Paper presented at the 7th International Conference on Education, INEAG, Samos-Greece.
- Chalmers, D. (2003). Playground equipment safety standards. *Safe Kids News*, 21, 4.
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18–36.
- Çetken, H. Ş., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318–341. <https://doi.org/10.30831/akukey.379662>
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish Forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. A. (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. A. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265-269.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212. <https://doi.org/10.3390/su11154212>
- Fernand, J. (1995). Multiple-use forestry—a concept of communication. In Hytönen M., (Ed) *Multiple-use forestry in the Nordic countries*, (pp. 67-80). METLA, The Finnish Forest Research Institute.
- Fisher, M. A. (2011). The early years and brain development: The critical connections of building relationships. In G. L. Ensher ve D. A. Clark (Ed.) *In Relationship-centered practices in early childhood: Working with families, infants, and young children at risk* (pp. 33-44). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years* (2nd Ed.). London: Continuum.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Nordic philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education* 5, summer: 77.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk adverse society*. Calouste London: Gulbenkian Foundation.
- Gulberg, H. (2009). *Reclaiming childhood. Freedom and play in an age of fear*. Oxon: Routledge.
- Hareven, T. (1987). Family history at the crossroads. *Journal of family history*, 12(1).
- Henderson, B., & Vikander, N. (Eds.). (2007). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto, ON: Natural Heritage Books.

- Hennig, R., Jonasson, A.-K., & Degerman, P. (2018). *Nordic narratives of nature and the environment: Ecocritical approaches to Northern European literatures and cultures*. Rowman & Littlefield.
- Herrington, S. (2001) Kindergarten Garden pedagogy from romanticism to reform. *Landscape Journal*, 20, 30–34.
- Hytönen, Jyrki. (1995). Hytönen, J. 1995. Effects of vegetation control on the early growth of *Pinus sylvestris*, *Picea abies* and *Betula pendula* on a agricultural land in Finland. In Gaskin, R.E. & Zabkiewicz, J.A. (Eds.). Second International Conference of Forest Vegetation Management, Rotorua, New Zealand 20-24 march 1995. FRI Bulletin 192:252-254.
- Isberg, R., & Isberg, S. (2007). *Simple life "friluftsliv": People meet nature*. Trafford.
- Jokinen, J., Nilsson, K., Karlsdóttir, A., Heleniak, T., Kull, M., Stjernberg, M., ... Weber, R. (2020). State of the Nordic Region 2020. <https://doi.org/10.6027/NO2020-001>.
- Kragh-Müller, G. (2013). *Pædagogisk kvalitet I daginstitutioner* (Educational quality in childcare). Copenhagen: Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2017). The key characteristics of Danish/Nordic child care culture. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 3–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_1
- Karppinen, S. (2012). Outdoor education in Finland: Old experiential method in a new concept. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(4), 30-33.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in early years*. London: Sage Publications.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2010). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, 17–27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>, (pp.13-42).
- Kristjansson, B. (2006). The making of Nordic childhoods. In: J. Elnarsdottir & J. Wagner (Eds.) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice In Denmark, Finland, Iceland, Norway And Sweden* (pp. 13-42). Greenwich, Information Age Publishing.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA* (Ministry of Education Publications, No. 46). Finland: Ministry of Education. Retrieved from http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice, *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- Lysklett, O. B. (2017). Forest kindergartens in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. In T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, & K. L. S. Wyver (Eds.) *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children? *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 291-298.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Ploug, N. (2012). The Nordic childcare regime—History, development and challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 517–522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.019>
- Rasi, Hanna & Kuivila, Heli-Maria & Pölkki, Tarja & Bloigu, Risto & Rintamäki, Hannu & Tourula, Marjo. (2017). A descriptive quantitative study of 7- and 8-year-old children's outdoor recreation, cold exposure and symptoms in winter in Northern Finland. *International Journal of Circumpolar Health*. 76.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool – The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439–446.
- Sandseter, E. B. H. & Lykslett, O.B. (2017). Outdoor education in the Nordic region. In C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic social pedagogical approach to early years, international perspectives on early childhood education and development 15* (pp. 115-132). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-42557-3_6.
- Sandseter, E. B. H. & Lykslett, O.B. (2018). Outdoor education in the Nordic region. In M. Fler, B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education, springer international handbooks of education*, (pp. 889-906). DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_46.
- Savage, M. (2017). *Friluftsliv: The Nordic concept of getting outdoors*. BBC. Retrieved from <https://www.bbc.com/worklife/article/20171211-friluftsliv-the-nordic-concept-of-getting-outdoors>.
- Stearns, P. N. (1989). Historical trends in intergenerational contacts. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(3–4, 21–32). https://doi.org/10.1300/J274v20n03_03.

- Tourula, M., Isola, A., & Hassi, J. (2008). Children sleeping outdoors in winter: Parents' experiences of a culturally bound childcare practice. *International Journal of Circumpolar Health*, 67(2–3), 269–278. <https://doi.org/10.3402/ijch.v67i2-3.18284>.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Valijarvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., ... Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Wagner, J. T. (2004). Fishing naked: Nordic early childhood philosophy, policy, and practice. *YC Young Children*, 59(5), 56–62.
- Wagner, J.A. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In J. Einarsdottir, & J. A. Wagner (eds). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 289-306). IAP.
- Wagner, J.T. (2003). International perspectives and Nordic contributions. In S. Broström & J.T. Wagner (Eds.), *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*, (pp. 1 1-25). Aarhus, Denmark: Systime Academic Press.
- Wardle, F. (1997). Outdoor play: Designing, building, and remodeling playgrounds for young children *Early Childhood News*, 9(2), 36-42.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2017). The role of play in Danish childcare. In C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (eds.), *Nordic social pedagogical approach to early years, international perspectives on early childhood education and development 15* (pp. 95, 114). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-42557-3_6.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspective* (Tez No. 399980) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erden, F., & Yalçın, F. (2017). *Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okul Yaklaşımı*. (p. 371-385).
- Yalçın, F. (2022). *Exploring Forest Kindergarten Practices in Türkiye: Kindergarten Founders', Teachers', and Parents' Knowledge of Forest Pedagogy* [Ph.D. - Doctoral Program]. Middle East Technical University.
- Zamzow, J., & Ernst, J. (2020). Supporting school readiness naturally: Exploring executive function growth in nature preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 6-16.
- Zeece, P. D., & Gaul, S. K. (1993). Grounds for play: Sound, safe, and sensational. *Day Care and Early Education*, 20(4), 23–27.

Assessing Forest Pedagogy in the Context of Northern European Education and Culture

Assist Prof. Dr. Fatma
Yalçın^{1*} 
Prof. Dr. Feyza Tantekin
Erden² 

¹TED University, Department of Early
Childhood Education, Ankara, Türkiye
fatma.yalcin@ted.edu.tr

²METU, Department of Elementary and
Early Childhood Education, Ankara,
Türkiye
tfeyza@metu.edu.tr

*Corresponding Author

Abstract: Forest pedagogy, originating from cultural and early childhood education practices in Northern Europe, has become increasingly popular worldwide, including in Türkiye. Consequently, the number of forest kindergartens has steadily risen. Nevertheless, the widespread adoption of such approaches has attracted criticism from several perspectives. The criticisms surround the utilization of a 'copy-paste' method in nations that have adopted it, as well as a lack of understanding in recognizing the historical, cultural, and educational principles that form the basis of forest pedagogy. This research sought to assess forest pedagogy, with a focus on Nordic climate, cultural, and historical contexts, as well as its use in early childhood education. The objective was to eliminate misunderstandings regarding forest kindergartens in Türkiye. To achieve this objective, a comprehensive review of existing literature was carried out, leading to the synthesis and presentation of the gathered information, as well as the development of several suggestions specifically tailored for the implementation of forest kindergartens in Türkiye.

Keywords: Nordic Pedagogy, Nordic Culture, Forest Pedagogy, Forest Kindergarten

Received: 25.04.2024
Accepted: 24.11.2024
Available Online: 30.07.2025

INTRODUCTION

As the views and practices of many prominent philosophers and educators, such as Pestalozzi, Froebel, Steiner, Montessori, and McMillan have indicated, the belief that nature is a rich environment for children's development and learning in early childhood education (ECE) is not a new notion (Garrrick, 2009; Herrington, 2001; Knight, 2009; Tovey, 2007). Since the early 19th century, the need for children to be in close relationship with nature has been emphasized (Bilton, 2010). The belief that nature is a developmentally appropriate setting for children's growth and learning has remained valid although there are differences in how prominent educators and theorists have expressed and implemented this idea. However, today, the way children are raised has changed with shifting parental attitudes and behaviors across various cultures. Influenced by factors such as the prevalence of single-child families, urbanization, and media reports concerning children's safety, parental attitudes have become increasingly overprotective. This has given rise to a new perception of childhood in which the child is viewed as a vulnerable being who must be protected from all possible risks (Little, 2006; Tovey, 2007). Gill (2007), adopting a critical stance toward this perception, describes today's children as the "bubble wrap generation." This increasingly prevalent perception of childhood has had a significant impact on early childhood education and the child-nature relationship. As studies conducted in different sociocultural contexts—including Türkiye—have revealed (Cevher-Kalburan & Yurt, 2011; Çetken & Sevimli-Çelik, 2018; Little, 2006; Yalçın, 2015), driven by protective attitudes and various concerns, parents restrict children's right to be in nature both at home and in school settings. Certainly, this widespread new perception of childhood is not valid universally. Although such socialization patterns and the new perception of childhood have become common globally, some societies, such as those in Northern Europe, maintain a strong belief that children who spend most of their time playing outdoors, regardless of season or weather conditions, are happy and healthy (Borge et al., 2003). In line with this belief, Northern European societies uphold a longstanding tradition of granting children the freedom and opportunity to play and be active outdoors in various weather conditions (Lysklett, 2017). For instance, Norwegian Tømm Mustard, transported children from the city center to small cabins in the forest via tram and allowed them to play using only what nature provided. Similarly, Dane Ella Flatau, organized daily forest trips with her children and others. Swede Gösta Frohm, took children into nature and facilitated them connecting with nature through fictional characters he created who "lived in nature." These initiatives marked the early steps of a movement that would later

contribute to the emergence of an alternative model in early childhood education. Over time, these nature walks laid the foundation for institutions known as Forest Kindergartens and the pedagogical model adopted within them—the Forest School Approach (Lysklett, 2017).

Owing to its easily adaptable structure, lack of accreditation requirements in some countries, and growing scholarly interest in the field, the Forest School Approach has gained popularity not only in the United Kingdom (UK) but also in countries such as Germany, Australia, Canada, the United States, Japan, New Zealand, and Türkiye (Yalçın, 2022). However, researchers have also pointed out various issues emerging from the approach's rapid popularization and prevalence. For instance, Leather (2018) strongly criticized the proliferation of "Forest School Leader Training Programs" in the UK, arguing that the training provided in these programs is driven by commercial motives, implemented with a "copy-paste" or "drag-and-drop" mentality, and increasingly detached from the philosophical foundations of the Forest School Approach. Leather emphasized that to better understand the Forest School Approach and its associated educational practices, one must first grasp the spiritual connection between nature and humans prevalent in Northern European countries.

It can be argued that Leather's (2018) concerns may also be applicable to the Turkish context. The increasing popularity of the Forest School Approach in Türkiye has led to growing interest in Forest School Leader Training Programs. Various institutions and individuals now offer such training, often for profit. However, it remains uncertain to what extent the Forest School philosophy is being effectively conveyed to participants through these programs or whether participants possess the level of understanding necessary to implement the philosophy appropriately. A review of the relevant literature indicated that the philosophy of the Forest School Approach is closely linked to several factors, including the geography, climate, and culture of Northern Europe; the perception of childhood and the value placed on children in Nordic countries; and the principles of Nordic early childhood education (Amus, 2022; Borge et al., 2003). Yet, only a limited number of national studies (e.g., Amus, 2022) have made this relationship explicit. Therefore, for parents who wish to raise their children according to this approach, there is a need for studies that can clearly articulate the philosophy of this approach, as well as its connection to Northern European culture. If the approach continues to be implemented with a "copy-paste" or "drag-and-drop" mentality, it risks losing its essence and popularity, becoming merely a marketable model for children in consumer societies.

In Türkiye, Forest Kindergartens are private institutions, generally accessible to children from middle- and high-income families. As such, these kindergartens are predominantly located in urban areas inhabited by people of higher socioeconomic status (Yalçın, 2022). Studies conducted with parents who chose Forest Kindergartens in Türkiye, have examined the demographic profiles of participating families and found that the parents are typically highly educated, and only have one or two children (Ahi, Kaya, & Kahriman-Pamuk, 2023; Yalçın, 2022). These studies have also investigated why families prefer Forest Kindergartens (Ahi, Kaya, & Kahriman-Pamuk, 2023; Yalçın, 2022), their knowledge of forest pedagogy, and how this knowledge shapes their expectations of these kindergartens (Yalçın, 2022). Due to their limited numbers and qualitative design, these studies may not fully represent the general population. Nevertheless, findings suggest that families choose the Forest School model over traditional institutions due to mismatches between their expectations and what the formal education system offers, negative effects of formal schooling on children, their personal ideology, school experiences, and educational philosophies (Ahi, Kaya, & Kahriman-Pamuk, 2023). Another study found that many parents are motivated by the desire to offer their children a childhood experience similar to their own, prompting them to choose a kindergarten offering outdoor education (Yalçın, 2022). However, the same study also found that founders and teachers believe some parents struggle to grasp the philosophy of forest pedagogy. They reported that some parents are reluctant to let their children get into their cars with muddy clothes, are overly concerned about minor injuries, and object to their children being outdoors in cold weather (Yalçın, 2022). From this perspective, although the growing popularity of Forest Kindergartens is promising, there is concern that this prevalence may fall victim to popular culture. For example, social media and other forms of mass media may contribute to the superficial spread of the approach, devoid of its core values. This case may lead to the approach becoming an educational approach that is purchased for the children of affluent consumer societies. This study was conducted to prevent the Forest School Approach from sharing the same fate as the Montessori method, which was originally developed for educating disadvantaged groups but has since evolved in Türkiye into an expensive form of education accessible only to the wealthy. In this study, the geographic and climatic features of Northern European countries were first introduced. Next, the place and significance of nature in Northern European culture were discussed, followed by an explanation of Northern Europe's early childhood education philosophy and its perception of childhood. Finally, the transformation of Northern Europe's early childhood education model into the Forest School Approach was explored. The study is then concluded with a series of recommendations

for the effective implementation and dissemination of the Forest School Approach. While the terms "Northern Europe" and "Northern European" were predominantly used throughout the study, the terms "Nordic" and "Scandinavian" were also occasionally employed interchangeably.

A General Overview of Northern European Countries

The geographic region encompassing Norway, Denmark, Iceland, Finland, and Sweden, along with specific areas and cities of the Åland Islands, is today known as Northern Europe. These countries are grouped together not only based on geographical proximity but also due to many shared characteristics (Einarsdottir & Wagner, 2006). While each of these Northern European countries has its own language, the languages of Sweden, Norway, and Denmark are similar enough to allow mutual understanding among speakers. Additionally, Norwegian, Danish, and Swedish—long influenced by German and English—has undergone various simplifications over time, whereas the Icelandic languages has remained almost unchanged. The official language of Finland is Finnish, which is not part of the Germanic linguistic group, and instead has origins in Estonia and Hungary (Einarsdottir & Wagner, 2006).

The total population of the Northern European nations mentioned, including a total area of 1.32 million square kilometers, is 26 million, with Sweden being the most populated, housing around 11 million people. In addition to numerous cultural similarities, these countries also consistently rank among the highest globally in indicators such as civil rights, education, economic competitiveness, and quality of life (Jokinen et al., 2020). Although they perceive themselves as being quite distinct from one another, as will be clearly outlined later in this study, they share common beliefs regarding children and the idea of childhood (Einarsdottir & Wagner, 2006, 2008).

Another significant factor that unites the Northern European countries is their development of a distinctive societal model—referred to as the Northern European Social Democratic Model—designed to enhance social welfare. This model includes a wide range of policies and practices, from paternity leave and access to early childhood education, to promoting gender equality across all segments and areas of society. These policies and practices are grounded in democratic principles, such as justice, equality, human rights, and solidarity (Broström, Einarsdottir, & Samuelsson, 2018).

The Climate of Northern European Countries

Northern European countries are located within climatic zones defined as polar and northern temperate regions. In particular, the northern parts of Iceland, Norway, Sweden, and Finland are entirely within the polar zone. The southernmost parts of Denmark, Sweden, and Finland, on the other hand, are located in the northern temperate zone. Consequently, the climate varies not only from season to season but also significantly from region to region (Sandseter & Lysklett, 2017).

In Norway, winters in the inland areas are considerably colder compared to the coastal regions. In January, for example, the average temperature ranges between 3°C and 6°C. While, during the summer months, temperatures typically range between 8°C and 16°C in northern Sweden and Finland, and between 13°C and 22°C in the southern parts. In the middle of winter, the southern regions of Denmark, Norway, Sweden, and Finland receive only 5 to 6 hours of sunlight. In contrast, the northern areas receive very little or no sunlight at all. Whereas during summer, particularly in the northern regions of Norway, Sweden, and Finland, there are periods in June and July known as the "midnight sun," during which there is almost no darkness. Sandseter and Lysklett (2017) argue that the seasonal and daily learning activities in Northern European early childhood education services, are greatly influenced by changes in sunlight and weather conditions, as well as are often structured according to these seasonal variations.

The Place and Importance of Nature in Northern European Culture

Numerous studies (Amus, 2022; Beery, 2013; Hennig et al., 2018) emphasized that Northern Europeans' love for nature—particularly forests—has deep and enduring roots. Isberg and Isberg offered a striking statistic about this longstanding relationship; until the modern era, eight out of every ten Northern Europeans lived in rural areas, and more than half of the population made a living through farming, logging, hunting, and/or fishing. This historical context points to a strong sense of connection to nature among the Nordic people (Isberg & Isberg, 2007). Another reference (Hytonen, 1995) noted that since the 17th century, Nordics have used forests not only for obtaining food and natural resources, but also for economic, recreational, social, and inspirational purposes.

Like all societies around the world, Northern European societies have undergone profound transformations, leading them to adopt lifestyles different from those of their ancestors (Hareven, 1982). Yet, even though urbanization has significantly altered these societies' ways of life, the tradition of spending time in nature for various purposes—believed to be a tool of connecting with one's ancestors—has persisted. While nature is no longer used primarily for food or economic needs, the practice of using it for recreation and relaxation continues as a longstanding Nordic tradition. As their dependence on nature for economic survival has diminished, North Europeans have come to see forests as places of peace and tranquility. In line with this perspective, since the late 19th century, Northern Europeans with high socioeconomic status have chosen to spend holidays in cottages, wooden houses, or vineyard homes built in nature, typically located in rural areas. Similarly, following World War II, middle-class families who gained economic security also began using nature for recreational purposes. These Northern Europeans often spent time in nature chopping wood, lighting fires, and cooking over the flames—activities in which they attempted to carry on life just as their ancestors once did (Fernand, 1995).

Northern European societies essentially believe that spending time in nature—particularly in the wilderness—is an important means of connecting with their ancestors (Fernand, 1995). They even have a special term, *Friluftsliv*, to describe this leisure time spent enjoying nature. Translated into English as “open-air life” or “free-air life,” *friluftsliv* can be translated in Turkish as “açık hava yaşamı.” It is argued that this philosophy and lifestyle, widely embraced in Northern Europe, form the foundation of what is now known globally as Forest Pedagogy or the Forest School Approach (Amus, 2022; Borge et al., 2003). Although *friluftsliv* does not have a single, precise definition, various complementary interpretations of this concept exist. For example, Gelter (2000) describes *friluftsliv* as “a philosophical lifestyle based on establishing a spiritual connection with the environment and experiencing freedom in nature” (p. 78). In contrast, Isberg and Isberg (2007) define it as “a simple life” (p. 10), while Repp (2007) describes it as “the process of forming a connection with nature, believing in it, and befriending it” (p. 107). Stenseke (2010), as cited in Beery (2013), explains it as “the recreational use of publicly accessible natural lands and waters without competitive intent” (p. 96), and Öhman (2010), as cited in Beery (2013) defines it as “a type of education in which an individual develops a personal relationship with nature based on personal experiences” (p. 96).

While these translated terms and definitions offer insight into this philosophical way of life, some argue that the concept is ultimately untranslatable. Amus (2022), who lived for many years in Finland, one of the Northern European countries, claimed that defining the concept is quite difficult, as Northern Europeans deeply internalize it due to their strong historical ties—and that simply hearing the word brings a smile to their faces. Similarly, Beery (2013) argued that neither the English phrase “outdoor recreation” nor the direct translation “open-air life” fully captures the meaning of the Swedish term, *Friluftsliv*.

Although this concept may be difficult to fully comprehend for non-Northern Europeans, it may be useful to explain what it is—and what it is not—through examples. As stated earlier, this philosophy forms the core foundation of what is now known as the Forest School Approach. Therefore, fully understanding it is of significant importance. At this point, the clear explanation can be especially helpful, as Henderson and Vikander (2007) state, *friluftsliv* requires individuals to develop a spiritual connection—or a spiritual bond—with nature, which they regard as both their own and their ancestors' home. Furthermore, during long walks in nature, the body, mind, and spirit open themselves to the physical, sensory, emotional, and spiritual experiences of nature. Through this approach, a person no longer feels like a visitor in nature but rather feels at home within it (Amus, 2022; Henderson & Vikander, 2007).

Additionally, Amus (2022) and Henderson and Vikander (2007), argued that the concept of *friluftsliv* differs significantly from the nature-based recreational activities typically practiced in Türkiye and the United States. For instance, Amus (2022, p. 32) noted that in Türkiye, when one speaks of outdoor recreation, it often evokes ideas such as “Survivor-style competitions,” “adventure,” “survival skills,” “struggle against nature,” “contests with winners and losers,” and “activities that foster team spirit.” In contrast, *friluftsliv* emphasizes slowing down, experiencing inner peace, living in the moment, and cultivating a connection between oneself and nature. Similarly, Henderson and Vikander (2007, p. 9) claimed that Americans tend to perceive being in nature as involving “adventure,” “risky activities,” and “achievement,” and therefore believe that nature provides opportunities for physical and mental challenges necessary for personal growth. However, they note that no Northern European person sees nature as something to be conquered or triumphed over. On the contrary, they believe nature is on their side—on the side of life itself.

The philosophy of *friluftsliv* is closely linked to the concept of *allemansrätten* (the right of public access), which refers to the legal right to roam freely in nature. Almost all Northern European countries—Sweden, Norway, Denmark, Iceland, and Finland—have similar laws allowing people to enjoy nature for purposes such as hiking and camping (Amus, 2022; Borge et al., 2003; Sandseter & Lysklett, 2018; Savage,

2017). This right of public access and the corresponding legal framework also explicitly grant early childhood education and care (ECEC) institutions the right to conduct field trips into nature and the forest. Accordingly, kindergartens, preschools, and similar institutions may benefit from nature as much as they wish. However, if an institution frequently visits a particular area, it is required to contact the landowner to establish a usage agreement (Sandseter & Lysklett, 2018). During such excursions and walks, the fundamental rule is to show respect to people, the local environment, and wildlife—because it is believed that all beings and everything in nature have the right to live and roam freely (Amus, 2022; Borge et al., 2003; Savage, 2017). As an example of this respect, Amus (2022) recounted a conversation with a Finnish friend in her book; while collecting mushrooms, she remarked on how clean and well-maintained the forest was. Her friend responded, “Why would we leave garbage in a place we plan to return to? The forest is our second home.”

In alignment with the right of public access, nearly all Northern European countries have established *friluftsliv* institutes to support this lifestyle and encourage people of all ages to spend time outdoors and enjoy open-air activities. For example, the Swedish institution has approximately 1.7 million members and collaborates with 25 nonprofit NGOs and 9,000 local and regional clubs. According to data from Statistics Sweden, about one in three Swedes spends time outdoors for a specific purpose at least once a week. More than half the population spends holidays in rural areas or coastal vacation homes (Savage, 2017). Similarly, Borge et al. (2003) reported that since the 1970s, the number of Norwegians who hike mountains, trek, and cycle for recreation has doubled, with the proportion of climbers increasing from 25% to 57%. When asked what is essential for a good life and identity, 19 out of 20 Norwegians responded “nature,” and 90% of the Norwegian population reported going for walks in recreational areas near their homes. The same study stated that about 90% of Norwegians agree that outdoor recreational activities add value to their lives and are essential for raising children and cultivating Norwegian identity. It is also claimed that Danes share similar behaviors and lifestyle patterns (Wiltozek, 1991), as cited in Borge et al. (2003).

The observations of the first author during a research visit to Finland align closely with existing literature on Northern Europeans' views of being in nature and outdoors. Coming from a cultural background that typically associates outdoor and nature experiences with spring and summer, the author summarized her observations made in Finland during a visit in February as follows:

“During my master’s thesis research, I had to leave my hotel at 7:30 a.m. to conduct observations at a kindergarten. At that hour, it was still dark outside, and the temperature was minus five degrees Celsius. On my way, I would often come across mothers taking walks with their babies in strollers. I later learned that, in Finnish culture, it is a tradition for babies to sleep outdoors from as early as two weeks old. Coming from a cultural background where newborns are not taken outside until 40 days after birth—even in summer—I was quite surprised to see two-week-old babies being taken for walks by their mothers in freezing February weather. What surprised me even more was that day care centers accepting one-year-old infants also had them nap outdoors in strollers. When it was naptime, the babies were dressed in appropriate clothing, laid on a sheepskin-like lining, and placed in strollers positioned in front of windows where they could be observed by adults from inside. Through the readings and research I conducted during this study—now almost a decade ago—I came to understand that what had initially seemed surprising to me was, in fact, a scientifically grounded practice rooted in a long-standing tradition.”

According to other research (Ylppö, 1921, 1939), as cited in (Tourula et al., 2008), having babies sleep outdoors has been a tradition in Finland since the 1920s. In the 1920s, when infant mortality and rickets rates were high in Finland, a well-known pediatrician named Arvo Ylppö recommended to mothers and expectant mothers that they let their babies sleep outdoors in order to reduce infant deaths. At that time, the aim of this practice was to enhance oxygenation of the blood by avoiding poor indoor air quality, thus improving nourishment of bone tissue. As in the past, sunlight and fresh air are still regarded today as two important strategies for disease prevention. According to Tourula et al. (2008), people used to believe that breathing in cold air increased blood flow to the mucous membranes of the mouth and nose, thereby strengthening their resistance to microbes. Likewise, it was believed that if babies were consistently exposed to cold air from a young age, their faces would become less susceptible to the effects of wind, fresh air, or sunlight.

A recent study was conducted in Oulu, located in northern Finland, to investigate how parents feel about their children sleeping outdoors during winter and how widespread this practice is (Tourula et al., 2008). The participants consisted of 116 Finnish parents living in Oulu who had children under the age of two. The researchers found that allowing children to sleep outside during winter is regarded as normal behavior, and is widely accepted. The practice typically begins when the baby is about two weeks old, and is carried out once a day. According to these findings, parents reported that their children sleep longer outdoors in comparison to naps taken indoors. Temperatures varied from -27°C to +5°C during the study period. The majority of parents

had positive experiences, and only a few reported encountering potentially hazardous situations. However, parents stated that 3% of children sleeping at 0°C and 25% of those sleeping at -15°C experienced cold fingers. More than half of the children were reported to sweat from the neck area at 0°C, although the most common symptoms observed are cold nose tips and flushed cheeks.

Although the practice of having babies sleep outdoors is rooted in scientific tradition, it is also believed to be closely related to the cultural perception of childhood in Northern Europe. In the following sections, this perception was introduced through various studies from the relevant literature. Highlighting this perception was considered significant, as Borge et al. (2003) claimed that the image of childhood prevalent in Northern European culture has played an important role in the emergence and implementation of Forest Pedagogy. However, before addressing the image of childhood, it is worthwhile to further elaborate on the culture of outdoor recreation in Northern Europe. In this context, additional firsthand observations and anecdotes from one of the researchers are presented below:

“During my research visit to Finland, I learned that there was a one-week winter-ski holiday (*histoloma*) in February (Amus, 2022). During this period, many kindergartens closed, and families went skiing with their children. Interestingly, during February, typically described as the coldest time of the year, the temperature rose to +5°C for the first time recently, causing much of the snow covering the city to melt. The Finnish people I met, unaccustomed to such warm weather at that time of year, sadly shared how distressed they were by the warmth. What struck me most was that, despite enduring long and harsh winters for years, they used the word ‘distressed’ to describe their feelings about the rising temperatures, which prevented them from skiing during their vacation. This revealed yet again how distinct Northern Europeans’ orientation toward being outdoors—even in winter—is from that of other cultures. I also learned an old Scandinavian proverb that is now frequently cited in the literature on out-of-school learning and aptly reflects their perspective on being outdoors in all weather conditions: ‘*There is no such thing as bad weather, only wrong clothes.*’”

Finnish researchers who share this perspective have also conducted various scientific studies on the topic. For instance, a relatively recent study (Ras et al., 2017) aimed to explore how long children aged 8–14 were exposed to the cold, how much exposure they experienced, and what types of symptoms they exhibited in the city of Ostrobothnia in the Lapland region of northern Finland. The study involved 30 children in the specified age range, and data were collected using electronic thermometers attached to their outerwear, with researchers recording symptoms daily. The researchers found that even in Lapland, the northernmost part of Finland, cold temperatures do not prevent children from engaging in outdoor activities. However, they noted that the colder it is, the shorter the time spent outside—though no significant difference occurs between boys or girls in terms of time spent outdoors. On the other hand, the researchers found that each child displays various symptoms related to cold exposure. Nearly half of the children report difficulty breathing, and some experienced pain and numbness due to the cold. It is worth noting that the research area lied within the Arctic region, and the temperatures during the study period were recorded at -15°C or lower.

Being outdoors is seen by Finns—just like many other Northern Europeans—as a key to feeling well, staying healthy, and connecting with nature. Reflecting on this perspective, Karppinen (2012) stated, “Every culture has its words and ideas about health, well-being, and people’s relationship with nature. This is also true for Finns. I am working on the meaning of the word *erä*, a traditional Finnish concept related to wilderness. Today, however, *erä* is equated with the modern word *seikkailukasvatus*, which refers to outdoor education” (p. 1).

The intertwining of Northern European culture and education is once again illustrated below through the firsthand notes and experiences of the first author:

“In my daily observations, I saw that people living in Helsinki went for walks, rode bicycles, and skated on publicly accessible natural ice rinks created by the municipality—even in February, in the snow. These rinks, used by people of all ages, were made by watering the parks with municipal trucks right after snowfall, allowing the snow and water to freeze overnight, and then smoothing the surface to form natural ice-skating rinks. These observations reminded me of the ice-skating rinks in Türkiye, which are usually located in shopping malls and accessible only to certain segments of society through paid admission. In contrast, the rinks in Helsinki were free and used throughout the day by both the society and schools at all levels. On one of the days I spent in a kindergarten, the teachers organized a field trip to one of these rinks by placing the children’s skates on small sleds. The municipality had also placed a container near the rink. The children pulled their sleds with their gear inside, changed into their skates in the container, and after skating, changed back into their regular shoes and walked back to school. One teacher mentioned that Finnish families expect their children to be able to skate independently by the age of five, and thus kindergartens facilitate this expectation.

While I observed all this with tremendous amazement, I also initially attributed the differences between Türkiye and Finland to economic development. However, as our conversation deepened, I learned that most families buy such equipment from second-hand shops, which are very common in Finland. These shops are viewed as a means of sustainable living and reducing consumption, and they cater to nearly every need. I also observed that no field trips at kindergartens involved school buses. On the contrary, children walked to the rink, to the forest, and even to the library located at a considerable distance. Physical activity in fresh air was strongly associated with well-being.”

As these observations and experiences indicate, the societal perspective and approach to education play a significant role, especially in education that occurs outside the formal school environment. Therefore, it may be useful to explore how societies with such a cultural background perceive children and education, particularly what their expectations are from education—and from early childhood education in particular. Numerous sources suggest that the child-centered approach in Northern Europe stems from the Nordic perception of childhood. Similarly, to fully understand the practices within forest pedagogy, it is considered necessary to develop a deeper understanding of the Nordic image of the child. Accordingly, introduced in the next section was the value of children and the image of childhood within the Northern European culture.

The Value of the Child and the Image of Childhood in Northern European Culture

To illustrate how the Nordic value of childhood differs from that of other societies, Kristjansson (2006), in his work *Making of Nordic Childhoods*, presented two perspectives on the value of the child. The first of these is termed the “prospective value perspective.” This perspective focuses on the child’s potential value to society, the individual, the family, or aging parents (Stearns, 1989; Kristjansson, 2006). Here, the characteristics of childhood are evaluated less for the child’s own benefit and more for who the child might become in adulthood. This view takes a pragmatic rather than emotional stance toward childhood. Moreover, since childhood is seen as a temporary phase with a forward orientation, “tampering with the clock of childhood” to accelerate the acquisition of adult life skills is often considered acceptable—even desirable (Elkind, 1981; Kristjansson, 2006).

The second perspective, by contrast, is defined as the “here and now” approach. Unlike the pragmatic view, it romanticizes childhood and values the child for their own well-being. In this view, traits typically associated with childhood—such as imagination, playfulness, and innocent purity—are regarded positively. Thus, adults should provide space and ample time for children’s play and similar activities, as play is inherently healthy and supports development. This approach views peer play and interaction as equally or even more beneficial than adult-led instruction in early childhood development. Childhood is seen not as a transition but as a valuable period in its own right. Therefore, it should never be rushed (Kristjansson, 2006). Kristjansson’s assertion that “children should be allowed to remain children for as long as they need” can be seen as a concise expression of the “here and now” perspective.

According to Kristjansson (2006), the “here and now” perspective aligns most closely with the value placed on children in Northern European societies. This value is reflected in both micro- and macro-level policies and practices. For example, in nearly all Northern European countries, children start primary school later than their peers in many other nations. Moreover, grades are not emphasized during the first year of school. Similarly, daily activities in ECEC centers mainly consist of indoor and outdoor play initiated by the children themselves. A very small portion of the activities in these centers are structured by teachers to prepare children for primary school—such as teaching letters, numbers, or how to write their names. Other teacher-led activities might include reading books, occasional museum visits, or various nature-based environmental education activities. According to Kristjansson (2006), the implicit goal of Nordic ECEC centers is to provide children with a calm and nurturing environment while they are separated from their parents.

Kristjansson (2006) also emphasized that the “here and now” perspective is not limited to macro-level policy but is also evident at the micro-level, in the relationships between Northern European parents and their children. In a study conducted in Northern Europe (Kristjansson, 2001), as cited in Kristjansson (2006), interviews were held with parents of five-year-old children about their daily family lives and social interactions. The findings revealed a broad spectrum of family profiles—from dual-income parents wanting to spend quality time with their children despite limited availability to those making a conscious effort not to pressure their children unnecessarily. The study found that middle-class families, in particular, planned morning routines in a way that accommodated both the child’s and the parent’s needs. For example, they allowed children time to play with siblings, draw, watch cartoons, or look at picture books—even while preparing for school. Scandinavian parents, especially working ones, shared various playful strategies they used to make morning preparations smoother and more enjoyable. These included habitual games, fun role-

playing, or turning the walk to preschool into a race between the father and the child—activities that benefitted both sides (Kristjansson, 2006).

As for the Nordic concept of childhood, in countries such as Denmark, Sweden, Iceland, Finland, and Norway, childhood is characterized by child-centeredness. Although this concept is difficult to fully translate into Turkish, its core principles include the naturalness of childhood; equality and justice; democracy as a lived daily experience for children; freedom and autonomy to play and grow as individuals; liberation from excessive adult control; close and friendly relationships with peers and adults; and connection to cultural heritage through solidarity and tradition (Kristjansson, 2006). This concept supports the view in Nordic societies that children should enjoy being children, have their voices heard, and have their rights protected. Similarly, it is assumed that both governments and parents share responsibility for ensuring a happy childhood (Editorial, 2008).

Wagner (2003, 2006) argued that the Nordic perception of the child is grounded in a blend of equality, freedom, and the ideal of a fulfilling childhood. To better explain these ideas, he shares his observations of Northern European societies. According to Wagner, the most evident manifestation of egalitarianism is in the shared authority and collaborative decision-making between adults and children across educational settings. For Scandinavians, childhood is not a preparatory phase for learning how to engage in a democratic society—it is a time to actually live democracy, from an early age, in all environments, including home and school (Wagner, 2003).

The concept of liberation—widely embraced in Scandinavian culture—refers to freedom from excessive external control, and it is closely linked to the belief that children should actively participate in a democratic society. As an American researcher who has spent considerable time in the region, Wagner recounted how surprised he was by Nordic understandings of childhood and how these are reflected in early childhood education in his article *Fishing Naked: Nordic Early Childhood Philosophy, Policy, and Practice*. Accustomed to American preschools where children are never left unsupervised, Wagner noted that in many Scandinavian preschools, children move freely between the classroom and playground throughout the day. In some cases, he observed play areas designated solely for children, where adults are not allowed. For instance, in Denmark, there were "pillow rooms" designed mainly for children to engage in pillow fights and rough-and-tumble play. Even in preschools without these designated areas, Wagner observed that teachers made a concerted effort not to interfere with children's natural play and interactions. One additional observation that particularly caught his attention was the flexible planning of daily schedules. For instance,

"One teacher asked a group of first-grade students what they would like to do on a warm spring day. The children responded that they wanted to sew and make shorts. So, the teacher and children walked to the nearby train station and boarded the first train heading to the city to buy fabric. When they returned to school, the teacher helped them cut the fabric using a pattern. Throughout the afternoon, the children came and went to the sewing area based on their interest" (Wagner, 2004, p. 58).

Coming from a culture where most lessons are pre-planned by teachers and where field trips require multiple levels of approval, Wagner was astonished that the teacher spontaneously shaped the lesson according to the children's request—and even more surprised that a field trip was planned without asking or informing anyone. He associated these observations with the idea of **liberation**, emphasizing that if teachers or other adults make all the important decisions, children cannot truly experience or participate in democracy (Wagner, 2004).

According to Wagner, another complex and hard-to-translate concept that all Northern Europeans seem to agree upon is the notion of a *"good childhood."* This refers to an emotionally rich and optimistic conceptualization of childhood. Wagner explained that the Scandinavian tradition of *"being together with one another in nature"* dates back over a century. For Northern Europeans, happy children are those who play freely in unstructured natural environments. Similarly, Scandinavians believe that for children to experience a happy childhood, they must take risks and pursue their passions. Wagner observed that compared to Americans, Scandinavian parents and educators are strikingly relaxed about children having accidents. They view accidents as natural by-products of a child's curiosity. He also noted that Scandinavians believe children have a right to freedom from excessive adult supervision and control.

As the popularity of "risky play" has increased, several studies have highlighted the cultural differences in adult attitudes toward children taking risks—supporting Wagner's observations (e.g., Guldborg, 2009; Sandseter, 2009). For instance, Sandseter and Lysklett (2018) stated that ECE teachers in Scandinavian countries are more tolerant of risk in children's activities and play. They also observed that Northern European teachers grant children considerable freedom to move and use play environments as they see fit.

The popular approach known as *Forest School* or *Forest Pedagogy* largely overlaps with the early childhood education pedagogy of Northern Europe. Therefore, to fully internalize this approach and avoid

mere "copy-paste" implementations in Türkiye, the following section was developed to promote a deeper understanding of Northern European early childhood pedagogy.

Northern European Early Childhood Pedagogy

The OECD's *Starting Strong II* report (2006) outlined two general trends in early childhood education. The first is the English-French tradition, which emphasizes early education and readiness through formal care settings (often termed preschool). The second is the Nordic tradition, which adopts a socio-educational approach. While the English/French model is commonly described as the "early education" or "school readiness" tradition, the Scandinavian model is referred to as the "social pedagogical approach" (Kragh-Müller, 2017).

France and English-speaking countries often follow the school readiness model—under various names—focusing on cognitive development and knowledge acquisition. However, this model has been criticized for being misaligned with children's natural learning and thinking styles. On the other hand, the Scandinavian social pedagogical approach is rooted in the belief that children develop through communication and interaction with peers and adults. It emphasizes relationships, interaction, play, and outdoor activities. Learning is considered to take place when children engage in social processes and interactions (Kragh-Müller, 2017; OECD, 2006).

Although this section presented the current practices of early childhood education in Northern Europe, it is helpful to first consider its historical foundations. The Scandinavian philosophy is influenced by thinkers such as Pestalozzi, Rousseau, and Froebel, and by developmental theories that argue children's innate abilities can flourish when supported by parents (Broström, Einarsdottir, & Samuelsson, 2018). While curriculum models like Waldorf, Reggio Emilia, and HighScope have left traces on modern Scandinavian education, Froebel's ideas were particularly influential in the founding of the first ECEC centers in Northern Europe. Known as the "father" of the kindergarten concept, Froebel coined the term that translates to "children's garden." Similarly, in many Nordic countries, early childhood centers for children aged 3–6 are called *børnehaver*, which translates as "gardens for children" (Kragh-Müller, 2017). In Iceland, the term *playschool* is used, which reflects the importance placed on play—especially outdoor play. Wagner (2004) noted that the terminology in Northern Europe deliberately avoids school-like terms for early childhood education. For example, Danish people avoid using the term "preschool" even in English, as they do not view early childhood education as preparatory schooling (Einarsdottir & Wagner, 2006).

As discussed earlier, the Nordic commitment to play is rooted in Froebel's philosophy, which regarded play as a way of life and an essential part of education (Plaugh, 2012). According to Kragh-Müller (2017), Froebel's influence is especially evident in Denmark, where both free and outdoor play are highly valued. Sandseter and Lysklett (2018) also claimed that Nordic early childhood education programs explicitly emphasize the child's right to play and the importance of child-initiated, self-directed free play. Winther-Lindqvist (2017), in her study *The Role of Play in Danish Early Childhood Education and Care Centers*, made a compelling claim that many scientific studies show that children who spend their early childhood years engaged in self-directed free play tend to be more successful later in life. She cited research (e.g., Fischer et al., 2011; Hirsch-Pasek et al., 2009; Pellegrini, 2011, as cited in Winther-Lindqvist, 2017) supporting this argument. Among these, a particularly striking study by Sommer (2015), as cited in Winther-Lindqvist (2017), compared the effects of play-based curricula with academically focused programs. Sommer found that play-based programs benefit children more than teacher-led instruction. Starting school too early was also found to diminish future academic performance. Sommer highlighted the irony of early academic interventions, stating, "The assumption that early intervention guarantees a better start in primary school is ironic. Beginning formal instruction too early actually undermines children's future proficiency in math, science, and language." Additionally, Sommer (2015) observed that early schooling and academic instruction lead to increased performance anxiety, reduced self-regulation, and a rise in hyperactivity, aggression, and anxious behaviors (pp. 75–76). Finland's consistent high performance in international assessments like PISA is often cited as a strong case in point. Several studies (e.g., Kupiainen, Hautamäki, & Karjalainen, 2009; Valijärvi et al., 2007; Määttä & Uusiautti, 2012) attribute Finnish children's success in literacy, mathematics, and science to the country's play-based early childhood pedagogy.

As a result of this pedagogy, a large portion of the daily schedule in Nordic ECEC centers is allocated to play—particularly free play. Across most centers, the daily routine is similar, with children spending 3–4 hours per day playing outdoors. Apart from meals, snacks, and group time, only about 30 minutes per day is reserved for adult-initiated or planned activities. In this child-centered pedagogy, children are free to choose what, where, and with whom they want to play for most of the day. These centers prioritize care, routine, and

predictability while supporting autonomy and self-determination (Winther-Lindqvist, 2017). While, in a comparative study of American and Danish ECEC centers, Kragh-Müller (2013, 2018) revealed cultural differences in views on children's autonomy. In the United States, adult-designed and enriched learning centers are emphasized to promote children's play. In Denmark, however, children are encouraged to select from self-invented materials and engage in physical play independently, without adult supervision.

The role of the adult/teacher in the educational environment is also described as one of the key elements that distinguishes Northern European early childhood education from others. In these countries, it is believed that ECEC centers are the child's second home and that the education and care—i.e., development—of the child is a shared responsibility between parents and teachers. Northern European educators aim to ensure that children feel the same sense of safety and comfort at ECEC centers as they do at home. Therefore, the interaction between the child and the teacher closely resembles that between a parent and a child. As a result of this relationship, children do not refer to their teachers as “my teacher,” nor do they use formal titles like “Mr./Mrs.” as in American culture; they simply call teachers by their first names. Furthermore, many Northern European, and particularly Danish, ECEC centers are designed as home-like learning environments, featuring cushions, sofas, dining tables, or high chairs—spaces where children can feel comfortable. Naturally, there are also, albeit in limited numbers, accessible play materials stored in open shelves and boxes that children can use during play. Even more interestingly, children are granted the freedom to choose between playing indoors or outdoors, and those who prefer to play with a few friends in the schoolyard can do so without adult supervision (Kragh-Müller & Isbell, 2010; Kragh-Müller, 2013, as cited in Jorgensen, 1998; Wagner, 2004).

This approach to planning and curriculum in ECE is quite surprising for countries like Türkiye, where teachers are expected to prepare lesson plans in advance, define learning outcomes and indicators, and focus on teaching themes and concepts. As previously mentioned, these countries do not employ fully detailed and prescriptive curricula. Instead, they outline general developmental areas and very broad learning outcomes. Even though such a general framework exists, teachers do not prepare daily or activity plans in advance because play is considered the primary vehicle for learning, and it is believed that the daily rhythm should be shaped according to the child's spontaneous interests and needs. Activities such as cooking and bread-making may be planned based on the child's intrinsic motivation and desires for that day. However, the aim of these activities is not to teach skills such as measurement or counting. While child development and learning are supported at school, this process is not conducted through pre-planned activities with predetermined outcomes but through a child-centered approach shaped by the child's interests and needs (Kragh-Müller, 2017; Wagner & Einarsdottir, 2006; Winther-Lindqvist, 2017). To more clearly illustrate how this interest- and need-based learning approach differs from those in Türkiye, the United States, and even many European countries, the first author shared the following observation from a Finnish kindergarten:

“During a circle-time discussion with a group of 4-5 year olds, one child told the teacher that they didn't like school and found it boring. The teacher asked, ‘What would make school more enjoyable for you?’ The child replied, ‘If we could watch cartoons like we do at home and eat something while watching, I'd like it more.’ The teacher brought this observation to the weekly meeting with other teachers, and a field trip to the library was planned with that child included. The goal was to visit the library with the children and select DVDs they could watch at school. Each child had their own library account. A small group of four or five children walked to the library with their teacher. On the way, the teacher chatted with them the whole time. The roadsides were snowy, and the children noticed small footprints going up a hill. In the teaching approach I was familiar with, the teacher would have said they were animal tracks and redirected the children toward the library. However, this teacher encouraged the children's curiosity and motivation by saying they could follow the tracks and climb the hill. At the top, the children noticed some marks scratched into an old metal door and asked the teacher, ‘Could the creature that made the footprints have left this message?’ Rather than saying ‘yes’ or ‘no,’ the teacher said, ‘I don't know. Maybe. Why don't you record it? Let's investigate together when we get back to school,’ and handed them a notebook and pencil from her bag. One child tried to copy the markings—imagining them as a secret message left for them—into the notebook. When their interest faded a little, they resumed the walk to the library, selected their preferred DVDs and books, and returned to school on a municipal bus. For me, this experience was one of the clearest examples of a truly child-centered curriculum shaped entirely by the children's interests and needs.”

Northern Europeans adopt a child-centered approach even in the terminology they use to name ECEC centers. They strictly avoid using the word “school” when referring to early childhood education institutions—commonly labeled as “daycare centers” in English. In fact, according to Einarsdottir and Wagner (2006), Danish teachers protested being referred to as “teachers” because they believe that children are capable of

constructing their own learning and only require a guide to accompany them in this process—not a teacher. Consequently, educators viewed their role in an egalitarian and democratic learning environment as one focused on caring for the child by attending to the child's interests and needs.

On the other hand, as with all societies, postmodern life has gradually begun to influence the Northern European way of life and educational philosophy. Nevertheless, Northern European teachers believe they must continue to advocate for play as one of the fundamental rights of the child. Teachers fear that external pressures from other cultures—such as national curriculum demands, more detailed lesson planning, and even standardized testing, which until recently was unheard of in Scandinavian countries—will gradually erode children's playtime (Wagner, 2004).

In conclusion, the general practices of Northern European pedagogy demonstrate that this educational philosophy is built upon the ideas of prominent educators like Froebel. The lifestyle and relationship with nature characteristic of Northern Europeans are among the primary factors influencing pedagogical practices in early childhood education. As evidenced by this literature review on Northern European culture, pedagogy, and the image of childhood, these three variables are deeply interconnected and mutually influential. For example, the value attributed to children—shaped by cultural factors such as lifestyle, traditions, and beliefs—also affects pedagogical practices. Therefore, it is believed that the consistent and coherent structure in Northern European societies has informed the alternative educational model known globally as the *Forest School Approach* or *Forest Pedagogy*. The following section will discuss how Northern Europeans' pedagogical understanding aligns with Forest Pedagogy.

Reviewing the Philosophy of Forest Kindergarten Practices

Each era constructs its own image of childhood through unique social and cultural processes of adaptation (Hareven, 1982, 1987), as cited in Borge et al. (2003). Since the second half of the twentieth century, childhood has been portrayed in a different light. In Sweden, the well-known children's author, Astrid Lindgren, played a role in this transformation. Lindgren created characters that glorified children's bond with nature (Aronson & Sandin, 1996). Through characters like Pippi Longstocking, she cultivated an image of childhood filled with cheerful, carefree, mischievous child heroes who love the outdoors. This new image of childhood was reinforced by Scandinavians' strong connection to nature and the legal right to access it (Borge et al., 2003; Sandseter & Lysklett, 2018). This particular image of childhood is considered one of the major factors in the development of Forest Kindergartens in Scandinavian countries.

In their study linking the establishment and spread of Norwegian Forest Kindergartens to the country's cultural and historical foundations, Borge et al. (2003) reached three core conclusions. The first is the strong bond Norwegians have with nature and their desire for their children to develop the same connection. Therefore, they want their children to experience nature as early as possible and strengthen their connection with it. The second relates to their beliefs and perceptions of childhood. According to Norwegians, a happy child is one who spends most of their time outdoors, freely playing regardless of the weather or season. Hence, Forest Pedagogy emerged and gained popularity as a model that aligned with their image of childhood. The third conclusion concerns parental expectations of early childhood education. A form of education where the child can frequently play freely in nature without adult supervision, is not subject to academic pressure or expectations, and learns through play from other children—namely, Forest Pedagogy—aligns well with the expectations of Norwegian families. Furthermore, playing outdoors year-round helps children learn how to cope with Norway's harsh winter conditions (Borge et al., 2003). Amus (2022), who worked for many years in a Finnish Forest Kindergarten, recounts a conversation with a colleague upon returning from a forest day, stating that her Finnish colleague claimed that after playing outdoors in the cold for an extended time, children better appreciate the value of a warm space and a hot bowl of soup.

Leather (2017) also states that the fundamental philosophy of Forest Kindergartens is rooted in the concept of *friluftsliv*, which was elaborated upon in the earlier sections. Inspired by this philosophy, children are granted uninterrupted free play time in nature to foster a spiritual connection with it. Therefore, during time spent in the forest, the focus is on free play rather than on structured activities or learning objectives. The emphasis on free play in Forest Pedagogy is also grounded in the belief central to Northern European pedagogy that free play takes on a key role in learning. As discussed in detail in the section on Northern European ECE, play—especially free play—is a highly valuable process through which children interact with peers and their environment (Kragh-Müller, 2017; Winther-Lindqvist, 2018). Children are believed to be capable, competent beings who can construct their own knowledge. Accordingly, this belief also prevails in Forest Pedagogy, where the role of the adult is to provide the time children need to engage in these interactions without concerns about curriculum, as well as to observe them in order to "seize the moment." Furthermore, teachers should be

successful in identifying children's areas of interest and making use of these important learning opportunities (Amus, 2022; Lysklett, 2017).

The practice of allowing children as much time as they need to get ready for the journey into the forest—and the deliberate avoidance of hurry or haste—is considered closely related to Scandinavian culture and child-rearing traditions. As highlighted in the study by Kristjansson (2001), allowing children the time they need without rushing is a Northern European tradition. This unhurried culture is also reflected in the designated "stops" along the path to the forest. On this preferred route, children are allowed to run ahead to the next stop and wait for their peers if they wish, while others can walk more slowly, observing their surroundings (Amus, 2022; Lysklett, 2017; Sandseter & Lysklett, 2018; Erden & Yalçın, 2017). These stops can be considered an example of how Scandinavian image of childhood influence Forest Pedagogy. As detailed in the section on the Scandinavian concept of childhood, children are believed to have the freedom to play and develop their personalities autonomously, and to be liberated from excessive adult control and supervision. Therefore, the idea that children can run ahead of their teachers and peers on the way to the forest fits seamlessly with the Scandinavian image of childhood. Practices like the "invisible boundaries" set in the forest also signify trust. These boundaries represent trust in the child, agreements made in a democratic environment, and efforts to release the child from excessive adult supervision and control.

Another Forest Pedagogy practice considered to be closely linked to Northern European culture, lifestyle, and pedagogy is risky play and adult attitudes toward it. It is believed that, due to their deep-rooted traditions of hiking, mountaineering, forest and mountain adventures, and their general appreciation for outdoor life, Scandinavian countries display a more relaxed attitude toward children taking risks (Amus, 2022; Sandseter & Lysklett, 2018). Numerous studies comparing Scandinavian countries with similar contexts in the United States, New Zealand, and Australia (Ball, 2002, 2004; Caesar, 2001; Chalmers, 2003; Little, 2006; Wardle, 1997; Zeece & Graul, 1993) have pointed to the liberal approach Scandinavian parents and teachers have toward risk-taking. Two notable types of risky play include tool use and fire building for various purposes in the forest. Today, virtually all forest school leader training programs teach safety measures and protocols related to tool use and fire lighting. However, most of these do not explain the cultural significance and importance of these activities within Scandinavian society. For this reason, researchers like Leather (2018) and Dean (2019) have harshly criticized Forest Kindergarten practices outside Northern Europe for being implemented with a "drag-and-drop" or "copy-paste" mentality. In fact, some cultural traditions that connect children to their Scandinavian roots include the use of potentially risky tools like knives and saws, and the baking of bread over an open fire using traditional methods. Earlier sections of this study detailed how modern Northern Europeans, even today, spend all their short holidays in rural areas or seaside cottages where they chop wood and light fires to connect with their ancestral roots. Moreover, one of the core principles of the Scandinavian understanding of childhood is solidarity with Northern European identity and connection to cultural heritage through the revival of various traditions (Kristjansson, 2006). Therefore, local and national rituals are integrated into the educational process in Forest Pedagogy as part of cultural heritage, and fairy tales, finger plays, and songs rooted in cultural customs and traditions are featured in daily activities (Amus, 2022).

Another element in Forest Pedagogy where we see clear traces of Northern European pedagogy and the image of childhood is the practice of making deals between children and adults. The main purpose of these deals is to ensure that the child protects themselves and nature; however, they are not framed as rules. While adults impose rules through authority, deals are created with equal contribution from all members of the group or community. Therefore, in forest kindergartens, there are no rules—only deals—and children have as much say as adults in establishing them. As previously stated, equality and justice are two of the key principles of Scandinavian childhood (Kristjansson, 2006). Democracy is seen by Scandinavian people as a concept to be experienced in daily life by children (Wagner, 2003). For this reason, in Forest Pedagogy, the adult is not an authority figure who sets the rules but a peer with an equal voice in forming deals, allowing children to experience democracy firsthand during the educational process.

Amus (2022) offered several examples of such agreements between children and adults. For example, she emphasized that these agreements should foster curiosity rather than develop a culture of fear toward nature. If a child finds a mushroom and wants to pick it, the teacher should explain that not all mushrooms are edible. Therefore, the teacher might say, "Before picking a mushroom, could you show it to me first?" Another example involves a child finding strawberries in the forest, to whom the teacher could say, "You found a strawberry, which is a familiar fruit. Still, let's stick to our agreement not to eat anything until we've shown it to the teacher." Although these fruits may be edible, children may not be aware of the risks of pesticide residue or bacterial contamination from animal droppings. While conducting risk assessments to ensure safety, the teacher should also help children develop positive and protective attitudes toward nature (Amus, 2022).

SUGGESTIONS and CONCLUSION

In conclusion, Forest Kindergartens and Forest Pedagogy—with their unique methods—continue to attract significant attention from early childhood experts around the world. Some researchers believe that the interest in Forest Kindergartens goes beyond a mere trend, arguing that these schools align well with the postmodern understanding of childhood, which views the child as an independent, enterprising, and self-regulating learner. Ashman (2018), in her article describing the process of developing a nature-based preschool program for four-year-olds inspired by European programs, emphasizes this point clearly. She claims that for many years, teachers have expected children to learn numerous concepts and develop various skills in classrooms under adult supervision. “In this process, children are expected to learn the same things, at the same pace, and in the same way” (Ashman, 2018, p. 35). Based on scientific evidence from studies on how children grow and develop, Ashman argues that traditional teaching and learning concepts have lost their validity. Therefore, she suggests that current teaching and learning methods should be restructured based on key principles such as optimal learning conditions, the role of free exploratory play in learning, and the right to play outdoors—taking inspiration from Forest Pedagogy. Recent studies have shown that play-based programs have more positive long-term effects on children than curriculum models which emphasize early academic learning (Fischer et al., 2011; Pellegrini, 2011; Sommer, 2015, as cited in Winther-Lindqvist, 2017). Moreover, various scientific studies have demonstrated that Forest Pedagogy, which is clearly a play-based curriculum, does not fall behind other high-quality preschool programs in preparing children for school (Ashman, 2018; Cordiano et al., 2019; Ernst & Burcak, 2019; Zamzow & Ernst, 2020).

From this perspective, Forest Kindergartens—becoming increasingly popular in Türkiye—can be considered a promising initiative. However, as stated at the beginning of this study, it is essential to move away from a “copy-paste” mindset when implementing this approach and to apply it with a true understanding of its underlying philosophy. Otherwise, as previously emphasized, Forest Kindergartens outside of Northern Europe may suffer the same fate once experienced by the Montessori method. Originally developed for disadvantaged children and those with developmental delays, the Montessori approach eventually turned into an educational model that wealthy families could purchase for their children. Viewed from this angle, Forest Pedagogy—whose essence is to connect children with nature and thereby create a more sustainable society—risks becoming a commodified model that consumers buy for their children unless its philosophy is well understood. Nevertheless, there is no reason for despair. It is certainly possible to apply this pedagogy in a way that preserves its core philosophy while adapting it to our culture. However, this places certain responsibilities on teacher education programs, institutions offering forest leader training in Türkiye, and Forest Kindergartens that adopt this pedagogy.

First, teacher education programs must enhance teacher competencies in developing curricula based on children's interests and needs within a play-based framework. Additionally, new courses may be introduced—or existing ones restructured—to improve prospective teachers' knowledge, skills, and attitudes toward outdoor and nature-based education.

Second, institutions and organizations that provide forest leader training should redesign their training programs to move away from a “drag-and-drop” approach and explain every strategy they teach alongside its underlying philosophy. At this point, another important aspect is to understand both the Northern European culture in which this pedagogy originated and our culture. Forest leader training programs must be restructured to help children connect with their cultural heritage and values, as well as the natural environment. Therefore, founders and teachers of institutions adopting this pedagogy should feel a sense of responsibility, just as much as those designing the leader training programs.

Another responsibility of founders and teachers is to educate parents—especially those from academically driven and protective cultural backgrounds like ours. They should equip themselves with the knowledge to convincingly explain to families the value of free and risky play in children's development and learning. They must continuously update their own knowledge and competencies to be able to effectively communicate this understanding.

Finally, in today's world—where nearly every concept, including education, is at risk of losing its meaning under the influence of popularity and commercialization—we must support pedagogies like Forest Pedagogy that are aligned with the nature of the child and aim to create more sustainable societies for our planet and future. As stakeholders, we must also strive to ensure that such pedagogies spread in a way that is faithful to their original philosophy.

REFERENCES

- Ahi, B., Kaya, G. & Kahrman-Pamuk, D. (2023) Forest schools as a family choice: A narrative study. *Early Child Development and Care*, 193(5), 647-660, DOI: 10.1080/03004430.2022.2131779
- Amus, G. (2022). *Çık dışarıya oynayalım: Doğa pedagojisine doğru bir öğrenme yolculuğu*. İstanbul, Türkiye: Epsilon.
- Aronson, K., & Sandin, B. (1996). The Sun Match Boy and plant metaphors: A Swedish image of a 20th-century childhood. In C. P. Hwang, M. E. Lamb, & I. E. Sigel (Eds.), *Images of childhood* (pp. 185–203). Psychology Press.
- Ashmann, S. (2018). Developing a nature-based four-year-old kindergarten program: OAK learning center at Bay Beach Wildlife Sanctuary in Green Bay, WI (USA). *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 35–43.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds—Risks, benefits and choices*. HSE Books. http://www.hse.gov.uk/research/err_pdf/2002/err02426.pdf.
- Ball, D. J. (2004). Policy issues and risk-benefit trade-offs of "safer surfacing" for children's playgrounds. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 661-670.
- Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Education Research*, 19(1), 94–117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.688799>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in early years: Management and innovation*. New York: Routledge.
- Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *The History of the Family*, 8(4), 605–618. <https://doi.org/10.1016/j.hisfam.2003.04.001>.
- Broström, Einarsdottir, S. B., & Samuelsson, P. (2018). The Nordic perspective on early childhood education and care. In M. Fleer, B. van Oers (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*, (pp. 867-888). Springer International Handbooks of Education, DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_45.
- Caesar, B. (2001). Give children a place to explore. *Child Care Information Exchange*, 3(1), 76-79.
- Cevher-Kalburan, N., & Yurt, Ö. (2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices. Paper presented at the 7th International Conference on Education, INEAG, Samos-Greece.
- Chalmers, D. (2003). Playground equipment safety standards. *Safe Kids News*, 21, 4.
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18–36.
- Çetken, H. Ş., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318–341. <https://doi.org/10.30831/akueg.379662>
- Dean, S. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish Forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. A. (2006). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Einarsdottir, J., & Wagner, J. A. (2008). The good childhood: Nordic ideals and educational practice. *International Journal of Educational Research*, 47(5), 265-269.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212. <https://doi.org/10.3390/su11154212>
- Fernand, J. (1995). Multiple-use forestry—a concept of communication. In Hytönen M., (Ed) *Multiple-use forestry in the Nordic countries*, (pp. 67-80). METLA, The Finnish Forest Research Institute.
- Fisher, M. A. (2011). The early years and brain development: The critical connections of building relationships. In G. L. Ensher ve D. A. Clark (Ed.) *In Relationship-centered practices in early childhood: Working with families, infants, and young children at risk* (pp. 33-44). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years* (2nd Ed.). London: Continuum.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Nordic philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education* 5, summer: 77.
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk adverse society*. Calouste London: Gulbenkian Foundation.
- Guldborg, H. (2009). *Reclaiming childhood. Freedom and play in an age of fear*. Oxon: Routledge.
- Hareven, T. (1987). Family history at the crossroads. *Journal of family history*, 12(1).
- Henderson, B., & Vikander, N. (Eds.). (2007). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto, ON: Natural Heritage Books.

- Hennig, R., Jonasson, A.-K., & Degerman, P. (2018). *Nordic narratives of nature and the environment: Ecocritical approaches to Northern European literatures and cultures*. Rowman & Littlefield.
- Herrington, S. (2001) Kindergarten Garden pedagogy from romanticism to reform. *Landscape Journal*, 20, 30–34.
- Hytönen, Jyrki. (1995). Hytönen, J. 1995. Effects of vegetation control on the early growth of *Pinus sylvestris*, *Picea abies* and *Betula pendula* on a agricultural land in Finland. In Gaskin, R.E. & Zabkiewicz, J.A. (Eds.). Second International Conference of Forest Vegetation Management, Rotorua, New Zealand 20-24 march 1995. FRI Bulletin 192:252-254.
- Isberg, R., & Isberg, S. (2007). *Simple life "friluftsliv": People meet nature*. Trafford.
- Jokinen, J., Nilsson, K., Karlsdóttir, A., Heleniak, T., Kull, M., Stjernberg, M., ... Weber, R. (2020). State of the Nordic Region 2020. <https://doi.org/10.6027/NO2020-001>.
- Kragh-Müller, G. (2013). *Pædagogisk kvalitet I daginstitutioner* (Educational quality in childcare). Copenhagen: Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2017). The key characteristics of Danish/Nordic child care culture. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (pp. 3–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_1
- Karppinen, S. (2012). Outdoor education in Finland: Old experiential method in a new concept. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(4), 30-33.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in early years*. London: Sage Publications.
- Kragh-Müller, G., & Isbell, R. (2010). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, 17–27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>, (pp.13-42).
- Kristjansson, B. (2006). The making of Nordic childhoods. In: J. Elnarsdottir & J. Wagner (Eds.) *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice In Denmark, Finland, Iceland, Norway And Sweden* (pp. 13-42). Greenwich, Information Age Publishing.
- Kupiainen, S., Hautamaki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA* (Ministry of Education Publications, No. 46). Finland: Ministry of Education. Retrieved from http://www.pisa2006.helsinki.fi/files/The_Finnish_education_system_and_PISA.pdf
- Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5–18. <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>.
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice, *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154.
- Lysklett, O. B. (2017). Forest kindergartens in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and Differences. In T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, & K. L. S. Wyver (Eds.) *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Määttä, K., & Uusiautti, S. (2012). How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness, and success of families and children? *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 291-298.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Ploug, N. (2012). The Nordic childcare regime—History, development and challenges. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 517–522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.019>
- Rasi, Hanna & Kuivila, Heli-Maria & Pölkki, Tarja & Bloigu, Risto & Rintamäki, Hannu & Tourula, Marjo. (2017). A descriptive quantitative study of 7- and 8-year-old children's outdoor recreation, cold exposure and symptoms in winter in Northern Finland. *International Journal of Circumpolar Health*. 76.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool – The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439–446.
- Sandseter, E. B. H. & Lykslett, O.B. (2017). Outdoor education in the Nordic region. In C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic social pedagogical approach to early years, international perspectives on early childhood education and development 15* (pp. 115-132). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-42557-3_6.
- Sandseter, E. B. H. & Lykslett, O.B. (2018). Outdoor education in the Nordic region. In M. Fler, B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education, springer international handbooks of education*, (pp. 889-906). DOI 10.1007/978-94-024-0927-7_46.
- Savage, M. (2017). *Friluftsliv: The Nordic concept of getting outdoors*. BBC. Retrieved from <https://www.bbc.com/worklife/article/20171211-friluftsliv-the-nordic-concept-of-getting-outdoors>.
- Stearns, P. N. (1989). Historical trends in intergenerational contacts. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20(3–4, 21–32). https://doi.org/10.1300/J274v20n03_03.

- Tourula, M., Isola, A., & Hassi, J. (2008). Children sleeping outdoors in winter: Parents' experiences of a culturally bound childcare practice. *International Journal of Circumpolar Health*, 67(2–3), 269–278. <https://doi.org/10.3402/ijch.v67i2-3.18284>.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Valijarvi, J., Kupari, P., Linnakyla, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., ... Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it 2. PISA 2003*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Wagner, J. T. (2004). Fishing naked: Nordic early childhood philosophy, policy, and practice. *YC Young Children*, 59(5), 56–62.
- Wagner, J.A. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In J. Einarsdottir, & J. A. Wagner (eds). *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (pp. 289-306). IAP.
- Wagner, J.T. (2003). International perspectives and Nordic contributions. In S. Broström & J.T. Wagner (Eds.), *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*, (pp. 1 1-25). Aarhus, Denmark: Systime Academic Press.
- Wardle, F. (1997). Outdoor play: Designing, building, and remodeling playgrounds for young children *Early Childhood News*, 9(2), 36-42.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2017). The role of play in Danish childcare. In C. Ringsmose, G. Kragh-Müller (eds.), *Nordic social pedagogical approach to early years, international perspectives on early childhood education and development 15* (pp. 95, 114). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-42557-3_6.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspective* (Tez No. 399980) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erden, F., & Yalçın, F. (2017). *Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okul Yaklaşımı*. (p. 371-385).
- Yalçın, F. (2022). *Exploring Forest Kindergarten Practices in Türkiye: Kindergarten Founders', Teachers', and Parents' Knowledge of Forest Pedagogy* [Ph.D.- Doctoral Program]. Middle East Technical University.
- Zamzow, J., & Ernst, J. (2020). Supporting school readiness naturally: Exploring executive function growth in nature preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 6-16.
- Zeece, P. D., & Gaul, S. K. (1993). Grounds for play: Sound, safe, and sensational. *Day Care and Early Education*, 20(4), 23–27.