

Elina Leppänen

**”ANTAA LAPSILLE SEN IHANAN
KOKEMUKSEN LUONNOSSA OLOSTA, ETTÄ
SE KANTAISI AIKUISUUTEEN SAAKKA”**

Ekologinen kestävyys ja relationaalinen asiantuntijuus
varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu –tutkimus
Maaliskuu 2025

TIIVISTELMÄ

Elina Leppänen: "Antaa lapsille sen ihanan kokemuksen luonnossa olost, että se kantaisi aikuisuuteen saakka" Ekologinen kestävyys ja relationaalinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa

Pro gradu -tutkimus

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus

Maaliskuu 2025

Tämän tutkimukseni tavoitteena on tuoda esiin varhaiskasvatuksen moniammatillisen henkilöstön ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä ekologisesta kestävydestä. Lisäksi tarkastelu kohdistuu henkilöstön käsityksiin suhteessa paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjauksiin ekologisesta kestävydestä sekä miten henkilöstön käsitykset ekologisesta kestävydestä heijastavat ympäristökasvatuksen eri osa-alueita.

Varhaiskasvatushenkilöstö työskentelee moniammatillisissa tiimeissä ja työryhmissä. Tutkimuksessani tarkastellaan myös, miten relationaalinen asiantuntijuus ilmenee henkilöstön keskusteluissa ja vuorovaikutuksessa. Relationaalisessa asiantuntijuudessa on keskeistä yhteisen tiedon rakentuminen niin, että jokaisen asiantuntijuus ja osaaminen tulee yhteiseen käyttöön. Tärkeää on tunnistaa oma ja toisten osaaminen vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni on fenomenografinen, jonka keskiössä ovat ihmisten käsitykset, jotka muodostuvat kokemusten kautta. Käsitykset ovat siten enemmän kuin pelkkä mielipide. Kuvauskategoriat muodostuvat käsityksistä ja ilmentävät ilmiön rakennetta. Tutkimuksessani varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset ekologisesta kestävydestä nähdään osana ympäristökasvatuksen ilmiötä. Henkilöstön keskeisistä käsityksistä muodostuu kuvauskategoriakokonaisuus, joka kuvaa ekologista kestävyttä henkilöstön kokemusten, havaintojen ja ymmärryksen mukaisesti.

Tutkimusjoukko koostui varhaiskasvatuksen 25 ammattilaisesta. Keräsin tutkimusaineistoni kahdesta eri kokoisesta kunnasta ryhmäkeskustelujen ja yksilöhaastattelujen sekä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien muodossa. Henkilöstö työskenteli perhepäivähoitajana omassa tai ryhmäperhepäiväkodissa, päiväkodeissa eri nimikkeillä sekä esihenkilöinä perhepäivähoidossa tai päiväkodeissa.

Ekologinen kestävyys, laajasti ymmärrettynä, ilmeni varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa keskeisinä käsityksinä hyvin yhdenmukaisesti. Muodostin kokonaisuudesta koivukuvan, josta voi tunnistaa Palmerin (1998) puumallin elementit, jotka ovat sisältöinä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022a). Tärkeäksi käsityksien ytimeksi tiivistyivät arvot ja vuorovaikutus. Seuraava kuvauskategoria sisälsi kokemukset, tunteet, ihmettelyn ja pedagogiikan kokonaisvaltaisuuden. Oppimisympäristöt ja ympäristöstä oppiminen oli seuraava kuvauskategoria. Ympäristökansalaisuus, kuvauskategoria koivun runkona, oli yhteydessä kaikkiin muihin kuvauskategorioihin.

Henkilöstön keskusteluissa ilmeni relationaalista asiantuntijuutta heidän muodostaessa yhteistä ymmärrystä ekologisesta kestävydestä. He olivat myönteisessä vuorovaikutuksessa keskenään, tukien ja arvostaen toistensa näkemyksiä.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, ekologinen kestävyys, relationaalinen asiantuntijuus, arvot, vuorovaikutus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Elina Leppänen: "Give children the happy experience of being in nature to carry on to adulthood"
Ecological sustainability and relational expertise in ECEC

Master's Thesis

Tampere University

Early Childhood Education

March 2025

The aim of this study is to highlight the perceptions of early childhood education and care staff and their pre-service staff about environmental sustainability. It also looks at staff perceptions in relation to local early childhood education plans' records on ecological sustainability and how staff perceptions of ecological sustainability reflect different aspects of environmental education.

Early childhood education and care staff work in multi-professional teams and working groups. My research also examines how relational expertise is expressed in staff discussions and interactions. Relational expertise is about building shared knowledge so that everyone's expertise and knowledge is shared. It is important to recognise one's own and others' expertise in interactions.

My research is phenomenographic, focusing on people's perceptions formed through experience. Perceptions are therefore more than just opinions. The categories of description are formed by perceptions and reflect the structure of the phenomenon. In my study, the perceptions of early childhood education staff about ecological sustainability are seen as part of the phenomenon of environmental education. The staff's key perceptions form a set of descriptive categories that describe ecological sustainability according to their experiences, perceptions and understanding.

The study population consisted of 25 early childhood education and care professionals. I collected my research data from two municipalities of different sizes through group and individual interviews and local early childhood education plans. The staff worked as family day care workers in their own or group family day care centres, in day care centres under different titles, and as pre-staff in family day care centres or day care centres.

Ecological sustainability, broadly understood, emerged very consistently as a key concept among ECEC staff. I created a birch tree picture of the whole, from which the elements of Palmer's (1998) tree model can be identified, which are also included in the Early Childhood Curriculum (2022a). Values and interaction were summarised as an important core of the concepts. The next category of descriptions included experiences, emotions, wonder and holistic pedagogy. Learning environments and learning from the environment was the next description category. Environmental citizenship, the descriptive category as the birch trunk, was linked to all other descriptive categories.

Staff discussions revealed relational expertise as they formed a shared understanding of ecological sustainability. They interacted positively with each other, supporting and valuing each other's views.

Keywords: Early childhood education, ecological sustainability, relational expertise, values, interaction

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- ☐ Ei
- ☒ Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: DeepL Translate ilmainen versio

Käyttötarkoitus: Olen käyttänyt DeepL-ohjelmaa suomenkielisen tiivistelmän kääntämiseen.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Englannin kielinen tiivistelmä.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
1.1	Katse varhaiskasvatuksen ekologiseen kestävyYTEEN	6
1.2	Tutkimustehtävä	11
2	EKOLOGINEN KESTÄVYYS OSANA VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖKASVATUSTA.....	13
2.1	Ympäristökasvatus	13
2.2	Palmerin puumalli	17
2.3	Ekologinen kestävyys	20
2.4	Ympäristökansalaisuus	22
2.5	Koulutuspoliittiset asiakirjat	23
3	RELATIONAALINEN ASiantuntijuus	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4.1	Fenomenografinen tutkimusote	28
4.2	Tutkimusaineisto	30
4.3	Analyysin vaiheet	36
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	38
5	EKOLOGISEN KESTÄVYYDEN KOKONAISVALTAISUUS	40
5.1	Koivu — kuvauskategoria keskeisistä käsitteistä	40
5.2	Arvot ja vuorovaikutus	42
5.3	Kokemukset, tunteet, ihmettely ja pedagogiikan kokonaisvaltaisuus	45
5.4	Oppimisympäristöt ja ympäristöstä oppiminen	48
5.5	Ympäristökansalaisuus	50
6	YHTEISTÄ YMMÄRRYSTÄ —INNOLLA, TIEDOLLA JA TARMOLLA.....	53
6.1	Johtopäätökset	53
6.2	Loppupohdinta	60
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	71
	Liite 1: Tutkimuksen tietosuojailmoitus	71
	Liite 2: Haastattelujen- ja ryhmäkeskustelujen runko	72
 TAULUKOT		
	TAULUKKO 1. YHTEENVETO HENKILÖSTÖN KOULUTUKSISTA	33
 KUVIOT		
	KUVIO 1. OMA TULKINTANI PALMERIN (1998) PUUMALLISTA, TEKSTIT CANTELLIN JA KOSKISEN (2004) KÄÄNNÖSTÄ HYÖDYNTÄEN	18
	KUVIO 2. TUTKIMUKSESSANI ESIIN TULLEET YLÄKATEGORIAT ELI KESKEISET EKOLOGISTA KESTÄVYYTTÄ KUVAAVAT KÄSITYKSET	41

1 JOHDANTO

1.1 Katse varhaiskasvatuksen ekologiseen kestävyYTEEN

Koko pitkän työurani ajan olen työskennellyt varhaiskasvatuksessa edistäen ekologista kestävyYTEttä, vaikka tietoinen käsitteestä en ole aina ollutkaan. Työtäni on ohjannut vanha, Pohjois-Amerikan alkuperäisväestön ajatus siitä, ettemme ole perineet maata esi-isiltämme, vaan lainaamme sitä lapsiltamme. *”Mitä teemme luonnolle, teemme sen itsellemme”* on Värri (2018) puolestaan kirjoittanut nykypäivänä. Vuosikymmeniä sitten Palmer (1998) on nähnyt tarpeen suunnitella ja toteuttaa koulutusohjelman, jossa maapallon tulevaisuudesta oikeasti välitetään ja ihmisten toiminta on ympäristöystävällistä. Hänen laajalti käytetty ympäristökasvatuksen puumallinsa korostaa merkittäviä elämäkokemuksia ympäristössä sekä ympäristöä oppimisen paikkana, kohteena ja ympäristön puolesta toimisen kokonaisuutta. Tämän klassisen ympäristökasvatuksen mallin perinne on tunnistettavissa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen normiohjauksessa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022a). Palmer (1998) on korostanut myös muiden yhteiskunnallisten sektorien vaikutusta ympäristökasvatuksessa ja tuonut esiin lapsuuden aikaisten ympäristökokemusten merkittävyYTEttä asenteisiin ympäristöä kohtaan. Tuoreessa Suomen Luontopaneelin raportin yhteenvedossa korostetaan lasten arkisten luontokokemusten sekä ympäristökansalaiskasvatuksen merkitystä muodollisessa ja epämuodollisessa koulutuksessa (Kallio, ym. 2024). Varhaiskasvatus nähdäänkin tärkeänä kestävyysmuutoksen areenana (Elliot, ym. 2020, Engdahl & Furu 2022, Somerville & Williams 2015).

Huoli luonnon kantokyvyn kestävyYTEdestä kasvaa vuosi vuodelta. Sitran Megatrendeissa 2024 luonnon kantokyvyn mureneminen on keskiössä, koska ekologinen kestävyyskriisi jatkuu eikä ekologista jälleenrakentamista voi siten ohittaa (Dufva 2024). Nämä globaalit haasteet korostavat varhaiskasvatuksen

merkitystä niin ilmastomuutoksen, sosiaalisen eriarvoisuuden kuin kulttuurisen monimuotoisuuden vaikuttamisen kannalta (Sharma 2023). Myös Unescon (n.d.) mukaan luonnon monimuotoisuuden kannattelussa on tärkeää vahvistaa ihmisen ja luonnon suhdetta, hoitaa ekosysteemejä säästäten sekä vahvistaa tulevien sukupolvien osaamista kestävyyskoulutuksella, jotta tulevaisuudessa tehdään viisaita ja vastuullisia valintoja.

Olen nähnyt työssäni erilaisia tapoja toteuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista kestävä elämäntapaa, johon ekologinen kestävyyskin sisältyy, mikä on lisännyt kiinnostustani tutkia aihetta enemmän. Mykrä (2021) kuvaa perusopetuksessa tehdyssä tutkimuksessaan ekologista kestävyyttä poluksi, jota kulkemalla saavutetaan ekologinen tasapaino. Olin kiinnostunut tutkimaan tätä ekologisen kestävyiden polkua varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni kohdistui henkilöstön käsityksiin, joita peilasin heidän paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiinsa. En suhtautunut ekologiseen kestävyteen annettuna polkuna ja ainoana tietona, vaan kuvailin tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä. Lisäksi olin kiinnostunut, miten ekologista kestävyttä kehitetään eli miten polulla pysytään, kun varhaiskasvatukseen kohdistuu erilaisia paineita. Toisaalta varhaiskasvatuksessa ekologinen kestävyys voi tarkoittaa myös jotain muuta kuin polkua.

Perusopetuksen ekologista kestävyttä käsittelevä Mykrän (2021) tutkimus tuo esiin globaalin ja yhteiskunnallisen näkökulman kestävyyskysymyksiin ja korostaa oppimisen merkitystä, mikä näkyy myös kansainvälisinä sopimuksina ja kansallisissa opetussuunnitelmissa. Hän on huomionnut perusopetuksen opettajia haastatellessaan, että tulevaisuuden kannalta on tärkeää vahvistaa koulukulttuurissa kestävyysajattelua sekä kartoittaa myös kestävä tulevaisuuden edistämisen vastarintaa, koska muutoksia on tehtävä yksilön arkipäivän lisäksi yhteisötasolla ja siten vaikuttaa myös yhteiskunnallisesti. Suomessa koulupolku nähdään alkavan jo varhaiskasvatuksessa, jonka vuoksi onkin mielestäni tärkeää tutkia ja nostaa esiin ekologisen kestävyiden ilmiö varhaiskasvatuksen arjessa. Yhteiskuntamme tärkeät tiedot ja taidot siirtyvätkin sukupolvelta toiselle koulutuksen kautta (Mykrä 2017).

Varhaiskasvatuksen tavoite on vahvistaa lasten ajattelutapa siten, että tulevaisuus nähdään valoisana (OPH 2022a). Duhn (2012) muistuttaa, että

lapsien ja luonnon yhteyttä on korostettu jo Rousseauin ja Fröbelin aikoihin. Hän tunnistaa myös ajan, jolloin lapsia on suojeltu maailmanlaajuisilta haasteilta, mutta nyt varhaiskasvatukseen on otettava ekologinen suuntautuminen pedagogiikan keskiöön, vaikka se aiheuttaisikin epämukavuutta ja huolta aikuisissa. Onkin tärkeää, että lapset kokevat oman toiminnan vaikuttavuuden kestävyteen (OPH 2022a). Myös Duhn (2012) korostaa voimaantumista eikä lamaantumista asian äärellä.

Oppiminen toinen toisiltaan ja osaamisen jakaminen ovat keskeisiä asioita varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa (OPH 2022a). Näkökulmani tutkimuksessa olikin, että minkälaista yhteistä tietoa, relationaalista asiantuntijuutta, henkilöstö rakensi keskustellessaan ekologisesta kestävydestä. Rantavuoren (2019) mukaan relationaalisessa asiantuntijuudessa on olennaista keskustella käytännön toimintakulttuuriin vaikuttavista arvoista ja siten uudelleenrakentaa yhteistä ymmärrystä ja arjen käytäntöjä. Ekologinen kestävyys on sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen ulottuvuuden kanssa osa suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohjaa (OPH 2022a). Edwards (2010) korostaa yhteisen ymmärryksen rakentumisen perustana pedagogista otetta ja muuttuviin tilanteisiin tarttumista, jakamalla asiantuntijuuttaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa.

Ekologinen kestävyys on kiistatta tärkeä asia globaalisti ja siten myös keskeistä varhaiskasvatuksessa. Näkökulma oli tutkimuksessani käytännönläheinen. Ekologinen kestävyys on välttämätöntä, jotta luonnon monimuotoisuus säilyy ja elämän edellytykset maapallolla säilyvät. Ilmiö on kirjattu globaaleihin ja kansallisiin asiakirjoihin, kuten Agenda 2030:en (YK n.d.), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2022a) sekä Esiopetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014), joten kyseessä on varhaiskasvatuksen normi. Tässä tutkimuksessa keskityin varhaiskasvatuksen osuuteen. Ekologisesti kestävä toiminta varhaiskasvatuksessa on työtä ekososiaalisen sivistyksen hyväksi, jossa korostuu tulevaisuuteen luottava ajattelu. Globaali asiakirja on Agenda 2030 (YK/UN n.d.), johon Suomikin on sitoutunut. YK:n kestävän kehityksen tavoiteohjelma Agenda 2030:n tarkoitus on turvata hyvän elämän edellytykset niin nykyisille kuin tulevillekin sukupolville. Planeetan tulevaisuuden, lasten sekä aikuisten terveyden kannalta onkin tärkeää

omaksua ympäristöystävällinen asenne jo lapsena ja toimia sen mukaisesti, koska lapsen täytettyä 11 vuotta, on se vaativampaa (Wells & Lekies 2006).

Työtä kestävyysajattelun edistämiseksi on tehty jo vuosikymmeniä ja se jatkuu edelleen. Kestävyysajattelu ja sen ulottuvuudet on nostettu esiin jo Brundtlandin raportissa 1980-luvun lopulla (YK n.d.). Vuonna 2024 Kolumbiassa pidetty COP16 on ollut YK:n kutsuma luonnon biodiversiteettiin keskittyvä konferenssi, jossa tarkasteltiin muun muassa eri valtioiden biodiversiteettistrategioita sovitun kehyksen sisällä (U.N.2024). IPCC:n (*Intergovernmental Panel on Climate Change*) (2023) arviointiraportissa todetaan globaalien kasvihuonepäästöjen kasvaneet edelleen, mikä johtuu ihmisten toiminnasta muun muassa energian- ja maankäytöstä sekä elämäntavoista. Vaikka tutkimukseni kohdistui varhaiskasvatukseen Suomessa, on aihe globaalistikin jatkuvasti esillä. Herkästi vahingoittuvilla alueilla ihmiset ovat vaikuttaneet itse vähän nykyiseen ilmastomuutokseen, mutta kärsivät seurauksista erityisen paljon (IPCC 2023), mikä lisää vastuutamme valinnoistamme sekä koulutuksen järjestämisestä.

Ekologista kestävyyttä on tutkittu varhaiskasvatuksessa muun muassa Uudessa-Seelannissa. Duhnin (2016) itsestä, toisista ja ympäristöstä huolehtiminen varhaiskasvatuksessa -tutkimus korostaa inhimillisen keskustelun tärkeyttä talousajattelua korostavassa maailmassamme. Pohjoismaissa tehty tutkimus puolestaan osoitti, että Suomessa ja Ruotsissa esiopetuksen painopiste on juuri ekologisessa kestävyudessa (Ärlemalm-Hagsèr & Hedefalk 2018). Suomessa esiopetus on organisoitunut edelleen usein varhaiskasvatuksen alle, koska lapset osallistuvat paljon myös täydentävään varhaiskasvatukseen, vaikka esiopetuksessa on erillinen esiopetussuunnitelma.

Suomessa kestävyys- ja ympäristökasvatus on kiinnostanut varhaiskasvatusalan korkeakouluopiskelijoita tällä vuosituhannella ja aiheeseen liittyviä opinnäytteitä on tehty paljon sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Usein tutkimukset ovat kohdistuneet ainoastaan päiväkoteihin, vaikka otsikkotasolla puhuttaisiinkin varhaiskasvatuksesta. Perhepäivähoitoa tai ryhmäperhepäivähoitoa ei tutkimuksissa useinkaan mainita. Tilastokeskuksen (n.d.) mukaan perhepäivähoidossa ja ryhmäperhepäivähoidossa oli yli 12 000 alle kuusivuotiaasta lasta vuonna 2022 eikä lasten määrä perhepäivähoidossa ole merkittävästi laskenut edellisestäkään vuodesta. Tutkimukseeni valikoituneissa kunnissa on päiväkotitoiminnan lisäksi

perhepäivähoitoa tai ryhmäperhepäivähoitoa tai molempia. Perhepäivähoito on yksi toimintamuoto suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (OPH, n.d) eikä sitä tule siten jättää varhaiskasvatuksen tutkimuksessa huomiotta.

Tutkimukseni on ajankohtainen myös varhaiskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta, koska Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (n.d.), josta käytän jatkossa lyhennettä Karvi, on kehittänyt digitaalisen laadunarviointijärjestelmä Valssin. Kyseinen järjestelmä tukee varhaiskasvatuksen järjestäjiä arviointitehtävässään muun muassa arviointilomakkeiden avulla. Se on ollut mahdollista ottaa käyttöön syksystä 2023 alkaen. Valssissa on lukuisia arviointityökaluja, jotka varhaiskasvatustoimijat saavat käyttöönsä kirjautumalla Valssin käyttäjiksi. Yksi työkaluista on nimetty ympäristö- ja kestävyyskasvatukseksi, jonka väittämiä olen hyödyntänyt aineistoa kerätessäni.

Kyseessä oli fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto koostui haastatteluaineistoista sekä kahden kunnan paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Fenomenografinen lähestymistapa soveltui hyvin kasvatustieteen laadulliseen tutkimukseen ja siinä on keskeistä ilmiön kuvaileminen sekä ymmärrys ihmisten erilaisten käsitysten olemassaolosta (Kettunen 2021; Kroksmark 2007; Marton 2007). Ilmiön ymmärrys perustuu tutkittavien kokemuksiin, joista he muodostavat käsityksensä (Vilkkä 2021). Haastateltavien erilaiset käsitykset ja yhteisissä keskusteluissa muodostettu ymmärrys toi tutkimuksessani esiin, miten ekologinen kestävyys ilmeni varhaiskasvatuksessa henkilöstön ja esihenkilöiden käsityksien mukaan.

Henkilöstön haastattelut toteutin ryhmäkeskusteluina, joissa käsiteltiin ekologista kestävyyttä. Lisäksi haastattelin aiheesta myös kyseisten henkilöiden esihenkilöitä. Käytän tutkimuksessani jatkossa varhaiskasvatuksen henkilöstö - käsitettä kuvaamaan tätä tutkimusjoukkoa. Haastatteluaineistoa peilasin kyseisten kuntien varhaiskasvatussuunnitelmiin tarkastelemalla henkilöstön suoria ja epäsuoria viittauksia paikalliseen asiakirjaan. Nostamalla ekologinen kestävyys henkilöstön keskustelun keskiöön mahdollistin relationaalisen asiantuntijuuden muodostumista. Ryhmäkeskustelussa oli tärkeää ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja sen vahvuutena onkin erityisesti moniäänisyys (Pietilä 2017).

1.2 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessani tarkastelin varhaiskasvatuksen ekologista kestävyyttä relationaalisen asiantuntijuuden kontekstissa. Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, mitä käsityksiä henkilöstöllä oli ekologisesta kestävyydestä sekä miten ekologisen kestävyuden kirjaukset paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tulevat henkilöstön keskusteluissa esiin. Tutkimuksen tarkoitus oli tuoda mahdollisimman kattavasti esiin varhaiskasvatuksen moniammatillisen henkilöstön käsityksiä ekologisesta kestävyydestä sekä vahvistaa siten keskustelua ekologisesta kestävyydestä tutkimukseen osallistuvien kesken. Vaikka laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, fenomenografisella tutkimuksella voi Huuskon ja Palonimen (2006) mukaan muodostua olettaen yleisestä käsityksestä tietyssä yhteiskunnassa tai kulttuurissa. Tutkimukseni yhteiskunnallinen tavoite on lisätä ympäristökasvatukseen liittyvää arviointia ja yhteistä pohdintaa niin henkilöstön kuin esihenkilöidenkin toimesta, etenkin tutkimukseeni osallistuneissa kunnissa.

Tutkimuksen tavoite oli tuoda esiin ekologista kestävyyttä tukevaa toimintaa varhaiskasvatuksessa henkilöstön käsitteitä tarkastelemalla. Keskeistä on, miten he käsittävät ekologisen kestävyuden varhaiskasvatuksessa ja minkälaista yhteistä ymmärrystä keskusteluissa rakentuu ekologisesta kestävyydestä.

Olen valinnut relationaalisen asiantuntijuuden näkökulman tutkimukseeni, koska varhaiskasvatuksessa työskennellään päiväkodeissa moniammatillisissa tiimeissä ja perhepäivähoitajakin tekevät yhteistyötä keskenään tai työskentelevät ryhmäperhepäiväkodeissa. Moniammatillisessa työskentelyssä henkilöstö omaa erilaiset koulutukset ja he työskentelevät yhdessä joko päivittäin tai harvemmin työtehtävän vaatimuksen mukaisesti (Karila & Kupila 2023). Nojaudun Edwardsin (2010) määritelmään relationaalisesta asiantuntijuudesta, jossa yhteinen tieto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, luottaen toisiin sekä toisten osaamiseen. Relationaalisessa asiantuntijuudessa on keskeistä asiantuntijuus asiaan liittyen, toimijuus ja yhteisen tiedon muodostaminen (Šepec & Vidmar 2015). Yhteisen, laajemman käsityksen muodostaminen vaatii aikaa ja tilaa moniammatillisissa tiimeissä (Rantavuori 2019). Edwards (2010) korostaa yhteisten tavoitteiden ja vahvan ydinosaamisen merkitystä relationaalisessa asiantuntijuudessa.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on ekologisesta kestävydestä ja miten ne suhteutuvat varhaiskasvatussuunnitelmien kirjauksiin?
 - Miten varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset ekologisesta kestävydestä heijastavat ympäristökasvatuksen eri osa-alueita?
2. Millä tavoin henkilöstön keskustelut ja vuorovaikutus ilmentävät relationaalista asiantuntijuutta?

2 EKOLOGINEN KESTÄVYYS OSANA VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖKASVATUSTA

2.1 *Ympäristökasvatus*

Laajasti määriteltynä ympäristökasvatus tarkoittaa opetusta ja kasvatusta, joka liittyy ympäristöön (Portus, ym. 2024). Kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen suuntautuessa ympäristöön tai siihen liittyviin haasteisiin käytetään ympäristökasvatuksen käsitettä (Aarnio-Linnanvuori 2018). Ympäristökasvatus on kasvatusta, jonka tavoitteena on kestävän kehityksen mukaan eläminen (FEE Suomi, n.d). Opetushallituksen (OPH 2022b) mukaan ympäristökasvatuksessa luodaan pohjaa ympäristökysymyksen pohdintaan sekä pidetään oppimisen jatkumoa tärkeänä yhteiskunnan arvojen, tietojen, taitojen ja toimintatapojen edistämiseksi kohti kestävää kehitystä. Suomi on sitoutunut YK:n globaaliin ohjelmaan, Agenda 2030, joka ohjaa ympäristökasvatustamme opetuksen eri asteilla, myös varhaiskasvatuksessa. Pohjoismaissa varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen sisällöissä kestävyyskasvatukseen liittyen on paljon vaihtelua (Ärlemalm-Hagsèr & Hedefalk 2018).

Useissa tutkimuksissa on epäselvyyttä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen termin suhteesta (Somerville & Williams 2015). Erilaiset tulkinnat käsitteistä ja jopa ristiriitaisuudet vaikuttavatkin tieteenalaan (Ärlemalm-Hagsèr & Hedefalk 2018). Suomessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kestävyys on kirjattu arvopohjaan, ja ympäristökasvatus sisältyy tutkin ja toimin ympäristössän oppimisen alueeseen (OPH 2022a). Käsitteenä ympäristökasvatus onkin laaja ja sillä on todettu olevan pitkäkestoista vaikutusta. Pitkittäistutkimukset osoittavat, että lapsuuden leikit ja retkeily luonnossa ovat yhteydessä myöhempää ympäristöystävälliseen ajatteluun sekä asenteisiin

aikuisuudessa (Wells & Lekies 2006). On myös näkökulmia, joissa kestävyyskasvatusta halutaan kirjoittaa selkeästi opetussuunnitelman pedagogiikkaan ja lisäksi korostetaan ympäristökasvatuksen käytännön tekoja pienten lasten kanssa (Somerville & Williams 2015).

Ympäristökasvatus on jo vuosi kymmeniä sitten tunnustettu tärkeäksi niin kouluissa kuin varhaiskasvatuksessakin, mutta samalla ei ole kuitenkaan tuotu esiin sitä, mitä ympäristökasvatus tarkoittaa kyseisessä koulutusjärjestelmässä (Palmer & Neal 1994). Wells ja Lekies (2006) ovat tutkimuksessaan huomioinut ympäristökasvatuksen sekä leikkimisen ja retkeilyn erillisinä, joiden vaikutukset aikuisen ympäristömyönteisyyteen eivät ole yhtä vahvoja. Heidän tutkimuksessaan leikkiminen, retkeily ja muu toiminta luonnossa tai kasvien kasvattaminen ovat merkityksellisiä aikuisuudessaakin. Ympäristökasvatuksen merkitys ei saavuttanut heidän tutkimuksessaan niin merkittävää osuutta aikuisten asenteisiin ympäristöä kohtaan.

Tavoitteellisuus on tärkeää aina kasvatuksessa, niin myös ympäristökasvatuksessa, jonka tavoitteisiin vaikuttaa myös eri aikakausien arvot ja ilmiöt (Cantell, ym. 2020). Globaalit ympäristöongelmat olivat esillä jo 1970-luvulla Unescon tavoitteissa. Huomion arvoista on, että Suomen kouluissa on ollut vuosikymmenien ajan tärkeää lähiluonnon hyödyntäminen havainnointiin ja tutkimiseen.

Mykrä (2021) tuo esiin muutoksia perusopetuksessa. Perinteisen luokkaopetuksen sijaan toteutetaan yhä enemmän yhteisopettajuutta, tuetaan oppilaiden vahvaa osallisuutta, hyödynnetään lähiluontoa ja ulkona oppimista sekä tehdään yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Nämä perusopetuksen nykyiset mallit palvelevat erityisesti ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa. Suomessa ulkona oppiminen on tunnistettu osana suomalaista varhaiskasvatusta (Kiviranta, ym. 2024) ja pohdinkin perusopetuksessa ilmenneitä malleja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Ulkona oppimisen korostaminen on näkynyt viime vuosina myös ammattikirjallisuudessa. Muun muassa Ulkona opettamisen käsikirja (Kaasinen & Myllyniemi 2023) sekä Onni olla ulkona Luonto ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa (Parikka-Nihti & Ek 2024) tarjoavat ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen pedagogiikkaan lisäosaamista ja tarttumapintaa. Ulkona ja luonnossa oppiminen ja tutkiminen ruokkivat lapsen utelijaisuutta ja tarjoavat

ihmettelyn aiheita sekä korostavat kokemuksellista oppimista (Sharma 2023). Ulkona oppimisesta on myös useita kansainvälisiä julkaisuja (Boileau 2013).

Värrin (2018) mukaan opettajakoulutuksessa on pohdittava turvallisessa ympäristössä ahdistaviakin ympäristön ilmiöitä ja varmistettava, että varhaiskasvatuksessa ja kouluissa tarjotaan elämyksiä, jotka vahvistavat toivoa tulevaisuuden suhteen. Myös Pihkala (2019) korostaa toivon merkitystä ja merkityksellisyyden tunnetta ympäristökasvatuksessa. Ajattelun kehitys, opittujen asioiden soveltaminen käytäntöön ja osallisuus ovat keskeisiä sisältöjä ympäristökasvatuksessa (Cantell & Koskinen 2004).

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus on tutkimuksellinen kohtaamispaikka, jossa yhdistyy varhaiskasvatus ja ympäristökasvatus (Boileau 2013). Pienten lasten kestävän kehityksen koulutus nähdään merkittävänä tulevien sukupolvien kannalta ja toisaalta on tunnustettava kolmansien maiden lasten kärsimykset, joihin pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kautta, jossa perhepalvelut ja vanhemmuuden tukeminen ovat koulutuksen ohella tärkeitä (Siraj-Blatchford 2024).

Varhaislapsuuden ympäristökasvatus muodostaa pohjan myöhemmille kokemuksille ympäristöstä (Parikka-Nihti & Suomela 2014). Ympäristöön tutustuminen, iloitseminen ja siitä huolehtiminen ovat arkista osallisuutta ja vastuuta, jota tehdään yhdessä pienten lasten kanssa. Heidän näkemyksensä mukaan lapset kasvavat ympäristövastuullisuuteen, kun he kokevat merkityksellisyyttä omassa toiminnassaan ympäristöön liittyen ja lasten kokonaisvaltaisen kehittyminen on kaiken lähtökohta. Omakohtainen tunneside ja yhteyden kokemus näkyvät huolenpitona ja välittämisenä ympäristöstä. Toisaalta ympäristökasvatus ei ole ikäsidonnainen, vaan koskee kaikenikäisiä (Abu Hayyaneh 2024) ja sitä toteutetaan koulutuksen eri paikoissa sisällä ja ulkona, työpaikoilla, julkisissa ja yksityisissä tiloissakin (Portus, ym. 2024).

Ihmisen luontosuhteen ja luontoyhteyden merkityksiä on tarkasteltu Sitran julkaisussa sekä siinä on korostettu ihmisen olevan osa luontoa, riippuvainenkin siitä monella tavalla (Haverinen, ym. 2021). Siten emme voi tulla pois luonnosta, vaikka toisaalta sanomme menevämme luontoon ja siten ilmaisemme olevamme länsimaisen ajattelun mukaan luonnon yläpuolella (Soinnunmaa, ym. 2021). Kuilu ihmisen ja luonnon välillä pyritään poistamaan lisäämällä lapsille

omakohtaista tunnekokemusta, jotta lapset kokisivat olevansa osa luontoa (Barrable 2019). Lasten luontoyhteyden ylläpitäminen edellyttää toistuvia luontokokemuksia (Beery, ym. 2020, Chawla 2020). Säännöllinen ja jatkuva kosketus luontoympäristöön muodostaa polun luontoyhteyteen, jonka elementtejä ovat luonnon kauneus, myötätunto ympäristöä kohtaan sekä mindfulness (Barrable 2019). Luontoyhteys voi olla myös epäsuora luontokuvien, ikkunanäkymien tai muun vastaavan muodossa (Keninger, ym. 2013).

Useat tutkimukset osoittavatkin luontoyhteyden vaikuttavan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja haluun toimia aikuisena luonnon hyväksi, jonka vuoksi onkin tärkeää opettaa pienet lapset rakastamaan luontoa (Chavla 2020). Tunneyhteyden kautta kunnioitus ympäristöä kohtaan kasvaa ja näiden tunnekokemusten sekä kestävästä elämäntavasta mallintamisessa varhaiskasvatuksella onkin keskeinen rooli (Sharma 2023).

Sommervillen ja Williamsin (2015) kansainvälinen kirjallisuuskatsaus osoittaa, että varhaiskasvatuksen kestävästä kehityksestä kirjoitetaan tieteellisissä julkaisuissa yhä enemmän. Heidän tutkimuksensa mukaan lasten luontoyhteyden vahvistaminen on edelleen keskeinen ympäristökasvatuksen tavoite, jolloin lapset omaksuvat arvoja ja oppivat toimimaan ympäristön puolesta luonnollisessa ympäristössä. Lasten ääni on saatava kuuluviin vahvemmin ja heidän vaikuttavuuttaan on siten vahvistettava. Ilmastomuutoksen eteneminen vaikuttaa samaan aikaan kiistatta planeettamme kautta ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kielteisesti niin yksilö kuin yhteisötasollakin ja saattaa aiheuttaa ympäristöahdistusta (Olsen, ym. 2024). Varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää luontosuhteen lujittaminen sekä tehdä näkyväksi kestävät valinnat ja niiden vaikutukset sekä toisaalta suojella lapsia kantamasta kohtuutonta vastuuta asiasta (OPH 2023a). Kasvattajia tutkittaessa onkin todettu heidän oman tunnetietoisuutensa merkitystä ilmastomuutokseen liittyen, koska kasvattajien omat tunteet ja asenteet heijastuvat lapsiin (Olsen, ym. 2024). Ilmastomuutoksen kaltaisia vaikeita aiheita on pyritty välttämään lasten kanssa, mutta nyt ekologisuus tulee olla pedagogiikan keskiössä (Duhn 2012).

Perusopetukseen ja varhaiskasvatukseen on saatavilla erilaisia ekologisesti kestävästä elämäntavasta lisästandardeja ja -osaamista. Tällaisia ovat, esimerkiksi, Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomen koordinoimasta Vihreä Lippu – ympäristösertifikaatti, Suomen ympäristöopiston koulutukset sekä monipuolisen

luontotoiminnan osalta Suomen Ladun koulutukset. Järjestöissä on kehitetty paljon erilaisia ohjelmia, edellä mainitun Vihreän Lipun lisäksi, muun muassa, Suomen Ladun Metsämörritoiminta sekä Maakasvatusinstituutin Maakasvatus. Luontoaskel hyvinvointiin -toimintamalli on suunnattu päiväkodeille ja siinä yhdistyvät lasten hyvinvointi ja kestävyysajattelu (THL n.d.)

Ympäristökasvatus nähdään Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomessa (n.d.) opettajien ja kasvattajien tehtävänä mahdollistaa lasten ja nuorten osallisuus kestävästä tulevaisuudesta luomisessa. Ympäristökasvatuksen osaamisen ja laadun kehittäminen, ympäristökasvatuksen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja kouluissa, päätöksentekoon vaikuttaminen ja tunnettuuden lisääminen ovat FEE Suomen toimintatapoja ympäristökasvatuksen kehittämiseksi. Järjestö kuuluu globaaliin ympäristökasvatusverkostoon (Foundation for Environmental Education).

Suomen suurimpana ulkoilujärjestönä Suomen Latu (n.d.) on yhteistyössä Suomen ympäristöopisto SYKLI:n (n.d.) kanssa eri hankkeilla ja koulutuksilla pyrkinyt vaikuttamaan suomalaisella varhaiskasvatuksen kentällä. Hankkeet ovat, muun muassa, vahvistaneet luontotoimintaa osaksi pedagogiikkaa ja luontoliikuntaa toimintakulttuurissa. Suomen Latu (n.d.) on organisoinut ja kehittänyt yli 30 vuoden ajan Metsämörritoimintaa, joka perustuu Ruotsissa 1950-luvulla Gösta Frohmin ideoiman satuhahmon ja toiminnan ympärille. Pohjoismaiden metsäpedagogiikka ja ulkona oppimisen perinne ovat vaikuttaneet myös Iso-Britannian metsäkouluihin (*Forest School*), mutta siellä ilmenee keskusteluissa ristiriitoja virallisten oppimisen ymmärryksen kanssa, mikä ei Pohjoismaissa ole haaste (Garden & Downes 2024).

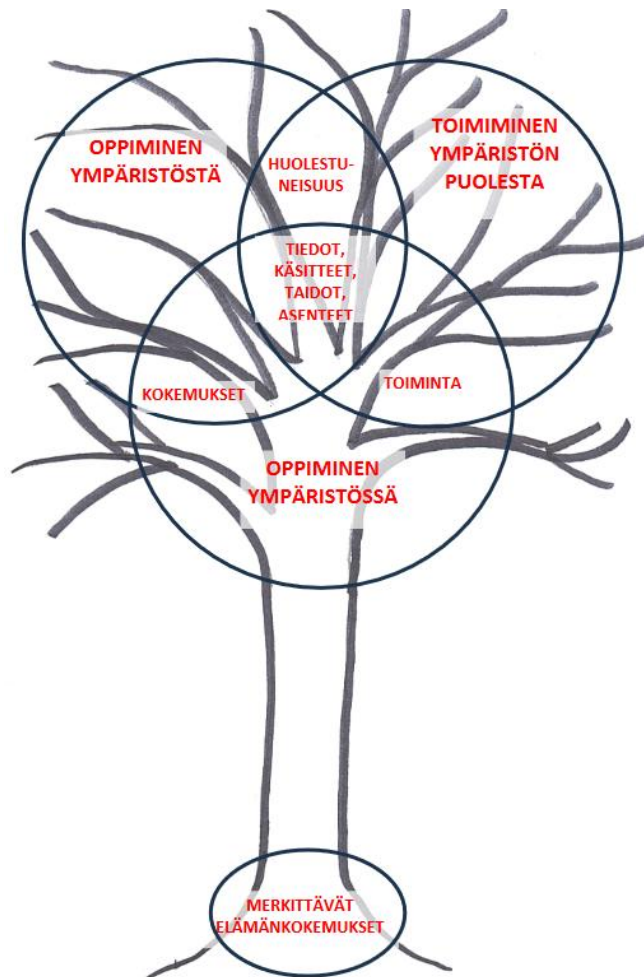
Ympäristökasvatus on vakiintunut ja ymmärrettävä, lyhyt käsite (Aarnio-Linnanvuori 2018). Käytän tässä tutkimuksessani useimmin ympäristökasvatuksen käsitettä kestävyyskasvatuksen sijaan, koska ympäristökasvatusta käytetään myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022a) väylänä kohti kestävästä elämäntapaa.

2.2 Palmerin puumalli

Ympäristökasvatuksessa Palmerin puumalli (Palmer 1998) on kokonaisvaltainen ja hyvin tunnettu oppimisen ja opetuksen kehys, jota on hyödynnetty

ympäristökasvatuksen tutkimuksessa, alan ammattikirjallisuudessa sekä koulutuspoliittisissa dokumenteissa (esim. Aarnio-Linnanvuori 2018; Cantell 2004; OPH 2022a). Kyseinen malli on puun muotoinen, jossa juuret muodostavat perustan lehvästön tarjoamalle toiminnalle merkityksellisten kokemusten myötä (Palmer 1998). Puun runko ja juuret kuvaavat mallissa merkittäviä elämäkokemuksia ja elämyksiä (Cantell 2004; Cantell, ym. 2020; Palmer 1998, Parikka-Nihti & Suomela 2014).

Alla olevassa kuviossa (Kuvio 1) olen kuvannut Palmerin (1998) puumallia ja hyödyntänyt Cantellin ja Koskisen (2004) käännöksiä, jotka ovat kirjattu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPHa 2022). Vaikka kuvio on staattinen, on Palmer (1998) kuvannut osioiden sulautuvan yhteen ja pyörivien pallojen tavoin.



KUVIO 1. Oma tulkintani Palmerin (1998) puumallista, teksti Cantellin ja Koskisen (2004) käännöstä hyödyntäen

Puun lehvästössä on kolme osaa, joita kuvaavat puun paksuimmat oksat, muodostaen tasavertaiset ja osaksi päällekkäiset sisällöt: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta (Cantell 2004, Cantell, ym. 2020; Palmer, 1998, Parikka-Nihti & Suomela 2014.) Nämä osa-alueet on kirjattu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2022) sekä tutkimukseeni osallistuneiden kuntien paikallisiin asiakirjoihin.

Palmer (1998) korostaa esteettisiä kokemuksia ja toiminnallista oppimista ympäristössä. Tämä tapahtuu sekä informaalin että formaalin koulutuksen toimesta. Empiiriset havainnot ja tutkimukset ovat keskeisiä, jotka auttavat osaltaan tietojen ja taitojen ymmärtämisessä, vaikuttaen siten myös asenteisiin. Kylmistä olosuhteista huolimatta ulkona, oppiminen on olennainen osa suomalaista varhaiskasvatusta ja sen sisältöä, jolloin lapset saavat liikkua paljon ulkona, käyttää mielikuvitusta ja muokatakin ympäristöä (Kiviranta, ym. 2024), esimerkiksi, lumesta tai kepeistä rakentaen. Metsäkoulujen oppimisympäristöissä rutiinit ja siirtymät sekä vuorovaikutuksellisuus muodostavat ympäristöstä tietyn, tärkeän oppimisen paikan, joka ilmenee myös ruotsalaiseen metsäpedagogiikan perinteessä (Garden & Downes 2024). Ulkona oppiminen tarjoaa paljon mahdollisuuksia, kuten asianmukaisen pukeutumisen omaksumisen ja yhteisöllisen oppimisen kokemuksia, mutta opettajien osaamisvaje ja motivaation puute on todettu olevan haaste oppimisympäristöjen käytössä (Kiviranta, ym. 2024).

Ympäristöstäkin oppimisen osio on myös hyvin konkreettinen, jossa Palmer (1998) korostaa omakohtaista kokemusta ympäristön tilaan liittyvästä huolesta ja oppimisen halusta. Maltalla tehdyn tutkimuksen mukaan lapsilla on perustietoja, muun muassa luonnonvarojen kestävästä käytöstä merkityksestä, mutta toisaalta myös vääriä käsityksiä ympäristöstä (Spiteri 2021). Oppiminen ympäristöstä sisältää kriittistäkin ajattelua ja pohdinta sekä havaintoja ja ihmettelyä (Palmer 1998). Pienten lasten kokemuksellisessa oppimisessa ympäristöstä on tärkeää keskustella monimutkaisistakin ympäristökysymyksistä (Spiteri 2021).

Eettisyys painottuu Palmerin (1998) mukaan ympäristön puolesta toimimisen osioissa. Lasten tulee saada kokemuksia toimimisesta ympäristön hyväksi (Borg & Samuelsson 2022). Kyseessä on arvokasvatusta, jossa huoli ja huolenpito vahvistavat ympäristötietoisuutta (Palmer 1998). Eläimien havainnointi ja vuorovaikutus niiden kanssa sitouttaa lapsia luontoon (Beery, ym.

2020). Luonnon puolesta -ja luonnossa toimiminen kietoutuvat yhteen rakentaen toivoa, mikä vaatii kulttuurista ymmärrystä, koska eri maissa ja – kulttuureissa näkökulmat ovat vaihtelevia (Chawla 2020).

Ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen on luotu paljon erilaisia malleja, joilla visualisoidaan ja jäsennetään tavoitteita sekä tarvittaessa korostetaan painotuksia (Cantell, ym. 2020). Esimerkiksi Jerosen ja Kaikkosen talomallissa huomioidaan eri ikäiset, kun taas Koskisen ympäristökasvatusmallissa korostuu osallisuus (Cantell & Koskinen 2004). Kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli on puolestaan dynaaminen, sisältäen ilmastokasvatuksen moninaiset näkökulmat (Tolppanen, ym. 2017). Tästä huolimatta tuon Palmerin puumallin teoreettisena taustana tutkimuksessani esiin, koska se on ympäristökasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa paljon käytetty työväline (Cantell & Koskinen 2004.) Palmerin puumalliin viitataan myös tuoreessa kansainvälisessä ulkona oppimista ja luonnonsuojelua koskevassa tutkimuksessa (Abu Hayyaneh 2024). Palmer (1998) on itse ajatellutkin mallin palveleva, kun koulutusorganisaatioissa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan ympäristökasvatusta.

2.3 Ekologinen kestävyys

Mykrä (2021) kuvaa ekologista kestävyyttä sellaiseksi ihmisten toiminnaksi, poluksi, jolla varmistetaan ekologisen tasapainon säilyminen ja taataan uusiutumiskyky. Luonnon kuormituksen huomattava alentaminen onkin hänen mukaansa olennaista, jotta tulevaisuuden kestävyys toteutuu ja se vaatii ihmisiltä muutosta ympäristösuhteisiinsa. Myös YK:n kestävän kehityksen ohjelma, Agenda 2030, sisältää vahvan ekologisen kestävyiden huomioimisen (YK n.d.). Luonnon monimuotoisuuden ja ekosysteemin säilyminen ovat keskeisiä asioita ekologisessa kestävyudessa (Valkonen & Furu 2021).

Arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen on tärkeää, jotta luonnon itseisarvo ymmärretään ja osataan toimia siten, että kasvi- ja eläinlajien monimuotoisuuden on mahdollista säilyä sekä taataan toimiva ekosysteemi tulevaisuudessakin (Härmä & Nasib 2022). Siten ekologisessa kestävyudessa on olennaista sopeuttaa sekä taloudellinen että aineellinen toiminta luonnon kestävyys huomioiden. Ympäristösuhteen vahvistaminen on kirjattu Varhaiskasvatuksen

perusteisiinkin (OPH 2022) myönteisten luonto- ja ympäristökokemusten huomioimisena. Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014) korostavat lapsen luontosuhteen vahvistamista ja ympäristöherkkyyteen harjoittamista ekologisen kestävyyspolulla.

Ympäristöministeriö (n.d.) on kirjannut ekologisen kestävyyspolun kestävä kehityksen perustaksi. Biologinen monimuotoisuus ja ekosysteemi tulee säilyttää toimivana. Luonnon kestävyys tulee huomioida, kun ihmiset tekevät valintoja talouteen ja materiaaliin liittyen, niin Suomessa kuin globaalistakin. Kestävä kehitys (Kestävä kehitys n.d) määrittää myös ekologisen kestävyyspolun kestävyyspolun perustaksi ja nostaa sen myös edellytykseksi ihmisten hyvinvoinnille. Wolff ja Furu (2018) kirjoittavat ekologisen lukutaidon tärkeyttä, jolloin korostuu aktiivinen oppiminen ja toimiminen kestävyyspolun toteutumiselle ilman valmiita vastauksia.

Uudessa-Seelannissa kartoitettiin olemassa olevia ekologisen kestävyyspolun käytäntöjä varhaiskasvatuksessa ja ilmeni, että ympäristöystävällistä toimintaa olikin jo, sitä lähdettiin edelleen kehittämään (Duhn 2012). Toiminnassa oli keskiössä paikallisuus, mikä tarkoitti käytännössä muun muassa puiden istutusta alkuperäisväestön kanssa sekä lasten aktiivisen kansalaisuuden ja ekologisen ajattelun tukemista. Paikallisuus olikin erityisen tärkeää sellaisille opettajille, joille globaalit haasteet, kuten ilmastomuutos, olivat hämmentäviä. Länsimainen ja alkuperäiskansojen näkökulmat lisäsivät tutkimukseen paikallisen historian ja politiikan näkökulman. Tämä on meillä Suomessakin huomioitava ja näkyvä varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden arvona. Paikallinen kulttuuri, yhteisö, ilmasto ja opetussuunnitelmat vaikuttavat luonnossa oppimiseen (Warden 2019). Vaikka ekologisen kestävyyspolun lisääminen aloitettiin Uuden-Seelannin varhaiskasvatuksessa paikallisesti ja hyvin käytännönläheisesti, laajeni se muun muassa kulutuksen kysymyksiin ja oppimiseen toisilta. Paikallisuuteen kiinnittyminen auttoi opettajia myös sitoutumaan kehittämistyöhön (Duhn 2012). Vaikka kyseinen tutkimus toteutettiin maapallon toisella puolella, oli siinä meille suomalaisessakin varhaiskasvatuksessa tuttuja elementtejä, kuten jätteen kierrätystä. Omassa tutkimuksessani olenkin kiinnostunut, varhaiskasvattajien käsityksistä ekologisesta kestävyyspolusta ja ilmeneekö heidän keskusteluissaan myös haasteita ilmiöön liittyen, kuten Uudessa-Seelannissa.

Ekologinen kestävyys toteutuu ekososiaalisen sivistyksen kautta (Salonen & Bardy 2015). Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen toimii vastuullisesti ja kohtuullisesti niin ihmisten kuin materiaalisiinkin asioihin liittyen. Tuleville sukupolville tulee jäädä yhtä hyvät tai paremmat näkymät luonnonvarojen suhteen kuin meillä itsellämme on ollut. Vaikka ekososiaalinen sivistys perustuu ekologiseen ja sosiaaliseen yhteisnäkymään, on ekologisen tasapainon säilyttäminen meidän ihmisten elinehto. Ihmisten selviytyminen edellyttää kasvatustyötä, syvän ekologian ymmärtämiseksi ja "onkaloiden" hylkäämistä (Huttunen, ym. 2021). Värin (2018) näkökulma onkaloista, jonne ihmiset ovat paenneet. Hän korostaa halun kultivoitumista, jolloin ekologisen sivistyksen kautta ymmärretään, että materialistisen elämäntapaan on tarpeen suhtautua kriittisesti ja huomioida tämä kasvatuksessa.

Ruuantuotanto on yksi keskeisistä teemoista Agenda 2030:n tavoitteiden saavuttamiseksi (Rockströmin ja Sukhdevin 2016b). Keskeisiä asioita ovat ylikalastus ja merien saastumisesta sekä kasviensuojelumyrkköjen käyttö maataloudessa. Tulevaisuuskuva metsien suhteen on myös huolestuttava, se yhdistettynä kasvihuoneilmiöön, johon lihantuotantokin liittyy, edellyttää toimia nälänhädän pahenemisen estämiseksi kolmansissa maissa. Luonnonvarojen epätasainen jakautuminen ja länsimaissa tehdyt valinnat, muun muassa ruuan suhteen, vaikuttavat siten ihmisten hyvinvointiin ja koko maapallon kantokykyyn. Varhaiskasvatuksessa lapset aterioivat useita aterioita päivittäin ja ruokakasvatus on iso osa arkea, jonka vuoksi aihe on tärkeä myös tutkimuksessani.

2.4 Ympäristökansalaisuus

Ympäristökansalaisuuteen on useita näkökulmia ja suhtautuminen siihen on laajentunut viime vuosikymmenien aikana yhteiskunnallisten muutosten myötä (Wood & Kallio 2019). Myönteisesti ympäristöön vaikuttavaa ihmistä puolestaan kutsutaan ympäristökansalaiseksi (Väkkärä 2024). Vaalimalla ja huolta pitämällä ihminen pyrkii arjen toimitaan vaikuttamaan ympäristöön tavoitteellisesti (Santaoja 2013). Koskisen ympäristökansalaisuuden mallissa oppimista tapahtuu valtautumisen, voimaantumisen, osallistumisen ja osaamisen nelikentässä, jossa luontokeskeisyyden sijaan korostuu toiminta ja osallisuus

(Cantell, ym. 2020). Ympäristökansalaisuus on jatkuvaa oppimista, jossa käytänteet ovat myös moninaisia (Santaoja 2013).

Ympäristökansalaisuuden ulottuvuuksien laajaan näkökulmaan sisältyy oikeudet ja velvollisuudet, toiminnan tila ja – piiri, toimijuuden ominaisuudet sekä suhde luontoon (Huttunen, ym. 2019). Ympäristökansalaisuus vihreänä kansalaisuutena nähdään jokaisen henkilökohtaisina velvollisuuksina ja valintoina omassa elämäntavassaan sekä toisaalta kansalaisten toimet yhteisöllisesti, osallistuen poliittiseen päätöksentekoon (Wood & Kallio 2019). Tämä vihreän kansallisuuden toteutuminen edellyttää ympäristöasioiden ja niihin liittyvään suunnitteluun syvällistä perehtymistä, niin sanottua vihreää oppia. Tietoisuuden lisääminen ekologisuudesta sekä emotionaalisen yhteyden ylläpitämistä pidetään myös tärkeänä ympäristökansalaisuuden näkökulmassa (Kowasch, ym. 2022).

2.5 Koulutuspoliittiset asiakirjat

Opetushallitus (OPH 2022a) ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -dokumentilla, jonka pohjalta kunnat, kuntayhtymät ja yksityisen palveluntuottajat ovat laatineet paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, siten kyseessä on normiohjaus. Valtakunnallisessa suunnitelmassa kestävä elämäntapa on kirjattu arvoperustaan. Kestävän elämäntavan sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen ulottuvuus tunnistetaan ja toimitaan niiden mukaisesti.

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimintaa ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävä elämäntapaa. (OPH 2022a, 49).

Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista ja siellä jo luodaan pohjaa ekososiaaliselle sivistykselle. Sosiaalisen kestävyys ja ihmisoikeuksien toteutuminen nähdään perustuvan ekologisen kestävyiden ymmärrykselle. Kestävän elämäntavan välttämättömyys on kirjattu myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin hyvinvoinnin ja turvallisuuden rinnalle. Varhaiskasvatuksen arjen kaikissa toiminnoissa tulee huomioida ekologisesti kestävä elämäntapa; suhtautuminen vastuullisesti luontoa ja ympäristöä kohtaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022a) luonto on osa oppimisympäristöä, joka nähdään liikkumisen ohella myös elämysten ja oppimisen areenana. Pedagogiikan näkökulmasta ympäristökasvatuksessa pidetään tärkeänä luontosuhteen vahvistamista ja siten lasten ohjaamista vastuullisuuteen, kohti kestäväää elämäntapaa.

Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksia ovat oppiminen ympäristössä ja – ympäristöstä sekä ympäristön puolesta toimiminen (OPH 2022a). Nämä kolme ulottuvuutta ovat yhdenmukaisia Palmerin (1998) puumallissa. Varhaiskasvatuksessa olennaista on leikki, tutkiminen ja ihmettely, jotka on kirjattu kansalliseen asiakirjaan (OPH 2022a). Luonnossa retkeillään, aistitaan ja opitaan kunnioittamaan luontoa, mikä tarkoittaa erilaisia elämyksiä ja kokemuksia. Lasten luonnon tuntemusta syvennetään tunnistamalla eläin- ja kasvilajeja sekä vahvistetaan ympäristöön liittyvien käsitteiden käyttöä. Lasten kanssa harjoitellaan kestävän elämäntavan taitoja ja tehdään toiminta näkyväksi, esimerkiksi korjaamalla tavaroita ja retkeilemällä siten, ettei roskaa synny lainkaan. Nämä kaikki kestävyyskasvatustavat asiat on kirjattu valtakunnalliseen asiakirjaan, johon paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat perustuvat. Oppimistavoitteiden selkeyttäminen ja luonnon monimuotoisuuden huomioiminen ovat kirjattu myös Suomen Luontopaneelin suosituksiin (Kallio, ym. 2024).

Tutkimusaineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa oli jonkin verran tarkempia kirjauksia kuin valtakunnallisessa suunnitelmassa. Toisessa suunnitelmassa korostettiin luonto- ja metsäpedagogiikkaa sekä huomioitiin ison yksikön Vihreä Lippu -toiminta. Lapsen ympäristösuhteen vahvistaminen myönteisillä ympäristökokemuksilla sekä koko kunnan kestävyysnäkökulman painotus oli selkeästi esillä toisessa suunnitelmassa.

Karvi (n.d.) tukee varhaiskasvatuksen lakisääteistä arviointityötä ja vaikuttaa digitaalisen laadunarviointijärjestelmä Valssin lukuisilla arviointityökaluilla varhaiskasvatuksen laadun rakenne- ja prosessitekijöihin. Yksi pedagogisen toiminnan ja oppimisympäristön laadun prosessitekijöihin kuuluva arviointityökalu on ympäristö- ja kestävyyskasvatus . Olen saanut arviointineuvos Janniina Vlasovilta (2024) luvan käyttää kyseisen arviointityökalun väittämiä tutkimukseni aineistonhankinnassa haastattelukysymysten pohjana. Valssin käyttöehdoissa linjaus on tiukka työkalujen muokkauksiin, mutta myös Karvissa

nähdään tutkimuksen tärkeys ja sain luvan muokata väittämiä tutkimushaastatteluihini. Lisäksi Karvin (2024) kaikkiin kouluasteisiin ja koulutusmuotoihin kohdistuvassa arvioinnissa keskitytään kestävyysosaamiseen vuosina 2025–2027, mikä edesauttaa työtä kestävyyskasvatuksessa.

3 RELATIONAALINEN ASiantuntijuus

Edwards (2010) määrittää relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen tarkoittavan tilannetta, jossa luodaan yhteistä, uutta tietoa, jopa uutta käännettä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jokaisen resurssit otetaan yhteiseen käyttöön, jotta yhdessä laadittu tavoite saavutetaan. Vuorovaikutustilanteessa tuleekin olla sensitiivinen ilmapiiri ja luottaa jokaisen osaamiseen. Tutkimuksessani hyödynnän tätä Edwardsin (2010) näkemystä relationaalisesta asiantuntijuudesta.

Yhteisön ammatillisuus on Edwardin (2010) mukaan olennaisempaa kuin yksilön henkilökohtainen osaaminen. Hän on pohtinut myös Vygotskin perinteen sisäistä ja ulkoista puhetta oppimisessa, jolloin tunnistetaan erilaista organisointia, tehdään tilaa uudennaisille käytänteiden toteutumiselle. Tämä edellyttää vahvaa ammatillisuutta, tavoitteiden tunnistamista, käytänteiden kyseenalaistamista ja käytettävissä olevan asiantuntijuuden tunnistamista. Sankarillisen yksilöosaamisen sijaan Edwards (2010) painottaa määrätietoista vuorovaikutuksellista yhteistyötä, jossa jokaisen erityisosaaminen hyödynnetään. Nykyään tunnustetaan, että varhaiskasvatuksen laatua edistää tiimin yhteistyökäytännöt eikä vain yksittäisten ammattilaisten osaaminen (Oberhuemer, ym. 2023).

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää luottamusta ja kunnioitusta sekä vastavuoroisuutta jaettaessa ammatillista osaamista (Zhang, ym. 2024). Edwards (2010) on käyttänyt myös puutarhanhoitoa metaforana kuvaamaan relationaalista asiantuntijuutta. Puutarhureina toimien saavutetaan yhteinen tavoite, toinen toista arvostaen ja yhteiseen tekemiseen luottaen.

Arvojen merkitys korostuu arjen käytänteissä, minkä vuoksi arvopohjaa käsittelevät keskustelut ovatkin ammattilaisten kesken tärkeitä (Rantavuori 2019). Olennaista on yhteenkuuluvuuden tunne, kun relationaalista

asiantuntijuutta rakennetaan (Duhn, ym. 2016). Kiinnostus toisten näkökulmiin ja keskustelu vievät Rantavuoren (2019) mukaan kohti relationaalista asiantuntijuutta. Tutkimukseni keskittyi ekologiseen kestävyYTEEN, joka osa varhaiskasvatuksen arvoperustaa, kuten myös arvoista keskusteleminen (OPH 2022a). Myönteinen asenne tiimityötä kohtaa varmistaa yhteistyön onnistumisen ja sen kehittymisen edelleen (Zhang, ym. 2024).

Moniammatillinen tiimityö on olennainen osa suomalaista varhaiskasvatusta (Furu & Valkonen 2021). Yhteisöllisyys on varhaiskasvatuksessa luonteenomaista, siten vuorovaikutusosaaminen ja yhteistyötyötaidot ovat keskeisiä työelämätaitoja (Karila, ym. 2017). Ukkonen-Mikkola kumppaneineen (2021) puolestaan nostavat esiin sekä oman että toisten osaamisen tunnistamisen ja arvostamisen relationaalisessa asiantuntijuudessa. Ammattilaisten keskusteluissa on tilaa erilaisille käsityksille. Jokainen tuo oman asiantuntijuutensa kaikkien käyttöön, jolloin opitaan myös toinen toisiltaan. Yhteinen pohdiskelu ja kehittämistyö vaatii tilaa ja aikaa, jonka organisointi on esihenkilöiden tehtävä (Furu & Valkonen 2021). Kaikkien ammattiosaaminen rakentuu yhteiseksi resurssiksi vuorovaikutuksessa, yhteisön tuella (Rantavuori, ym. 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2022a) on kirjattu oppiminen osaksi toimintakulttuuria, jolloin osaamista ja ajatuksia jaetaan, opitaan toinen toisiltaan sekä hyödynnetään kaikkien vahvuuksia. Karila ja kumppanit (2017) toteavat selvityksessään relationaalisen asiantuntijuuden kehittämisen olevan välttämätöntä, jotta moniammatillisen henkilöstön osaaminen tulee hyödynnetyksi. Edwards (2010) korostaakin relationaalisuuden osaamista taitona, jota voi kehittää.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 *Fenomenografinen tutkimusote*

Laadullisessa tutkimuksessa fenomenografia on nykyään hyvin tunnettu lähestymistapa käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia tutkittaessa (Hakala 2024). Tutkimukseni tavoite ei ole vain saada tietoa ekologisesta kestävyydestä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, vaan myös kehittää sitä tutkimukseen osallistuvien kanssa. Emansipatorisuus, eli tutkimukseen osallistuvien ymmärryksen lisääminen sekä toiminta- ja ajattelutapojen kehittäminen ovatkin olennaisia tavoitteita laadullisessa tutkimuksessa (Vilkka 2021b).

Laadullinen tutkimus voi ajallisesti olla pidempikin prosessi, jossa tutkija lisää tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä (Kiviniemi 2015). Tässä tutkimuksessani olen käyttänyt aikaa oppiakseni lisää ekologisesta kestävyydestä ja muodostanut varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksien pohjalta tietoa ekologisesta kestävyydestä.

Fenomenografia on kehitetty Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopulla palvelemaan ajattelua ja oppimista koskevaa tutkimusta (Marton 2007). Keskeistä on ihmisten ymmärryksen laadulliset erot ilmiöstä tai käsitteestä ja siten fenomenografiassa kartoitetaan laadullisesti erilaisia tapoja nähdä ja käsittää ympäröivää maailmaa. Martonin (2007) mukaan olennaisia ovat käsitekategoriat, jotka ilmentävät ajattelun sisällöt. Nämä käsitekategoriat eivät sellaisenaan kuvaa ilmiötä, vaan luonnehtivat ilmiötä ihmisten käsitysten valossa.

Tutkimukseni kohdistui ekologiseen kestävyYTEEN varhaiskasvatuksessa, joka on osa ympäristökasvatuksen ilmiötä. Fenomenografiassa kuvataankin sitä, miten ilmiö ilmenee ja miten ihmiset ilmiön käsittävät (Metsämuuronen 2009). Tutkimuksen merkityksenantoprosessissa korostuvat käsityksien syvä ja laaja merkitys, jolloin ei puhuta vain ilmiötä koskevasta mielipiteestä (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena on

syvempi ymmärrys ilmiöstä, käsitykset, jotka syntyvät kokemusten kautta (Niikko 2003).

Fenomenografian keskeisiä käsitteitä ovat eletty kokemus ja elämismaailma (Kroksmark 2007). Tässä lähestymistavassa halutaan tuoda esiin todellisuus sellaisena kuin se havaitaan. Näkökulma ei ole kapea teoria, vaan fenomenografia mukautuu empirian mukaisesti ja tutkimus voi kohdistua hyvinkin erilaisiin sisältöihin. Fenomenografiassa käsitys muodostuu subjektiivisesti koetusta, havainnosta sekä ymmärryksestä. Eli käsitys on enemmän kuin erillinen kokemus, havainto tai tieto. Kokemusvariaatiot ilmiöstä kuvaavat ihmisten erilaisia käsityksiä, jotka esitellään tutkimuksessa yleistäen tai hierarkisoiden (Niikko 2003). Tutkimuksessani olin kiinnostunut henkilöstön käsityksistä kollektiivisesti ja siitä, miten heidän relationaalinen asiantuntijuutensa ekologisesta kestävyydestä käydyissä keskustelussa muodostui.

Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on muodostaa tietyssä yhteisössä ilmenevistä käsityksistä systemaattinen kuvaus, jota voidaan kutsua myös kuvauskategoriajärjestelmäksi tai tulosalueeksi (Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessani yhteisö muodostui otoksella kahden erikokoisen kunnan varhaiskasvatuksen henkilöstöstä ja heidän esihenkilöistään. Käsityksistä rakennettu systemaattinen kuvaus voi olla samanarvoisista kategorioista muodostuen horisontaalinen tai yleisyyden perusteella vertikaalinen tai toisiinsa nähden eri laatuiset, jolloin kyseessä on hierarkkinen kuvaus (Marton 2007, Niikko 2003).

Fenomenografinen tutkimus on yleensä aineistolähtöinen ja niin tässäkin tutkimuksessa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen suunnittelu tukeutuu vahvasti Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen suunnittelumalliin (ks. luku 2.3.), joten en voi tutkimuksessani täysin irrottautua teoriasta, koska se sisältyy varhaiskasvatuksen normiohjaukseen. Tutkimuksessani onkin lievästi abduktiivinen ote, peilasin lisäksi henkilöstön käsityksiä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Abduktiivinen ote tarkoittaa teoria- ja aineistolähtöisen tutkimusotteen raja-aluetta, jolloin aineiston analyysiä ohjaavat myös tutkijan ennakkotiedot ja kokemus tutkittavasta aiheesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2016)

4.2 Tutkimusaineisto

Laadullisen tutkimuksen aineisto koostui henkilöstön ryhmäkeskusteluista, esihenkilöiden haastatteluaineistoista sekä tutkimukseeni osallistuvien kuntien paikallisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistona muun muassa erilaisia haastatteluja, jotka on muokattu kirjalliseen muotoon sekä dokumentteja (Huusko ja Paloniemi 2006). Marton (2007) korostaa haastattelujen olevan ensisijainen aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. Keräsin aineiston kahdesta erikokoisesta kunnasta. Analysoin haastatteluaineistoja kyseisten kuntien paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin peilaten.

Haastattelun alussa fasilitoin tutkimukseen osallistujat aiheeseen äärelle. Fasilitointi auttaa aiheessa eteenpäin ja helpottaa siten tilannetta ja asian käsittelyä (Harvey ym. 2002). Fasilitoinnin tavoite on virittäytyminen ja fokuusoituminen aiheeseen, jolloin tärkeää on houkutella esiin ryhmän jäsenten tietoa jaettavaksi eikä ainoastaan lisätä tietoa (Nummi 2007). Virike puolestaan voi olla muun muassa asiakirja, seminaari, työpaja, tarina tai kuvaus aiheeseen liittyen (Vilkka 2021a). Tutkimuksessani virike tarkoitti lyhyttä alustusta ekologisesta kestävydestä. Myös Pietilä (2017) korostaa yhteisen tarttumapinnan merkitystä yhteisen keskustelun pohjaksi, mikä ei kuitenkaan poissulje erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia. Lyhyt alustus puheeni vahvisti yhteistä tarttumapintaa haastattelujen ja keskustelujen pohjaksi.

Haastatteluaineistot koostuivat henkilöstön ryhmäkeskusteluista sekä kyseisten henkilöstöryhmien esihenkilöiden yksilöhaastatteluista. Sekä Marton (2005) että Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat avoimuutta kysymyksien muotoilussa, koska siten ilmiötä koskevat laajat käsitykset näyttäytyvät haastatteluissa ja keskusteluissa. Hyödynsin teemahaastattelun vahvuuksia, joita ovat Cohenin (2018) mukaan mahdollisuus esittää kysymyksiä tilanteen mukaan luonnollisessa järjestyksessä, sopivissa konteksteissa, jolloin haastattelija voi edetä havaintojensa mukaan kysymyksissä. Tutkittaville tulee antaa kirjallinen informaatio kerättäessä aineistoa tutkittavilta suoraan ja kertoa haastattelu tallennetaan, kuten tutkimuksessani teinkin. Haastatteluissa ja keskusteluissa kirjasin lisäksi muistiin havaintoja ilmapiiristä ja nonverbaaleista

viesteistä. Havainnot haastattelutilanteista voivat ollakin tutkijalle hyödyllisiä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimusjoukko koostuu varhaiskasvatuksen henkilöstöstä, jotka työskentelevät päiväkodeissa, ryhmäperhepäiväkodeissa ja omissa kodeissaan työskentelevistä perhepäivähoitajista sekä heidän esihenkilöistään. Kaikkiaan tutkimukseeni osallistui 25 henkilöä. Henkilöstön ryhmäkeskusteluja oli neljä, kaksi molemmissa kunnissa. Päiväkodin henkilöstöryhmät muodostuivat yhden päiväkodin henkilöstöstä, jotka työskentelivät eri tiimeissä. Vaikka tutkimukseni ei kohdistu esiopetukseen, vaan varhaiskasvatukseen, osallistui päiväkotien ryhmäkeskusteluihin myös esiopetuksessa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, koska he ovat työskennelleet myös alle esiopetusikäisten lasten kanssa. Kannustinkin heitä keskustelemaan asiasta laajemmin kuin juuri tämän hetken toiminnan kautta. Perhepäivähoidon ryhmäkeskusteluihin osallistuivat ryhmäperhepäiväkotien työntekijöistä ja toisessa kunnassa ryhmäperhepäiväkodin hoitajien lisäksi omissa kodeissaan työskenteleviä perhepäivähoitajia. Joistakin ryhmäperhepäiväkodeista osallistui useampia hoitajia ryhmäkeskusteluun. Esihenkilöiden haastatteluja oli neljä. Pienessä kunnassa yksi esihenkilö vastaa koko kunnan varhaiskasvatuksesta; isosta kunnasta esihenkilöhaastatteluihin osallistui kolme. Suurin osa ryhmäkeskusteluista ja haastatteluista toteutuivat kevään ja kesän 2024 aikana. Viimeinen ryhmäkeskustelu ja haastattelu toteutuivat alkusyksystä 2024.

Taustatiedon tehtävänä on lisätä tutkijan tietoa asiantuntijuudesta ja ymmärryksestä (Vilkkä 2021b). Kysyin tutkimukseen osallistuvien koulutustaustaa, koska se ilmentää varhaiskasvatuksen moniammatillisuutta. Nykyinen normiohjaus korostaakin moniammatillista henkilöstöä resurssina, avainelementtinä, jolloin ammattilaiset työskentelevät varhaiskasvatuksessa siten, että jokainen vaikuttaa kokonaisuuteen vastuunsa ja roolinsa mukaisesti (Karila & Kupila 2023). Tiimityö nojautuu varhaiskasvatuksessa moniammatillisuuteen (Salminen 2017).

Koulutustaustat olivatkin moninaisia. Moniammatillisessa ryhmässä on tärkeää tuoda esiin oman koulutuksensa tuoma osaaminen, jolloin muodostetaan kokonaisuus, jossa jokaisen työtehtävät ovat yhtä merkityksellisiä, vaikka niitä eriytetäänkin, koska silloin erityisosaaminen tulee käyttöön (Karila, ym. 2017). Heterogeeniset tiimit ovat joissakin maissa jännitteisiä, mutta niiden edut myös

tunnistetaan (Oberhuemer, ym. 2023). Yhteistyö eri ammattiryhmien välillä tulisikin olla saumatonta, mutta tämä yhteistyö on ollut haaste myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Karila & Kupila 2023). Varhaiskasvatuksen opettajilla on pedagoginen vastuu myös kestävyysarvojen toteutumisesta normiohjauksen mukaisesti (Wolff & Furu 2018).

Varhaiskasvatuksen koulutusvaatimuksien nykytilannetta ja tulevaisuuden koulutustarpeita on käsitelty Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 (Karila, ym. 2017) -selvityksessä. Erityisen tärkeäksi laaduntakaajaksi on kirjattu henkilöstön osaaminen. Varhaiskasvatuksen koulutuskelpoisuudet on kirjattu Varhaiskasvatuslain (540/2018vp) 6. lukuun seuraavalla tavalla. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävän kelpoisuusvaatimus on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyy asetuksen määrittämä osuus opintoja varhaiskasvatuksesta. Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus tulee olla joka kolmannella. Muulla henkilöstöllä tulee olla toisen asteen tutkinto, esim. lähihoitaja tai lastenohjaaja. Karilan ja kumppaneiden (2017) selvityksen mukaan osaamisvaatimukset ovat muuttuneet, esimerkiksi kehittävän arvioinnin osalta, on henkilöstörakenteen myös muututtava. Muutoksen myötä moniammatillisuus säilyy, mutta eri ammattiryhmien tehtäviä ja vastuita selkiinnytään. Lisäksi päiväkotien henkilöstöihin tulee uutena nimikkeenä varhaiskasvatuksen sosionomi. Tässä selvityksessä ei ole huomioitu perhepäivähoitoa, jotka olivat osa tutkimusjoukkoani.

Seuraavaan taulukkoon olen tuonut esiin näkemykseni mukaan olennaiset tiedot koulutuksista. Koulutukset on suoritettu 80-luvulta alkaen joka vuosikymmenellä, jonka takia, esimerkiksi, varhaiskasvatuksen opettajilla oli lastentarhaopettajan, sosionomin tai kasvatustieteen kandidaatin tai -maisterin koulutus. Sama koulutusohjelmien muutos ilmeni päivähoitajan, lähihoitajan sekä lastenohjaajan kohdalla. Uusimmat tutkinnot ovat viime vuosilta. Moniammatillisuus on varhaiskasvatuksemme perusta ja vahvuus (Karila, ym. 2017), mikä tuli myös aineistossani esiin. Muutama tutkimukseen osallistuja luetteli useampiakin tutkintojaan, kuten perhepäivähoitajan peruskurssi ja lähihoitajan koulutus sekä lastentarhaopettajan koulutus ja johtajuuden erityisammattitutkinto.

TAULUKKO 1. Yhteenveto henkilöstön koulutuksista

PERHEPÄIVÄHOITAJAT, RYHMÄPERHEPÄIVÄKOTIEN HENKILÖSTÖ	Perhepäivähoitajan peruskurssi
	Perhepäivähoitajan ammattitutkinto
	Lähihoitaja
	Lastenohjaaja
	Päivähoitaja
PÄIVÄKOTIEN HENKILÖSTÖ	Lastenohjaaja
	Lähihoitaja
	Sosionomi amk
	Lastentarhaopettaja
	Kasvatustieteen maisteri
	Kasvatustieteen kandidaatti
	Perhepäivähoitajan ammattitutkinto
	Merkantti
ESIHENKILÖT	Sosionomi amk
	Lastentarhaopettaja
	Sosiaalikasvattaja
	Johtajuuden erityisammattitutkinto

Pietilän (2017) mukaan ryhmäkeskustelussa huomio kiinnittyy keskustelun sisällön lisäksi ryhmän vuorovaikutukseen ja yhteisten käsitysten tuottamiseen. Myös Vilka (2021b) tuo esiin ryhmäkeskustelujen mahdollisuuksia yhteisen keskustelun luomisessa sekä tutkittaessa yhteisön käsityksiä. Yksilöllisten ymmärrysten ja kokemusten rakentuminen yhteiseksi ymmärrykseksi on keskeistä ryhmäkeskusteluissa, jonka vuoksi olenkin valinnut tämän yhdeksi aineistonhankintamenetelmäksi. Tutkijan asema ryhmäkeskustelussa ei ole olla varsinainen haastattelija, vaan aktivoida vuorovaikutusta ja tukea keskustelua mahdollisimman monipuoliseksi (Pietilä 2017, Vilka 2021b).

Haastattelu on sosiaalinen tilanne, johon on syytä valmistautua huolellisesti. Cohen (2018) on laatinut haastattelijalle ohjeita, jotka liittyvät muun muassa kunnioituksen osoittaminen, nonverbaaliin viestintään ja ajanhallintaa

Haastattelun runkoa muodostaessani hyödynsin Varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmän eli Valssin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen työkalua (Karvi 2024). Liitteessä on luettavissa kysymykset, joita käytin keskustelujen ja haastattelujen runkona (Liite 2). Tutkijan on hyvä tuntea ja tietää kohderyhmän toimintaympäristöä ja kulttuuria muodostaessaan haastattelukysymyksiä (Vilka 2021b).

Saadakseni tutkimukseen osallistuvien käsityksistä tietoa, aloitin kysymykset sanoilla: miten, mitä tai millä tavalla sekä lisäsin joihinkin tilanteisiin kehotuksen kuvailla. Vilkan (2021b) mukaan käsityksiä tutkittaessa tuleekin välttää, ”onko” tai ”koetko” kysymyksiä ja keskittyä kuvaileviin kysymyksiin, joissa voi hyödyntää kysymyssanoja mitä, millainen, miten tai miksi.

Lähetin haastattelukysymykset etukäteen tutkimukseen osallistuville ja korostin ettei tutkimustilanteeseen tarvitse valmistautua, vaan henkilöstön ryhmäkeskustelu on tavallinen ammatillinen keskustelutilaisuus ja näin halusin madaltaa tutkimukseen osallistumista. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oli kuitenkin valmistautunut kirjoittamalla muistiinpanoja kysymyksiin liittyen.

Kaikki keskustelut ja haastattelut tapahtuivat kasvotusten, mutta hyödynsin tilanteessa Teamsin tallennus- ja litterointityökalua. Lisäksi tallensin keskustelut ja haastattelut puhelimeen äänitallenteeksi, joka osoittautuikin tarpeelliseksi apuvälineeksi, kun tarkistin Teamsin litterointia.

Litteroidessa anonymioin tutkimukseen osallistuneet selkeyden vuoksi lyhenteillä Pph (perhepäivähoitajat ja ryhmäperhepäiväkotien henkilöstö), Pk (päiväkotien henkilöstö) ja E (esihenkilöt), vaikka tarkoitus ei ole vertailla perhepäivähoitajien ja päiväkotien henkilöstöjen käsityksiä, vaan tuoda esiin eri varhaiskasvatusmuotojen ominaisia piirteitä. Omat ilmaisuni tai kysymykset ovat kirjattu T-kirjaimella. Litteroitua tekstiä Word-asiakirjassa oli lähes 70 sivua fontilla Arial 11, rivivälin ollessa 1,5 ja asettelun kapein reunuksin.

Olin valinnut tutkimukseen kaksi Länsi-Suomessa sijaitsevaa kuntaa, jotka ovat nostaneet kestävyysajattelun kunnan strategioihin ja toimintaperiaatteisiin. Toinen kunta kuuluu Suomen suurimpien kaupunkien C21-verkostoon ja toinen kunta on pieni, alle 10 000 asukkaan kunta. Tutkimukseni ei kohdistu ekologiseen

kestävyyteen ainoastaan päiväkodeissa, vaan varhaiskasvatuksen erilaisiin toimintamuotoihin. Näissä kyseisissä kunnissa tarjotaankin varhaiskasvatusta päiväkotien lisäksi myös perhepäivähoidossa. Perhepäivähoidon muotoja voi olla perhepäivähoitajan kotona annettu varhaiskasvatus tai ryhmäperhepäiväkodissa annettu varhaiskasvatus.

Kuntaliitolla (n.d.) on Uudet kestävät kunnat -ohjelma, johon on kirjattu sekä keskeiset edunvalvontatavoitteet sekä visiot, joissa huomioidaan erilaiset kuntatypit. Ohjelman tarkoituksena on rakentaa perustusta kestäville kunnille, joissa huomioidaan ekologisuus, sosiaalisuus, taloudellisuus sekä teknologia. Suurien kaupunkien visiossa korostuu kansainvälisyys, korkea osaaminen ja leveät hartiat, mikä näkyy elinvoiman keskuksena. Käytännön toimenpiteenä tämä tarkoittaa muun muassa kestävä kehityksen strategista johtamista vuosina 2021–2030. Pienien kuntien visiossa huomioidaan luonnonläheinen ja väljä elinympäristö sekä toimintakulttuurin ketteryys ja innovatiivisuus. Aloilla, joissa etätyöskentely on mahdollista, nettiyhteyksien toimivuus on olennaista.

Molemmat kunnat kuuluvat myös HINKU-verkostoon (Suomen ympäristökeskus, n.d.). HINKU-verkostoon liittyneet kunnat ovat sitoutuneet kunnianhimoiseen tavoitteeseen kasvihuonepäästöjen vähentämiseksi. Verkosto antaa muun muassa tietoa ja tukea sekä työkaluja esimerkiksi päästöjen laskentaan. Nyt verkostoon kuuluu noin joka kolmas manner-Suomen kunta.

Tutkimuksessani peilasin henkilöstön ja esihenkilöiden aineiston analysoinnin tuloksia paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, joiden sisällöissä olin kiinnostunut erityisesti arvoperustasta, oppimiskäsityksestä ja ympäristökasvatuksen osuudesta, koska niihin on kirjattu kestävyyskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2022a) on ohjattu kirjamaan paikallisiin suunnitelmiin muun muassa arvoperusta, oppimiskäsitys ja laaja-alainen osaaminen sekä varhaiskasvatuksen eri toimintamuodot. Lisäksi paikallisiin suunnitelmiin kirjataan toimintakulttuurin täsmennyksiä, lapsen tuen järjestämisen periaatteet ja käytännöt, vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan ja erityiseen katsomukseen perustuvat palvelut sekä systemaattiseen arviointiin ja kehittämiseen liittyvät asiat.

Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat eivät voi olla ristiriidassa valtakunnallisen normiohjauksen kanssa, vaan paikallisesti voidaan korostaa

maanteellisiä tai muita paikallisia painotuksia (Salminen 2017). Tutkimukseeni osallistuvien kuntien varhaiskasvatussuunnitelmat ovat 44–64 sivuisia asiakirjoja, jotka on päivitetty asianmukaisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto onkin usein tekstimuotoinen (Hakala 2024).

4.3 Analyysin vaiheet

Ennen haastattelujen ja keskustelujen litterointeja luin tutkimukseeni osallistuvien kuntien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat läpi ja huomioiden kohdat, jotka liittyivät ekologiseen kestävyYTEEN. En kuitenkaan antanut niiden ohjata analyysiä liikaa, vaan antaa tietoa kuntien varhaiskasvatuksen mahdollisesta omaleimaisuudesta tai painopisteistä.

Aloitin aineiston analysoinnin jo litteroinnin tarkistusvaiheessa. Tarkistusvaiheessa muokkasin Teamsin tekstitallennetta hyödyntäen äänitallennetta. Litteroidessa poistin ”niin ku” –ilmaukset. Samalla kirjoitin muistiin olennaisia ja toistuvia aihealueita, jotka liittyivät ekologiseen kestävyYTEEN. Lisäksi huomioin aineistosta relationaalisen asiantuntijuuden ilmentymiä, jotka lisäsin haastattelupäiväkirjan muistiinpanoihini. Näistä havainnoistani muodostuivat käsitekarttojen aihiot. Muodostin käsitekartat tutkimuskysymysten mukaan siten, että toinen kartta käsitteli ensimmäistä tutkimuskysymystä ja toinen kartta tutkimuskysymystä 2. Jatkoin analysointia lukemalla tekstitiedostoa uudelleen ja uudelleen. Tässä ensimmäisessä vaiheessa onkin Niikon (2003) mukaan tärkeää kiinnittää huomio tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin ilmauksiin. Word-tiedoston haastatteluaineistoa lukiessa tein uusia huomioita, koodasin väreillä sekä kursivoin tekstiosioita, joita hyödynsin sitaateissa. Martonin (2007) mukaan aineistosta valitut ilmaisut muodostavat eräänlaisen tietopankin tutkimukselle. Tekstitiedostona tämä tietopankkini olikin hyvin värikäs, koska samassakin lauseessa tai puheenvuorossa tuli ilmi useita olennaisia ilmauksia. Kategoriat muodostuvat, kun aineistosta etsitään eroavaisuuksia käsityksistä ja näitä kategorioita luokitellaan yhä uudelleen ja uudelleen (Marton 2007).

Toisessa analyysin vaiheessa muodostin ilmauksista ryhmiä, joita fenomenografiassa kutsutaan merkitysyksiköiksi (Niikko 2003, Marton 2007). Merkitysyksikköjä muodostetaan etsimällä ja lajittelemalla aineistossa ilmeneviä

käsityksiä eli käymällä aktiivista vuoropuhelua aineiston ja tutkimuskysymysten kesken. Nostin esimerkiksi ruoka-aiheen, koska se nousi esiin kaikissa ryhmäkeskusteluissa ja esihenkilöiden haastatteluissa, vaikka kysymykseni eivät koskeneet suoranaisesti sitä. Toisaalta ruoka tunnustetaan yhdeksi tärkeäksi teemaksi kestävyyskannalta, etenkin länsimaissa (Rockström & Sukhdev 2016a).

Keskusteluissa ruokaan liittyvät alkuperäiset ilmaukset käsittelivät runsasta ruokahävikkiä päiväkodeissa ja ryhmäperhepäiväkodeissa, kasvisruokaa ja siihen liittyviä asenteita, retkievättä, kasvimaata ja ruokailua ulkona. Henkilöstöllä oli yhteinen huoli ruokahävikistä. Tämä oli jollakin tavalla esillä kaikissa keskusteluissa. He keskustelivat ratkaisuista, jotka eivät olleet vielä tuottaneet tulosta. Huoli oli yhteinen ja he miettivät asiaan ratkaisuja. Näistä alkuperäisistä ilmauksista muodostui merkitysyksiköitä, jotka olivat muun muassa yhdessä tekeminen, kasvisruoka, retkievättä, ruokahävikin vähentäminen, arkimatikka ja keskustelu yli toimialojen.

Seuraavassa analyysivaiheessa muodostin merkitysyksiköistä alakategorioita. Martonin (2007) mukaan näin järjestellessä aineistoa uudelleen ja uudelleen, aineistoa kategorisoidaan. Hän korostaakin eroa perinteiseen sisällönanalyysiin, jossa aineistosta etsitään etukäteen määriteltäviä teemoja. Tässä esimerkissä alakategorioiksi muodostuivat ruokakasvatus, elämäntapa, ruokahävikki, keskustelu kunnan sisällä ja yhteisöllisyys.

Viimeisessä analyysivaiheessa alakategoriat yhdistetään kuvauskategorioiksi, joissa tiivistyy aineistossa esiin tulleet käsitykset (Marton 2007). Näin kuvauskategorioista on löydettävissä haastatteluun osallistuvien käsitykset yhdistettyinä laajoiksi teemoiksi. Esimerkissäni ruokakasvatus, elämäntapa, ruokahävikki, keskustelu ja yhteisöllisyys tiivistyi kuvauskategorioihin arvot ja vuorovaikutus, pedagogiseen kokonaisvaltaisuuteen sekä ympäristökansalaisuus. Siten useista kymmenistä ruokaan liittyvistä ilmauksista tiivistyi kuvauskategoriat, jotka ovat merkittävä osa tutkimuksen tuloksia, joissa on ruoka-aiheen lisäksi paljon muutakin sisältöä. Tämän analyysiesimerkin tavoin muodostui tutkimustulosten kokonaisuus. Kuvauskategorioiden kokonaisuus muodostuu rakenteeksi, joka auttaa ymmärtämään ihmisten ymmärtämistä (Marton 2007).

Litteroidun aineiston analyysiä tehdessä tarkastelin uudelleen paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmiin tekemiäni huomioita. Pienen ja ison kunnan aineistot olivat siis tutkimuksen analyysivaiheessa erillisiä, joten ryhmäkeskustelujen ja haastattelujen peilaaminen omaan paikalliseen asiakirjaan oli vaivatonta.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Koko tutkimuksen ajan työtäni ohjasi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja eettisistä periaatteista. Tutkimuksen aikana tutkittavien henkilötietoja käsittelin suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lainmukaisesti. Liitteenä Opinnäytetyön tietosuojailmoitus (Liite 2), jossa kerrotaan tarkemmin henkilötietojen käsittelystä ja säilytysajasta. Myös Vilkka (2021b) korostaa tutkimusetiikan sisältyvän jo tutkimuksen ideointiin sekä kulkevan mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Kuulan (2006) mukaan tutkimusta tehdessä on tärkeää antaa tutkittaville riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä siitä, mitä osallistuminen tutkimukseen varsinaisesti tarkoittaa. Heidän itsemääräämisoikeuttaan kunnioitetaan ja heillä on mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Osallistuminen tutkimukseeni oli vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistujille annettiin tutkimussuostumukseen liite, jossa informoitiin tutkija ja hänen yhteystietonsa, henkilötietojen rekisterinpitäjä, tutkimuksen tavoitteet, vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen, aineistonkeruutapa, tietojen suojaaminen, tietojen käyttötarkoitus, tietojen säilyttämisen aika ja tieto siitä, ketkä tietoja käyttävät sekä arvioitu aika tutkimukseen osallistumiseen. (Kuula 2006.) Tietosuojailmoitus oli tutkimukseen osallistuvilla luettavissa ennen keskustelujen alkamista.

Tutkimuksen aineistosta osa oli äänitallenteita, jotka tuhosin heti litteroinnin jälkeen, koska niistä tutkimukseen osallistuneet olivat suoraan tunnistettavissa. Tallensin haastattelut Office 365 palveluun, johon käytössäni oli vahva salasana ja kaksoistunnistautuminen, eikä dataan siten ollut muilla kuin minulla pääsyä. Mitään arkaluontoista tutkimusaineistoni ei sisältänyt. Henkilö- ja koulutustaustatiedot tutkimukseen osallistujilta keräsin minimointiperiaatteella.

Litterointivaiheessa anonymisoin haastatteluaineistoni eikä yksittäisiä haastateltavia voi siten tunnistaa.

Haastatteluaineiston keräsin vain tätä tutkimustani varten. Aineisto tuhotaan Pro gradu –tutkimukseni valmistuttua viimeistään keväällä 2025. Olin itse tutkimuksen tekijänä vastuussa aineistosta. Hyödynsin tutkimuksessa Tampereen yliopiston Office 365 -ohjelmaa sekä tein varmuuskopion omalle kannettavalle tietokoneelleni, joka oli vain omassa henkilökohtaisessa käytössäni ja salasanalla lukittu.

Tutkijan moraalinen vastuu korostuu Kuulan (2006) mukaan ihmistieteissä etenkin, kun käytetään, esimerkiksi, haastattelua aineiston keräämiseen, koska siinä tutkijan ja tutkittavan epämuodollisessa vuorovaikutuksessa on arkielämän piirteitä. Tutkimuseettiset normit ovat todella tärkeitä, koska ne ohjaavat tutkijaa huomioimaan tutkittavien ihmisarvon ja oikeudet sekä auttavat tutkijaa toimimaan yleisen uskottavuuden ja ammatillisten hyveiden mukaisesti. Olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet sekä perustelemaan valintani, jotta tutkimukseni on luotettava.

Fenomenografisessa tutkimusotteessa on tutkijan erityisen tärkeää reflektoida tutkimukseen liittyviä kokemuksia ja tiedostaa niiden merkitys tutkimuksessa (Laine 2015). Koko tutkimusprosessin ajan pyrin tiedostamaan omat kokemukseni ja käsitykseni, koska varhaiskasvatuksen konteksti ja toimintakulttuuri niin päiväkodeissa kuin perhepäivähoidossakin on itselleni hyvin tuttua. En, kuitenkaan, kerännyt aineistoa omasta työyksiköstäni, jotta roolini tutkijana oli vahvempi.

5 EKOLOGISEN KESTÄVYYDEN KOKONAISVALTAISUUS

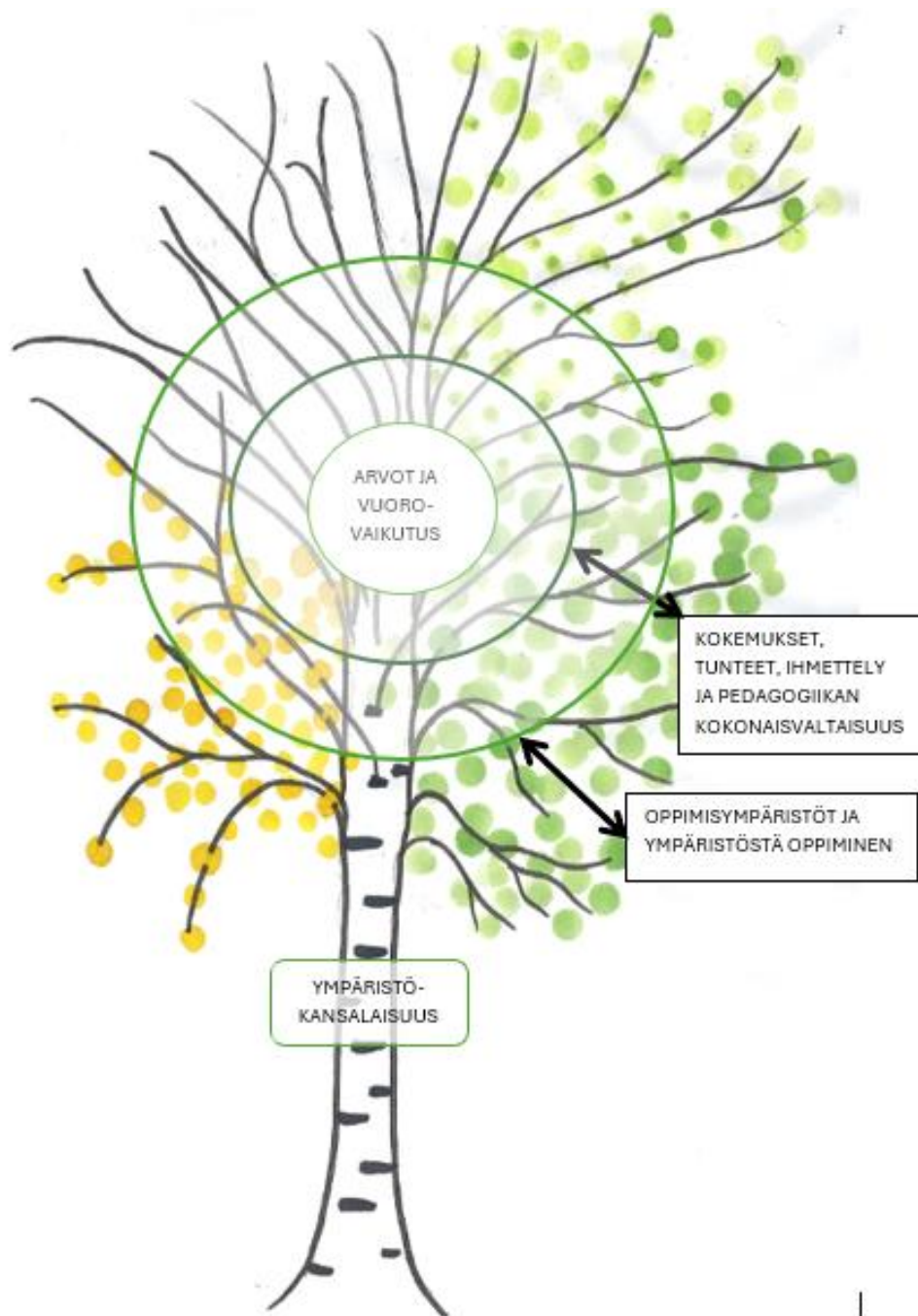
Mallintaakseni tutkimuksessani esiin nousseita keskeisiä ekologista kestävyyttä kuvaavia käsityksiä abstraktin mallin sijaan olen piirtänyt koivun, jossa ilmenee Suomen neljä vuodenaikaa sekä tutkimustulosteni keskeiset kuvauskategoriat. Lisäksi rauduskoivu on Suomen kansallispuu ja on nähtävissä sekä kaupunki- että maaseutu ympäristöissä, joista keräsin tutkimusaineistoni. Elävä puu edustaa myös luonnon moninaisuutta. Toisaalta kuvio sisältää Palmerin (1998) puumallin keskeisen sisällön, jotka tulkintani mukaan kuvaavat myös varhaiskasvatuksen henkilöstön keskeisiä käsityksiä ekologisesta kestävyydestä. Tutkimukseni koivukuvassa Palmerin puumallin keskeiset sisällöt jäsentyvät aineistoni mukaan uudella tavalla, joita avaan seuraavissa alaluvuissa.

5.1 Koivu – kuvauskategoria keskeisistä käsitteistä

Tutkimukseni ryhmäkeskusteluissa ja haastatteluissa tuli esiin varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuus ja monipuolinen toiminta ekologisen kestävyiden hyväksi, mutta myös joitakin haasteita ja epävarmuuksia. Keskusteluissa ilmeni luontevia jatkumojia, joissa toinen jatkoi välillä toisen lausetta, vaikka he eivät työskennelleetkään samassa tiimissä.

Pph1 Liikunta, liikkuminen ja sittenhän se sitä, mitä luonnon antimet on, mitä käytetään syksyllä. Meillä on marjaretket, joista leivotaan, eläimet, kasvit – opetellaan tutkimaan luontoo. Askartelumateriaalit, sehän on aivan, Kaikki aistiseikkailut. Esimerkiksi viime talvena käytiin nukkumassa päikkäreitä ulkona välillä, että meillä oli patjat mukana, noi alustat ja luettiin satua tai kuunneltiin vaan ja oltiin ja levättiin mettässä ja kaikki se, mitä siellä on, niin sähän pystyt kaikkea käyttämään oikeesti opetusmateriaalina.

Pph4 Minkälainen aarreaitta se luonto on!



KUVIO 2. Tutkimuksessani esiin tulleet yläkategoriat eli keskeiset ekologista kestävyyttä kuvaavat käsitteet

Vuodenaikojen tarjoama rikkaus oli käsityksissä vahvasti esillä muun muassa lähiluonnon muutoksien ihmettelynä, säätiloina, vuodenaikojen tarjoamien kädentaitojen ja ilmaisun rikkautena, lasten kirjallisuuden monipuolisena käyttönä sekä liikuntamahdollisuuksien hyödyntämisenä. Henkilöstö sanoitti omaa ja työtään ohjaavaa arvomaailmaansa sekä kuvasi läsnäoloa ja vahvaa

vuorovaikutusta lasten kanssa. Ryhmäkeskusteluissa oli kunnioittava ja myönteinen ilmapiiri, mikä mahdollisti yhteisen ymmärryksen rakentumista. Metsä- ja luontopedagogiikan painotuksesta ei paljoakaan keskusteltu, vaikka se oli paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattukin, mutta se tuli henkilöstön käsityksissä esiin, kun he kertoivat pedagogiikasta, joka aloitettiin usein ”tuossa lähimetsässä” -ilmaisuilla. Tulkitsin metsä- ja luontopedagogiikan olevan niin luonteva osa kaikkea toimintaa.

5.2 Arvot ja vuorovaikutus

Kuvauskategorian ytimeksi tiivistyivät arvot sekä vuorovaikutus. Kaikissa ryhmäkeskusteluissa keskusteltiin henkilöstön omista asenteista ja arvoista luontoa kohtaan. He olivat hyvin tietoisia mallintaessaan ja sanoittaessaan lapsille lähiympäristön arvostusta ja ihastelua. Myös kaikkien esihenkilöiden haastatteluissa korostettiin lasten luontoyhteyden tukemisen tärkeyttä sekä tiedostettiin vastuu esihenkilöinä tukea henkilöstön työtä ja siten vaikuttaa lakisääteisen normiohjauksen toteutumiseen.

E4 Kyllä mä oon kannustanut siihen ja sekin, että kun täs perheet asuu kaupungis, niin en tiedä, kaikki ei välttämättä vapaa-ajallakaan sitten mee sinne luontoon. Silläkin mä ajattelen, että meillä on tosi tärkeä tehtävä viedä lapsia, vaikka metsäretkelle ja tutustumaan erilaisiin paikkoihin, koska kaikki ei välttämättä pääse sinne sitten muuten.

Arvoista keskusteltaessa ilmeni myös ristiriitoja henkilöstön ja käytäntöjen kesken. Runsas ruokahävikki puhututti paljon ja henkilöstö yritti keksiä ratkaisuja sekä kertoi, mitä olivat jo yrittäneet ongelman ratkaisemiseksi tehdä. Käsittelen ruoka-aihetta tarkemmin alaluvuissa 5.3 ja 5.4. Myös luonnonvaraisten eläinten pesintään liittyvät keskustelut heijastivat arvoja sekä ristiriitoja arvojen ja toiminnan suhteen. Lasten kanssa seurattiin innokkaasti lintujen pesintää ja keskusteltiin lasten kanssa pesinnästä, kun taas toisaalla pesintärauhaa häirittiin, vaikka siitä pyrittiin keskustelemaan ja asiaan vaikuttamaan. Aineisto toi esiin myös kysymyksiä siitä, mitä arvot oikeasti ovat ja miten ne näkyvät arjessa. Kaiken elämän kunnioittaminen ja eläimien kohtelu oli keskeinen aihe ötoköiden ilmaantuessa keväisin, koska henkilöstön käsityksien mukaan on yhä enemmän lapsia, jotka haluavat tappaa kaikki ötökät. Keskustelua arvoista oltiin halukkaita käymään laajemminkin kuntatasolla, eri toimialojen kesken. Yhteisten arvojen ja

vuorovaikutuksen toteutumisesta kunnan eri toimialoilla osoitti kiinteistöhoitajan rakentamat linnunpöntöt, joista oli iloa lasten kanssa, kun lintujen pesintää seurattiin pihapiirissä. Varhaiskasvatusta ohjaavat arvot olivat henkilöstöllä tiedossa ja niitä pidettiin tärkeänä, mutta niiden näkymistä arjessa ei ollut helppo kertoa, vaan puhuttiin, esimerkiksi, luontoarvosta, sitä sen enempää avaamatta.

E2 Mä tuota olen miettinyt, kun meillähän on vasussakin hienoja arvoja, mutta se konkretia sieltä ehkä puuttuu.

Vuorovaikutusta ympäristön kanssa pidettiin luontevana osana varhaiskasvatuksen toimintaa ja joissakin ryhmäkeskustelussa kerrottiin suhdetta ympäristöön vaalittavan päivittäin. Keskusteluissa ilmaistiin ajatusta luontosuhteesta ja luontoyhteydestä rinnakkaisina käsityksinä. Vuorovaikutus on siten keskeistä ekologisen kestävyyskannalta, kun huomioin, miten paljon henkilöstö viittasi luontoyhteyteen.

Toisaalta aineistoa tarkastellessa vuorovaikutuksen verkostot, suunnat ja moninaisuus korostuivat sekä henkilöstön että esihenkilöiden aineistoissa. Henkilöstön ryhmäkeskusteluissa tuotiin esiin keskusteluja lasten ja oman tiimin kanssa sekä muita työyhteisön sisäisiä työryhmiä, kuten Vihreä Lippu – ja varhaiskasvatuksen opettajien tiimejä. Työyhteisön ulkopuolisia verkostoja ei keskusteluissa mainittu, mutta tulkitsin henkilöstön olevan kiinnostunut niistä.

Pk1 Sitten tuossa eskareilla, kun me kaks vedetään sitä metsämörriä, niin keskustellaan sitä, mitä tehdään.

Pk4 Niin (nyökkäilyä ja asiaan yhtyvää hyminää)

Keskusteltaessa tahoista, joiden kanssa ekologisesta kestävyydestä on puhuttu, nousi esiin yhteistyö Lukion ilmastositurien kanssa, joka on ollut mieleistä niin henkilöstölle kuin lapsillekin.

Pk1 Mulla tuli mieleen siihen, että meillä on käynyt eskareilla tuosta koululta niiltä ilmastositureita, niitä lukiolaisia. Niitä on ainakin käynyt siinä, musta ne on käynyt keväällä ja syksyllä, vähän vaihtelee. Ne on ainakin ollut aika kivoja. Eskarit on tykännyt ja itekin oon kyllä tykännyt.

Keskustelut ekologisesta kestävyydestä laajemmin olivat olleet vähäisiä ja satunnaisia. Henkilöstö, jotka työskentelivät Vihreä Lippu -tunnuksen saaneissa päiväkodissa, olivat keskustelleet aiheesta toki aikaisemminkin, mutta kokivat

muiden tavoin epävarmuutta aiheeseen liittyen. Epävarmuus ilmeni aloittamalla oma puheenvuoro sanoen: *"En oikein tiedä, liittyykö tämä asia..."*. Toisaalta useissa ryhmäkeskusteluissa pidettiin tärkeänä pysähtyä asian äärelle. Lisäksi osa esihenkilöistäkin piti asiaa erityisen tärkeänä ja joku ehdotti teemaviikkoa tai painopistettä ekologiseen kestävyyskehittämiseksi.

Pph1 Joo, ett kävis kertomassa meille metsästä toi... äkkiä piti sanoa, mikä se on , sanokaa se yhdistys

Pph3 4H

Pph1 Niin, 4H:sta tulis vähän kertoa, kun meillä paljon vanhoja puita, että tulis kertoa, miten puun ikää voitais laskea, kuinka vanhoja puut on ja siis. Mun on pitänyt itse asiassa soittaa ja pyytääkin, mutta aina on ollut jotain sellaista ettei oo nyt ja mun täytyis ens syksynä oikeesti ottaa, että pyytäis meille. Kyllähän ne käy koulussa, mutta meidän ikäisille (lapsille), joku kävis kertoa. Ne(lapset) on tosi kiinnostuneita.

Pph3 Näitä yhdistyksiä on tietysti muitakin: Maa- ja kotitalousnaiset ja täällä on MTK. Voishan niiltä saada kivoja materiaaleja.

Pph1 Kyllä

Pph3 Yhdistys, joka tois lisää linnunpönttöjä tai joku... mäkin mietin tuota hyönteishotellia, mikä olis tosi kiva tehdä.

Henkilöstön keskusteluissa tuli esiin vuorovaikutus ympäristön rakentamisen ja saneerauksen suunnittelijoiden ja toteuttajien kanssa. Osa heistä oli ollut prosesseissa mukana, mutta kokivat etteivät olleet tulleet kuulluksi tai heidän ideoitaan ei mitenkään huomioitu. Asenne oli enimmäkseen myönteinen ja yhteistä ymmärrystä, relationaalista asiantuntijuutta rakentui ryhmäkeskusteluissa. Henkilöstö innostui keskustelussa toisen osallistujan aloitteesta ja toi keskusteluun uusia näkökulmia ja esimerkkejä.

Henkilöstöllä oli halua keskustella ekologisesta kestävydestä lisää työyhteisössä ja huoltajien kanssa. He osoittivat kiinnostusta yhteistyöhön lähikoulun, järjestöjen ja toisten toimialojen kanssa. Koulujen kanssa vuorovaikutus ja yhteistyö ei tullut esiin ihan kaikissa keskusteluissa, mikä tulkinta mukaan liittyi maantieteellisiin etäisyyksiinkin.

Yhteistyö perheiden kanssa korostuu varhaiskasvatuksen arjessa ja se ilmenikin kaikissa tutkimukseni keskusteluissa. Henkilöstö tunnisti perheiden arvomaailmojen moninaisuuden. Osalle perheistä ekologiset arvot olivat hyvin

tärkeitä ja he toivat niitä esiin sekä toisaalta kertakäyttökulttuurikin heijastui varhaiskasvatuksen arkeen.

E1 Niin, sillai sitä ajattelee, että varmaan se osallisuus oli yks, ett sais niin kun, ehkä ne on ne perheet, joita saisi enemmän mukaan, mutta se sekin voisi tietenkin lähteä sillai, että saisi tavallaan koko kunnan mukaan.

Perheet nähtiin tärkeinä ekologisen kestävyuden edistämisessä ja yhteistyötä haluttiin lisätä entisestään. Erilaisia esimerkkejä arjen tilanteista oli runsaasti, joissa huoltajat viestittivät etenkin perhepäivähoitajille mahdollisuuksia hyödyntää hävikkiin menevää materiaalia lasten kuvallisen ilmaisun tarpeiksi. Yhteistyö huoltajien kanssa tarkoitti myös talviliikuntavälineiden kierrätyspistettä tai pieneksi jääneiden kumisaappaiden antamista eteenpäin.

5.3 Kokemukset, tunteet, ihmettely ja pedagogiikan kokonaisvaltaisuus

Vuodenaikojen ja sääolosuhteiden muutokset lähiympäristössä olivat tarjonneet paljon erilaisia kokemuksia ja elämyksiä niin lapsille kuin aikuisillekin. Myrskyt ja ukonilmat olivat olleet ajankohtaisia aineistoa kerätessäni. Näihin sääilmiöihin liittyvät kokemukset ja tunteet olivat johtaneet lasten kiinnostuksesta ryhmissä syvempäänkin käsittelyyn. Keskusteluissa ilmeni paljon iloa, innostumista ja oivalluksiakin, kun henkilöstö kertoi säännöllisistä retkistä tai spontaaneista tilanteista, jotka tarjoutuivat pihalla tai lähiympäristössä. Vapautunut nauru valtasi tilan, kun puhuttiin, esimerkiksi, makaamisesta mättäillä ja loikoilusta puiden latvoja katsoen. Useissa keskusteluissa sanoitettiin kiitollisuutta omasta lähiympäristöstä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista, esimerkiksi järvestä, metsästä ja niitystä sekä läheisestä isosta kivistä. Henkilöstö kertoi sanottavansa omakohtaisia tunteitaan myös lapsille ja pitivät työskentelyä luonnossa myönteisenä asiana.

Pk11 Kyllä mä ainakin hehkutan aina, kun mennään metsään. Ihanaa, tämä polkuseikkailu. Voi kuinka ihanaa; kaikkea sellaista omalla asenteella.

Pk7 Sehän on aivan meidän työn suola, että me päästään niin paljon pihalle ja luontoon.

Pk9 Jep.

Rentoutumista ja rauhoittumista pidettiin tärkeänä luontokontekstissa muun hetkisen elämän vastapainona niin henkilöstön kuin esihenkilöidenkin sanomana.

E3 Koen senkin, että siellä luonnossa on sellainen rauhoittumisenkin paikka.

Keskusteluissa oltiin yhtä mieltä luonnon rauhoittavasta vaikutuksesta lapsiin, mutta tunnistettiin myös tarve tukea lasten taitoa olla luonnossa rauhassa.

Henkilöstön tunteet ekologiseen kestävyyteen liittyen olivat suureksi osaksi myönteisiä ja he pitivät tärkeänä kokea niitä tunteita myös lasten kanssa. Vilpitön ilo ja innostus välittyi keskusteltaessa tutkimusvälineistä, kuten ötökkäpurkeista, tai pienistä luonnon ihmeistä, joista lasten kanssa nautitaan.

Pph4 Kyllä se tarjoaa melkosia elämyksiä lapsille. Ei sen tarvi olla mitään ihmeellistä. Jossain kävelyretkellä kattellaan kun puro solisee ja heitellään pikkukiviä sinne ja...

Kävely läheiselle isolle kivelle ja siihen kiipeäminen tarjosi useissa keskusteluissa leikkipaikan, jossa ihmeteltiin jäkälää tai pehmeää sammalta. Iloittiin kun, joku oli jo kasvanut niin isoksi, että pääsi kiipeämään kivelle. Sammaleen tuhoutumista haluttiin välttää ja sanoitettiin lapsillekin sen tärkeyttä.

Laajaa ympäristöhuolta ei aineistoni sisältänyt. Yksittäinen, vahva ilmaisu suruun ympäristön puolesta kuitenkin oli. Iso ja yhteinen huoli liittyi ruokahävikkiin päiväkodeissa ja ryhmäperhepäiväkodeissa. Aiheesta keskusteltaessa ilmeni jopa voimattomuutta asian äärellä, koska henkilöstö oli lähettänyt hävikkiruuan määrästä toimittavalle taholle kuvia, keskustellut lähiesihenkilön kanssa ja pohtinut sitä, voisiko ruokaa lahjoittaa sitä tarvitseville lähialueelle. He ihmettelivät yhdessä, miksi ruokaa tulee aina samat määrät, vaikka tilatun ruuan määrä vaihtelee. Toisaalta oltiin myös tietoisia ja iloiseja siitä, että omissa kodeissaan työskentelevillä perhepäivähoitajilla ei ole vastaavaa haastetta. Koska ruokakasvatus sisältyy varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaiseen pedagogiseen toimintaa monella tavalla ja tasolla, nousi se henkilöstön käsityksissään merkittävään rooliin.

Ruokakasvatus käsitettiin isoksi osaksi ekologista kestävyyttä. Kasvisruuan lisäämisestä keskusteltaessa henkilöstö muodosti relationaalista asiantuntijuutta erityisesti perhepäivähoitajien keskuudessa, jotka valmistavat itse ruuan lapsille.

Kasvisruokavalioon kannustava puheenvuoro ei saanut omassa ryhmäkeskustelussaan kuitenkaan yhteistä innostusta aikaan, vaikka sadonkorjuu ja kasvisaiheet olivat keskusteluissa esillä.

Luonnon ihmettelyn sanottiin olevan itsestäänselvyys ja toisaalta hyvin perinteinen varhaiskasvatuksen toimintatapa, kuten leikkikin, johon luontoympäristö tarjoaa mahdollisuuksia jopa ihan aidan takana. Luonnossa tapahtuvaa leikkiä kuvattiin pitkäkestoiseksi, luovaksi ja motorisia taitoja tukevaksi. Monipuolinen aistien käyttö luontoympäristössä tuli myös esiin useissa keskusteluissa. Relationaalista asiantuntijuutta ilmenee aineistoissa myös puheenvuoroissa, joissa tuodaan ilmi kollegan toteuttamaa ekologiseen kestävyYTEEN liittyvää toimintaa, josta annettiin tunnustusta ryhmäkeskustelussa.

Pk 8 Mulla tuli mielen se, kun te teitte sen aistihomman. Tuotiin niihin purkkeihin niitä eri luonnon asioita ja sit niitä sai vähän haistella ja tunnustella millaisia ne on, hauskaa.

Relationaalinen asiantuntijuus ilmeni tulkintani mukaan myös haastattelupäiväkirjamerkintöihin kirjatuihin nyökyttelyissä ja ”*me myös*” – ilmauksissa. Keskusteluissa oli yhteinen ymmärrys varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisesta pedagogiikasta. Laaja-alainen osaaminen ja kaikki oppimisen alueet tulivat monipuolisesti esiin henkilöstön kuvaillessa ekologiseen kestävyYTEEN liittyviä asioita. Lasten ominainen tapa toimia leikkien, tutkien, liikkuen ja itseään monipuolisesti ilmaisten oli kaikissa keskusteluissa lukuisten esimerkein esillä. Kuvalliseen ilmaisuun kerätään edelleen paljon luonnonmateriaaleja ja kuvataidetta saatetaan tehdä myös luonnossa

Pk7 Me ollaan noita vastakohtia etsitty: paksu ja ohut tikku. Ne on kerätty itse tuolta pihalta ja tuotu sisälle. On ollut kova kivi ja vastaavasti joku pehmoinen juttu. Ja sitten tuota viljaa on käytetty nyt askarteluun ja yleensäkin käytetään askartelutöihin syksyllä. Keskustellaan tästä, kuinka se leipä tehdään. Mitenkä se leipä kulkee sieltä viljapellosta sinne kauppaan ja sitten sinne kotiin pöytään. Sitten käytetään käpyjä ja kerätään ja käytetään talven mitta. Varsinkin joulun aikoihin ja syksynlehtiä käytetään. Kerätään ja kuivataan ja käytetään nyt syksyllä sitten näihin kädentaitoihin.

Pk8 Ja pihlajanmarjoja. Ja veden olomuotoja: lunta tuotu sisälle ja tutkitaan, sulataan vedeksi.

Pk7 Talvella tehdään pakkastutkimuksia lumesta ja jäästä.

5.4 Oppimisympäristöt ja ympäristöstä oppiminen

Monipuoliset oppimisympäristöt heijastivat myös erilaisten kuntien mahdollisuuksia, toisaalta myös perhepäivähoidon ja päiväkotien vahvuuksia. Luonnollisesti taajama-alueen päiväkotiympäristö tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia ekologisen kestävyys oppimiseen kuin maanviljelijäperheen perhepäivähoitokoti maaseudulla. Kaikissa keskusteluryhmissä pidettiin tärkeänä lasten luontoyhteyden tukemista ja metsätoimintaa sekä yleisesti ulkona oppimista. Aineisto kertoi isojen kivien läheisyydestä ja hyödyntämisestä. Tämä olikin yksi yhdistävä tekijä henkilöstön keskustellessa oppimisympäristöstä. Kivelle kiipeäminen motorisena taitona korostui eikä kiven elottomuus korostunut, vaan sen päällä kasvava sammal tai jäkälä tarjosi mahdollisuuden oppimiseen

Pph4 Pitääkö se toiminta aina olla siellä sisätiloissa, että miksei sitä viedä sinne ulos?

Huoli aidon ja oikea metsän puutteesta oli läsnä joissakin keskusteluissa, vaikka toisaalta hyödynnettiin puistoja ja lähistöllä oli rakentamatontakin luontoa.

Pph3 Mä niin kuin ajattelen sen sellaisena kokonaisvaltaisena niin motoriikan kuin kognitiivisen kehityksen kannaltakin, että luonnossa on vain niin kaikki.

Henkilöstö piti tärkeänä, että lapset pääsivät kerran vuodessa linja-autolla niin sanottuun oikeaan metsään. Kaupunkiympäristön pieniä luontokaistaleita ei joka paikassa hyödynnetty luontoyhteyden vahvistamisessa, kun henkilöstö odotti pääsevänsä kaupungin virkistysalueelle retkelle, sinne oikeaan metsään.

Pph5 Se metsä meiltä puutuu tällä alueella. Se kun sais jostain tiputettua. (naurua)

Keskusteluissa huomioitiin sekä rakennettuja että rakentamattomia ympäristöjä, kuten leikki- ja liikuntapuistot, kirjastot, museoalueet, lähiluonto metsineen, peltoineen ja järvineen. Musiikki, tarinat, kädentaidot ja metsämatikka olivat karkeamotoristen taitojen ohella sisällöllisesti paljon aineistossa esillä. Useissa keskusteluissa todettiin, että parasta on läheinen metsä. Toisaalta eräässä keskustelussa heräsi huoli siitä, miten metsään päästään pienten kanssa. Huoli

osoittautui aiheettomaksi, koska keskustelussa viitattiin ikkunasta ulos ja todettiin, että pienten lähimetsä on tuossa parkkialueen toisella puolella.

Piha-alueilla pidettiin tärkeänä erilaisia puita ja muuta kasvillisuutta. Henkilöstön keskusteluissa arvostettiin niin sanottuja rikkaruohojakin lasten leikin rikastuttajina. Marjapensaita toivottiin pihoihin, mutta toisaalta kaikki eivät tienneet, miten niitä voisi hyödyntää paremmin. Syötävien kasvien kasvattaminen oli esillä lähes kaikissa keskusteluissa.

Pk4 Olen miettinyt, että olisi ihanaa, jos kasvattais itse käytettäviä vihanneksia tai juureksi. Mutta se on aina haasteellista isossa päiväkodissa, että se ei aina välttämättä (onnistu)..., että ehkä pieni päiväkot

Pk2 marjapuskia muutama (Nyökkäilyä ja myhäilyä)

Sisätilojen ekologisuus tuli esiin leluista keskusteltaessa. Vaihtoehtoja muovileluille tiedettiin olevan, mutta mietittiin myös kustannuksia. Lelujen kestävydestä keskusteltiin yleisesti jonkin verran. Perhepäivähoitajat olivat aktiivisia kalusteiden tuunaajia ja muokkasivat oppimisympäristöjä kierrätyslöydöillään, joista esihenkilötkin antoivat tunnustusta.

Ympäristön tarjoamia oppimisen aiheita olivat laajasti motoriset taidot, jokaisenoikeudet sekä lähialueen tuttu puusto, kasvisto ja eläimet, joista mainittiin usein ötökät, linnut ja oravat. Lasten ympäristöstä oppiminen ei tullut esiin varsinaisena tavoitteena, vaan luonteva osana leikkejä ja lauluja sekä ympäristössä tehtyjen havaintojen myötä. Esimerkiksi marjoja opittiin metsässä, jossa oli mustikoita, puolukoita ja oravanmarjoja. Keskusteluissa pidettiin erityisen tärkeänä lasten omaksuvan jokaistenoikeuksien mukainen toiminta luonnossa. Osalla henkilöstöstä oli selkeästi enemmän osaamista ja kiinnostusta ympäristöön liittyvistä asioista, mikä tuli ilmi yksityiskohtaisissa ilmaisuissa ja vahvana ekologisena elämäntavassa yksityiselämässä.

Pk2 Vaikkapa nyt tämmöistä lumimajaa rakensi ja niin siitä saa sitten ideoita ja se on hyvä ja tai sitten yksi metsäretkillä tehtiin kanalintujen kieppejä. Meillä oli isoja käpyjä, jotka markkeeras niitä lintuja ja niille kaivettiin sellaiset lumikiepit. Ja sitten niistä puhuttiin, että miten ne tekee ne ja minkä takia ja? Iso asia, että voi näyttää.

Lasten kiinnostuksen kohteita huomioitiin ja keväinen lintujen bongausviikko innosti lapsia jatkamaan lintujen tarkkailua usean viikon ajan. Henkilöstön oma oppimisen halu ympäristöstä ja ympäristökasvatuksesta ilmeni kiinnostuksena

koulutuksiin ja opintokäynteihin. Yhteiset koulutuskokemukset ja hankkeet nousivat puolestaan esiin esihenkilöiden haastatteluissa ekologisen kestävyysden lisäämiseksi.

5.5 Ympäristökansalaisuus

Tämä kategorian osa on koivuni runko, jolla on yhteys muihin kategorioihin. Koivun runko vahvistuu vuosi vuodelta, kuten lapsetkin omaksuvat ympäristökansalaisuustaitoja vähitellen kasvaessaan. Esimerkiksi jokaisenoikeuksia omaksutaan ympäristössä, opitaan vähitellen lapsen kasvaessa ja toimiessa ympäristössään. Henkilöstön käsitykset sisälsivät paljon arjen tekoja ympäristön hyväksi. Lasten kanssa muun muassa kerättiin rosia, kierrätettiin ja kompostoitikin arjessa. Lisäksi huomioitiin lelujen käsittelyssä kestävyys, korjattiin ja tuunattiin. Rikkinäisten lelujen korjaaminen mainittiin eräässä yksikössä yhden työntekijän erityistehtäväksi. Myös lapset olivat tietoisia tästä korjauspajasta, mutta lasten osallistumisesta lelujen korjaamiseen ja uusiokäyttöön ei ollut tarkempaan mainintaa.

Henkilöstö piti itsestään selvänä kestävyysnäkökulmaa kuvallisessa ilmaisussa ja sanoittivat sitä, esimerkiksi, piirustuspaperin käytössä, kehottaessaan lapsia piirtämään paperi täyteen. Kierrätysmateriaalin käytössä oli, kuitenkin, jonkin verran eroavaisuuksia, vaikka henkilöstön käsitykset olivat yhteneviä. Tämä tuli esiin siinä, miten aktiivisesti he hyödynsivät käsillä olevia pakkauskartonkeja, kun toiset kertoivat tottuneensa käyttämään, niin sanottuja, puhtaita kartonkeja. Keskusteluissa ihmeteltiin yhdessä, miksi toimitaan, kuten toimitaan. Osa henkilöstöstä perusteli kierrätyskartongin käyttöä myös huoltajille, vaikka toisaalta piti ympäristötietoista toimintaa nykyään itsestään selvyytenä.

Vesi teemana oli myös tärkeä henkilöstön keskusteluissa. sekä kiinnitettiin huomioita viisaaseen vedenkäyttöön.

Pk9 Me harjoitellaan pienten kanssa sitä käsienpesua. Sitä vettä ei lotrata.

Pk11 Yksi paperi riittää kuivaamiseen.

Pph 10 Kun pestään kädet, varsinkin korona-aikana, että sammutetaan se vesihana. Pesun ajaksi. Sitten vaan huuhdellaan. Sitten me ollaan serveteissäkin, kun mulla on sellainen kori pöydällä, kun suu pyyhitään. Sieltä aina välillä tulee isompi kasa, niin mä sanon, ne tehdään puusta. En

mä halua syyllistää lapsia. Siellä kaadetaan puita, kun tehdään paperia ja sit siellä on lintujen ja oravien pesiä. pesäpuita voi olla ja tällei vähän ja sit muistaakin, että saa ottaa monta paperia, mutta ensin yksi paperi ja jos tarvii, niin saa ottaa lisää, mutta ei nyrkkikaupalla sieltä oteta paperia. Tämmösiä energian säästöjä.

Pph 5 Kyllä ne äkkiä oppii. Meilläkin kun lähdetään ulos, niin sammutetaan valot ja justiin tämän veden kans ettei sitä turhaan lutruteta sitä.

Erityisesti pandemian aikana oli kiinnitetty yhä enemmän huomioita ja hygieniaan, mutta pidettiin tärkeänä ohjata lapsia sammuttamaan vesihana käsien saippuoinnin ajaksi. Henkilöstö oli havainnut lasten ohjaavan myös toisiaan pienestä pitäen ja muistuttivat myös valojen sammuttamisesta. Jo kaksivuotiaiden kerrottiin osaavan omalla tavallaan yhdistää energian säästön ja luonnon, joka esimerkkinä nauratti henkilöstöä. Kaksivuotiaan ponteva käsky sammuttaa valot ja vahva luonto-sana samassa lauseessa kertoi lapsen jo omaksuneet jotain arjen ympäristötekoja. Henkilöstö korostikin ympäristökansalaiseksi kasvamista pienestä pitäen.

Ruokaan liittyvät käsityksen sisältyvät myös ympäristökansalaisuuden kategoriaan. Henkilöstö toi avoimesti esiin omia ennakkoluulojaan muun muassa kasvisruokaa kohtaa, mutta jakoivat myös kasvisruokareseptejään toisilleen. Ruokahävikki aiheutti vilkasta keskustelua, mikä tuli esiin jo edellisissäkin alaluvuissa. Henkilöstön oma malli koettiin tärkeäksi sekä suhtautuminen eväiden pakkaamiseen retkelle. Metsämörri- ja muilla eväsretkillä lapset pääsivät luontoon ja osallistumaan omia retkieväitä pakkaamalla tekemään arjen ympäristötekoja. Retkieväissä myös huoltajat tulivat omalta osaltaan ympäristökansalaisina vaikuttamaan varhaiskasvatuksen arkeen, koska he viimekädessä pakkasivat lapsen reppuun juomapullon eikä pillimehua.

Perheille järjestetyistä tapahtumista, joissa vahvistetaan luontoyhteyttä, oli hyviä kokemuksia. Keskusteluissa käytiin läpi toteutettuja tapahtumia, joiden merkitystä pidettiin nykyään yhä tärkeämpänä. Henkilöstö oli yhtä mieltä siitä, että perheitä tulisi kannustaa luontoon.

E2 Joskus on ollut jotain satuseikkailuja, etenkin, jouluna on tehty lähimetsään. Olin itekin mukana viime vuonna, oli tehty sellainen joulupolku.

Aineistoista kävi ilmi myös varhaiskasvatusikäisen lapsen huoltajan kokemus, jonka hän jakoi ryhmäkeskustelussa. Hän kertoi, miten lapsi oli kyseenalaistanut

kodin toimintatapaa, kun hän oli varhaiskasvatuksessa oppinut arjen ympäristötekoja. Tämä esimerkki vahvisti henkilöstön yhteistä ymmärrystä merkityksellisyydestä ekologisen kestävyuden hyväksi. Lisäksi esimerkki kertoi siitä, miten lapset opettavat huoltajiaan. Useissa keskusteluissa korostettiin, sitä miten helposti pienet lapset omaksuvat ekologisia toimintatapoja ja myös se, miten aikuisten, varhaiskasvatuksen henkilöstönkin, on vaikea oppia pois ympäristöä kuormittavista toimintatavoista.

Suuri osa esihenkilöistä olivat myös tietoisia mallintaessaan ympäristökansalaisuuttaan ja omia arvojaan henkilöstölle. Myös henkilöstö tiedosti olevansa kasvattamassa lapsia aktiiviseen toimijuuteen ympäristön hyväksi ja olevansa siinä itse mallina kaikessa toiminnassa. Keskeisiä asioita oli luonnon kunnioittaminen ja arvostaminen. Koska kyseessä on varhaiskasvatusikäiset lapset, toiminnassa korostui arjen ympäristöteot. Ainoastaan yhdessä puheenvuorossa viitattiin kriittiseen ja aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen.

Useissa keskusteluissa ilmaistiin halua tehdä työssä yhä enemmän arjen ympäristötekoja. Yhteistä ihastusta herätti Helsingin kierrätyskeskuksen yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa ja toisaalta muisteltiin haikeudella aikaa, jolloin perhepäivähoidossa oli lelulainaamoja, joista sai lainata leluja ja pelejä lapsiryhmän käyttöön. Yhdenmukaiset ajatukset tuotiin keskusteluun me-muodossa. Yhteisenä ideana, jota esihenkilöille voitaisiin ehdottaa, oli yhteisten välineiden käytön systemaattinen lisääminen.

6 YHTEISTÄ YMMÄRRYSTÄ —INNOLLA, TIEDOLLA JA TARMOLLA

6.1 Johtopäätökset

Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitteena on oppia ilmiöstä sekä kuvata ilmiön rakennetta (Niikko 2003). Tutkimuksessani kuvasin varhaiskasvatuksen ekologisen kestävyiden rakenteen koivuksi, koska siinä on samaan aikaan pysyvyyttä, ja samalla se on muuttuva, lähellä oleva sekä paljon yksityiskohtia sisältävä. Kuten puun lehdet näyttävät samanlaisilta, on niissä myös erilaisuutta tarkasteltaessa tarkemmin. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset ekologisesta kestävydestä olivat hyvin yhdenmukaisia. Toisaalta jokainen henkilöstön jäsen toi keskusteluihin jonkin oman kuvauksen ekologisesta kestävydestä. Tutkimukseni lisäsi siten tietoa ekologisesta kestävydestä varhaiskasvatuksessa.

Arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen on keskeistä ekologisen kestävyiden toteutumiseksi (Härmä & Nasib 2022). Kestävyiden kannalta olennaisia arvoja lasten on saatava omaksua jo pienestä pitäen (Hashim, ym. 2023). Arvot nousivat tutkimuksessani tärkeiksi henkilöstön keskustellessa ekologisesta kestävydestä ja siten kuvauskategorian ytimessä vuorovaikutuksen rinnalla. Vuorovaikutus on varhaiskasvatuksessa erityisen tärkeää ja se onkin kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2022a) yli 60 kertaa. Siten ei ole yllättävää, että vuorovaikutus tuli esiin myös ekologisen kestävyiden käsityksiin liittyen. Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus muodostaakin oppimisympäristön (Olsen, ym. 2024).

Ympäristövastuullinen toiminta ei tapahdu vain tietojen kautta (Mykrä 2021). Aikuisen ympäristöasenteisiin vaikuttaa lapsuudessa luonnossa vietetty aika jopa enemmän kuin varsinainen ympäristökasvatus (Wells & Lekies 2006). Palmerin

(1998) mukaan ympäristön puolesta toimiminen on yksi kolmesta osa-alueesta, jossa olennaista on huoli, joka ohjaa toimintaan, mutta siinä tarvitaan myös taitoja. Tässä tutkimuksessani kuvauskategoriaksi muotoutui ympäristökansalaisuus, joka koivun runkona yhdistyy toisiin kuvauskategorioihin. Kierrättäminen ja roskien kerääminen lähiympäristöstä olivat esillä kaikissa keskusteluissa jollakin tavalla. Nämä arjen toimet olivat joissakin toimipaikoissa hyvin vahvoja, luontevana osana arkea. Joissakin puheenvuoroissa kävi ilmi, että käytäntöjä vielä haettiin. Tämä tuli ilmi keskusteluissa, joissa kysyttiin ideoita jätteiden lajitteluastioiden sijoitteluun ja kysymykseen, kuka eri jätteistä tyhjiä päiväkodeissa. Keskusteluissa korostettiin lasten katsovan tarkasti mallia henkilöstöltä, joka kiteytettiin lauseeseen: ”lapset eivät tee kuten sanon, vaan kuten itse toimin”.

Pph1 miten sä itse olet siellä on kaikkein tärkeintä, että sä näytät sen esimerkin, sä olet innostunut sinne menemään ja tutkimaan ja ihan löydät sen oman lapsen siitä kun... Se on mun mielestä se A ja O ja kun sä itse kunnioitat sitä luontoa ja haluat säilyttää sen niin kyllä se silloin siirtyy ja näkyy sille lapselle.

E2 Ja se mitä itekin on huomannut, niin hoitajilla on monillakin itselläänkin aika vahva suhde siihen luontoon, että sieltähän se monesti sitten lähtee, siitä omasta palosta johonkin asiaan.

Ympäristö ja yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat varhaiskasvatukseen ja siten myös henkilöstön käsityksiin. Myös koivu on alttiina ympäristölle, vuodenaikojen ja säiden vaihteluille, yhteiskunnallisille muutoksillekin. Se on eläinten ravinnon lähde ja suojapaikka. Koivu ilmentää tulkintani mukaan ekologisen kestävyyskokonaisuutta varhaiskasvatuksessa ja nostaa esiin myös Palmerin puumallin merkitystä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, vaikka olenkin jäsentänyt Palmerin keskeiset osa-alueet uudelleen, tutkimukseni tulosten mukaiseksi. Kuten koivua, myös ekologista kestävyyttä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Aistikokemukset rikastuttavat käsityksiä, niin ekologisesta kestävyydestä, kuin myös koivusta. Ekologista kestävyyttä ei kuvattu erillisenä asiana, vaan läpäisevänä ja kaikkialla läsnä olevana. Perusopetuksessa ympäristökasvatuksen monialaisuus on haaste (Aarnio-Linnanvuori 2018), mutta kokonaisuutta korostavassa varhaiskasvatuksessa ei vastaavaa haastetta aineistossani ilmennyt. Ekologinen kestävyys kuvattiin varhaiskasvatuksen pedagogisen viitekehyksen tavoin monialaisena kokonaisuutena, jossa laaja-

alainen osaaminen ja osaamisen alueet, lasten kiinnostuksen kohteet ja tarpeet perustuvat arvoihin ja vuorovaikutukseen perustuvaan oppimiskäsitykseen. Luonnonmukainen leikki- ja oppimisympäristö edistävät lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia (Cooper 2015). Lähiluontoa ja ulkona oppimista hyödyntämällä edistetään ekologinen kestävyys toteutumista (Mykrä 2021).

Pph 5 Se on vähän, kuin nämä oppimisen alueet. Kaikki limittyä toisiinsa. Ei niitä vaan voi lokeroida.

Luonnossa olemisen ja siihen tutustuminen sekä varhaiskasvatuksen moniulotteinen pedagogiikka ovat suuntauksia, jotka tulevat esiin myös kansainvälisissä, kestävyyskasvatusta käsittelevissä tutkimusartikkeleissa (Carlsson 2023). Ympäristösuhteen kehittymisen kannalta varhaiset kokemukset ovatkin useiden tutkimuksien mukaan tärkeitä (Boileau 2013). Kokemukset erilaisista varhaiskasvatuksen ympäristöistä eri vuodenaikojen ja sääolosuhteiden rikastamina, tarjoaakin elämyksiä, myös aineistoni mukaan, eri ikäisille lapsille, mutta myös henkilöstölle. Luonnossa leikkiminen vahvistaa ymmärrystä ja arvostusta luonnonjärjestelmiä kohtaan (Cooper 2015). Palmerkin (1998) painotti merkittäviä elämäkokemuksia, joiden tärkeyttä korostivat tutkimuksessani etenkin esihenkilöt. Ryhmäkeskusteluissa arvostettiin ulkona oloa säällä kuin säällä ja eri sääolosuhteiden tarjoamia elämyksiä. Yhdysvalloissa ulkona toimisen ohjeistuksiin on lisätty "sään sallissa" (Cooper 2015), kun meillä Suomessa sääolosuhteita ajatellaan pukeutumiskysymyksenä. Vaatteiden kastumista ei pidetty henkilöstön keskusteluissa varsinaisena ongelmana, vaan turvauduttiin varavaatteisiin ja kiiteltiin kuivauskaapin olemassaoloa.

Tutkimuksessani tuli myös esiin henkilöstön ymmärryksen vaihtelevuus ekologisesta kestävydestä. Myös Furu ja Valkonen (2021) tutkimus osoittaa, varhaiskasvatuksessa toteutettavan vaihtelevasti kestävyyskasvatusta, mikä edellyttääkin toimia, koska varhaiskasvatus on osa elinikäisen oppimisen polkua ja kestävyys tulisi läpäistä koko varhaiskasvatuksen, arvoperustan mukaisesti. Varhaiskasvatuksen arvoperustaan on kirjattu ympäristöön suhtautumisen viisaus ja toiminta osana ihmisenä kasvamista sekä toiminta kestävä elämäntavan mukaisesti (OPH 2022a). Siten varhaiskasvatuksen tavoitteena on tulkintani mukaan kasvattaa ympäristökansalaisia. Kasvattajilla täytyy olla

ymmärrys siitä, millaisia oppimiskokemuksia tarvitaan ympäristökansalaiseksi kasvamisessa (Palmer & Neal 1994). Henkilöstö oli osaksi myös epävarma siitä, mitä ekologinen kestävyys tarkoitti. Epävarmuus ilmeni omassa tutkimuksessani keskustelualoituksina: ”En tiedä, liittyykö tämä tähän...”.

Tutkimuksessani tulokset muodostivat sekä vertikaalisen että hierarkkisen kuvauskategoriajärjestelmän, koska ekologisen kestävyuden käsitykset ilmenivät varhaiskasvatuksen pedagogisen viitekehyksen sisällön tavoin kokonaisvaltaisena ja monitahoisena kokonaisuutena. Ydinkäsitteiksi, hierarkkisen kuvauskategorian huipuksi tiivistyi arvot ja vuorovaikutus. Varhaisvuosina arvojen juurruttaminen onkin tärkeää, jotta elinolosuhteet maapallolla säilyvät seuraavillekin sukupolville (Hashim, ym. 2023). Toisaalta arvot ja vuorovaikutus kietoutuivat yhteen, mikä tuli esiin tarpeena keskustella niistä yhdessä työyhteisössä sekä laajemmin koko kunnassa. Myös Edwards (2010) pitää tärkeänä erityisesti haastavien kysymysten äärellä asennetta, jossa ammattilaiset suuntautuvat rohkeasti ulospäin, käyttäen kaikkia saatavilla olevia resursseja ongelmien ratkaisemiseksi yhdessä. Vuoropuhelu eri sidosryhmien välillä ja monialaiset näkökulmat ovat välttämättömiä kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa (Siraj-Blatchford 2024).

Viherrakentamisen rooli nähdään nykyään tärkeäksi pienten lasten kestävyyskasvatuksessa sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (Cooper 2015; Hashim, ym. 2023). Myös toive kasvimaasta ja marjapensaista nousi esiin niin perhepäivähoidon kuin päiväkotienkin henkilöstön ryhmäkeskusteluissa. Osalla perhepäivähoitajista olikin kasvimaata kotona tai kasvilava ryhmäperhepäiväkodin pihassa.

Henkilöstö kertoi vierailuista lasten kanssa leikkipuistoissa. Vaikka puisto oli toiminnoiltaan lapsille mielekäs, eivät lapset viihtyneet kuitenkaan rakennetussa ympäristössä, vaan hakeutuivat mieluiten leikkimään pusikoihin ja hyödynsivät leikeissään keppejä ja erilaista kasvillisuutta.

Pph 8 Meilläkin jos sanotaan, että lähdetään leikkikentälle, niin se on melkein niin, että puistossa käydään kokeilemassa liukumäki, keinu. Sen jälkeen mennään sinne jonnekin pusikkoon, mikä sieltä varmaan löytyy. Kukaan ei piittaa mitään, vaikka vähän risut tökkii.

Pph 7 on se luonto vaan todella suuri osa (arkea)

Pienten lasten kestävien arvojen omaksumiseen voidaan vaikuttaa huomioimalla viherrakentamisen tarjoamat mahdollisuudet varhaiskasvatusyksiköissä (Hashim, ym. 2023). Aineistostani kävi ilmi, että henkilöstö oli halukas osallistumaan viherrakentamisen suunnitteluun. Turhautumista aiheutti kokemus siitä, kun henkilöstöä on kuultu, mutta toteutuksessa ei olekaan huomioitu henkilöstön näkökulmia mitenkään, vaikka he ovat asiantuntijoita varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä puhuttaessa. Keskustelua ei ole siis käyty, vaan toteutus on päätetty jossain toisaalla, jonne henkilöstöllä ei ole kontaktia. On siis kuultu, mutta ei kuunneltu.

Yhteistyö perheiden kanssa oli tärkeää ja yhteisiä retkiä sekä tapahtumia muisteltiin onnistuneiksi. Luontokokemukset läheisten aikuisten kanssa ovatkin lapselle merkityksellisiä (Beery, ym. 2020). Perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä korostettiin kaikissa keskusteluissa ja sitä haluttiin myös lisätä ekologisen kestävyuden näkökulmasta.

Oppimisympäristöissä korostui lähiluonto metsineen ja niittyineen sekä rakennetut leikkipuistot ja piha-alueet. Vaikka joissakin varhaiskasvatusympäristöissä ei ollut henkilöstön mielestä oikeaa metsää, ei siirtymiä pidetty haasteena, kuten Mykrä (2021) on tutkimuksessaan havainnut. Tarkoituksellisesti rakennetut ja luonnon koskematon ympäristö tarjoavat erilaisia elämyksellisiä oppimisen paikkoja, joissa fyysinen aktiivisuus lisääntyy luontevasti (Kiviranta, ym. 2024). Keskusteluissa ei viitattu varsinaisiin rakennuksiin, vaan piha-alueiden lisäksi, ainoastaan kalusteisiin ja leluihin. Lelujen kestävyydestä ja runsaasta muovin käytöstä oltiin huolissaan useissa keskusteluissa. Oppimistilojen suunnittelussa, kuten luonnonvalon pääsillä, voidaan vaikuttaa välittömien luontokokemuksien lisäksi kestävyyskasvatukseen (Hashim, ym. 2017).

Henkilöstön ryhmäkeskusteluissa oli hyvin vähän suoria viittauksia paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Esihenkilöistä suurin osa viittasi paikalliseen asiakirjaan ainakin kerran. Varhaiskasvatuksen kestävyyskasvatukseen voidaan useiden tutkimusten mukaan vaikuttaa muokkaamalla kansallisia opetussuunnitelmia (Somerville & Williams 2015). Mykrä (2023) korostaa koulua paikkana, jossa edistetään ekologista kestävyyttä, jonka vuoksi opetussuunnitelmien sisällöt ovat keskeisiä. Varhaiskasvatuksessa opetussuunnitelma on yhtä velvoittava kuin

perusopetuksessakin ja toisaalta kestävyysnäkökulmat ovat kansallisesti esillä samalla käsitteellisellä tasolla, ilman konkretiaa. Tutkimusaineistoni paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa on jonkin verran konkretiaakin, etenkin Vihreä Lippu -toimintaan liittyen. Koska ohjaavat asiakirjat sisältävät paljon vapautta, on vaihtelu käytännön työssä myös suurta (Salminen 2017), mikä vaikutti kiinnostukseeni tutkia asiaa ekologisen kestävyiden osalta. Toisaalta henkilöstö toi keskusteluissa esiin varhaiskasvatussuunnitelmien sisältöjä monipuolisesti, vaikka eivät siihen suoraan viitannetkaan.

Relationaalinen asiantuntijuuden näkökulma tuli esiin henkilöstön ryhmäkeskusteluissa yhteistä ymmärrystä ilmentäminä ”joo”-ilmaisuuina, joita sanottiin ihan yhtä aikaa, mutta myös eleinä, kuten nyökkäilyinä. Keskeistä relationaalisessa asiantuntijuudessa on sitoutuminen yhteiseen ymmärrykseen (Edwards 2010). Myönteinen ilmapiiri tukee relationaalisen asiantuntijuuden toteutumista (Šepec & Vidmar 2015). Ryhmäkeskusteluissa oltiin samaa mieltäkin lähes kaikista asioista. Matokompostista innostunut työntekijäkin naurooi hyväntahtoisesti sanoessaan, ettei tiimikaverit ole halunneet sellaista. Vahvasti kasvisruuan puolesta esitetty puheenvuoro ohitettiin neutraalisti eikä se herättänyt aktiivista keskustelua. Ruuan raaka-aineista keskusteltiin lopulta vähän, verrattuna määrän aiheuttamaan hävikkiin.

Perhepäivähoidon esihenkilöt toivat esiin perhepäivähoitajien keskinäisen relationaalisen asiantuntijuuden ilmenemisen ja tämä tuki tietoisesti heidän yhteistä ymmärrystään, mutta huomioi myös perhepäivähoitajien erilaiset lähiympäristöt ja niiden tarjoamat mahdollisuudet. He kertoivat perhepäivähoitajien käyttävän kädentaitoihin paljon luonnonmateriaaleja, hakevan ideoita muun muassa somesta sekä jakavan ideoita keskenään. Esihenkilöinä he sanoittivat toimintaa varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti, mikä toi esiin varhaiskasvatustoiminnan laatua. Työskentelytapoja kehittämällä ja uusia toimintatapoja luomalla tuetaan relationaalista asiantuntijuutta (Šepec & Vidmar 2015). Jäin pohtimaan, relationaalisen asiantuntijuuden vahvistamista koko henkilöstön tehtävänä ja mikä rooli esihenkilöinä sen toteuttamisessa on.

Mykrä (2021) ehdottaa koulujen keskustelevan ekologisesta kestävydestä ja rakentavan siten kaikkien asiantuntijuuden avulla yhä kestävämpää koulutusta. Tämä on tärkeää myös varhaiskasvatuksen osalta. Tulkintani mukaan, sama tarve nousi myös varhaiskasvatuksen henkilöstön toiveena. He olivat

innostuneita keskustelemaan, ja yhdessä oppimisen halu ilmeni kiinnostuksena keskustella, luonto- ja metsäryhmissä työskentelevien kanssa sekä tutustua aiheeseen opintokäynneillä lähialueen varhaiskasvatusyksiköihin, joissa painotetaan luontopedagogiikkaa. Osa tutkimukseeni osallistuneista korosti yhteisten koulutuksien merkitystä, jotka vahvistivat luonto-osaamista. Näistä koulutuksista mainittiin erityisesti Suomen Ladun koulutukset. Suomen Luontopaneelin mukaan täydennyskoulutukseen onkin kiinnitettävä huomioita ja sen kiinnittymiseen elinympäristöön sekä konkretian lisäämiseksi oppimateriaaleihin (Kallio, ym. 2024). Yhteistyö eri toimijoiden kanssa edistää ekologisen kestävyys toteutumista (Mykrä 2021). Varhaiskasvatukseen tuleekin kehittää pysyvä täydennyskoulutusjärjestelmä (Karila, ym. 2017).

Ryhmäkeskusteluissa välittyi yhteenkuuluvuuden tunne, joka onkin relationaalisen asiantuntijuuden kannalta olennaista (Duhn, ym. 2016). Keskusteluissa ja haastatteluissa ei tullut esiin ympäristöahdistusta, vaan jonkin verran surua ja huolta yhteistyön heikkoudesta eri toimialojen kanssa asioissa, jotka liittyivät kestävyys. *Ketä muita tähän keskusteluun tulisi liittyä* –näkökulma muodostuu yhteisen tiedon ja toisaalta asiantuntemuksen puutteen äärellä (Duhn, ym. 2016).

Tunteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä (Pihkala 2017). Ryhmäkeskusteluissa tunteista esillä olivat etenkin ilo ja innostus sekä arvostus luonnossa toteutetusta varhaiskasvatuksesta ja kauneuden ihastelu. Ympäristökasvatus on dynaamista eikä siinä pidä keskittyä vain ympäristökatastrofeihin, vaan tärkeää on oppia arvostamaan luonnon kauneutta ja ihmettelemään sitä yhdessä (Palmer 1998). Tutkimukset osoittavat, etteivät alle kuusivuotiaat koe vielä ympäristöahdistusta, kuten vanhemmat lapset (Olsen, ym. 2024). Vaikka ruokahävikki huoletti, ei keskusteluissa tuotu esiin erityisesti ekologista ulottuvuutta, vaan viitattiin mahdollisesti naapuruston asukkaisiin, joille ruokaa haluttaisiin antaa. Ruokakasvatus ja -hävikki ovat osa Luontoaskel hyvinvointiin -toimintamallia, joka on kehitetty tukemaan kestävä kehitystä päiväkodeissa (THL n.d.). Keskusteluissa ympäristötunteet eivät olleet siis keskiössä tai mahdollisesti henkilöstö ei ollut kohdannut ympäristöahdistusta kokevia lapsia, jonka vuoksi aihetta ei käsitelty. Toisaalta ympäristötunteisiin syventyminen olisi vaatinut ehkä enemmän aikaa ja sensitiivisyyttä. Viittaus voimattomuuden tunteeseen tuli erityisesti esiin puheenvuorossa, jossa

korostettiin ohjaavissa asiakirjoissa olevia kestävyysarvoja ja epävarmuutta niiden toteutumisesta käytännössä. Puheenvuorossa tuotiin esiin tarvetta konkretian kirjaamiseen ja arvojen avaamiseen kuntatasolla tarkemmin. Eräässä puheenvuorossa mietittiin metsä- tai luontopedagogiikan vuosikellon muodostamista, joka tukisi myös ekologisen kestävyys toteutumista ja toimisi käytännön työkaluna sekä suunnittelun tukena.

Palmer (1997) korostaa oppimisen vastavuoroisuutta sekä luonnon monimuotoisuuden ymmärrystä, ilon ja ihmettelyn merkitystä ympäristökasvatuksessa. Huomioitavaa onkin luoda varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuuteen tilanteita, joissa voidaan pohtia omaa ympäristökansalaisuutta ja mahdollisuuksia vahvistua siinä. Kasvattajat välittävät lapselle olennaisia näkökulmia maailmasta (Värri 2018). Mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen tarjoutuu juuri ihmiselämän ja muun luonnon kietoutuneessa verkossa (Furu & Valkonen 2021), siten ekologisen kestävyys edistämisen ja relationaalinen asiantuntijuus muodostavat tutkimuksessani kokonaisuuden, vahvistaen toinen toistaan.

6.2 Loppupohdinta

Ympäristökasvatuksella ja kestävyys painotuksilla vastataan tulevaisuuden kasvatustarpeisiin (Cantell 2004). Varhaiskasvatuksen merkityksellisyyttä kestävyysarvojen, -asenteiden ja -toiminnan omaksumiseksi on kiistaton ja varhaiskasvatuksessa tehdäänkin jo paljon arvokasta työtä kestävyys hyväksi, mutta toisaalta tutkimuksien mukaan henkilöstön osaamisessa ilmenee epävarmuutta (Engdahl & Furu 2022). Tämä epävarmuus oli jollakin tavalla esillä kaikissa keskusteluissa, etenkin aluksi. Puheenvuoro sisälsi niin sanottua ääneen ajattelua ja pohdintaa siitä, mitä ekologiseen kestävyys sisältyy. Keskustelujen edetessä ekologinen kestävyys oli tulkintani mukaan lopulta vahvaa, mikä oli ilahduttava johtopäätös. Henkilöstö tunnisti siis omaa ja ryhmän osaamista, jolloin relationaalinen asiantuntijuus toteutui.

Mykrän (2021) havainnoimaa kestävä kehityksen vastarintaa ei tutkimuksessani ilmennyt, mikä saattaa johtua siitä, että keskusteluihin osallistuivat henkilöstöstä he, jotka kokivat asian omakohtaisesti tärkeäksi tai tutuksi. Vaikka keskusteluissa ei käsitelty ilmastomuutosta, ilmeni yhteinen

ymmärrys ympäristötekojen tärkeydestä ja kestävien valintojen todettiin olevan normi. Selkeästi joissakin ryhmissä ilmeni vahvempaa osaamista ekologisesta kestävydestä. Koska Tutkimukseni tarkoitus ei ollut verrata ison ja pienen kunnan henkilöstön käsityksiä tai päiväkotien ja perhepäivähoitajien käsityksiä toisiinsa, oli olennaisempaa muodostaa mahdollisimman kattava kooste ekologisen kestävyuden käsityksistä. Tämän koosteen olen koonnut koivukuvioon. Mykrän (2021) kuvasi ekologista kestävyyttä perusopetuksessa poluksi, joka näkemykseni mukaan voisi lähteä koivuni juurelta. Lapsi omaksuu siis ekologisen kestävyuden osaamista, elämäntapaa ja kasvaa alle kouluikäisenä ympäristökansalaiseksi, jonka jälkeen ekologisen kestävyuden polulla, perusopetuksessa oppiminen ja kehittyminen jatkuu.

Keskustelua ekologisesta kestävyydestä oltiin halukkaita laajentamaan yli toimialarajojen. Sekä henkilöstöjen että joidenkin esihenkilöiden keskusteluista tulkitsin, etteivät he ehkä olleet tietoisia oman kuntansa kestävyysohjelmista, koska toivat esiin ekologisen kestävyuden tavoittelun koko kuntaorganisaation tasolla. Kenties tämä kertoi siitä, ettei relationaalista asiantuntijuutta ole saavutettu ekologisesta kestävyydestä kuntatasolla siten, että varhaiskasvatuksen ruohonjuuritason henkilöstö olisi kokenut siinä osallisuutta. Keskustelu oli niin innostunutta, että eräs esihenkilö kertoi henkilöstön jatkaneen keskustelua vielä tutkimustilanteen päätyttyäkin. Koska henkilöstö viittasi hyvin vähän paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, jäin vielä pohtimaan, olisiko keskusteluun suuntaaminen näihin asiakirjoihin jatkossa tarpeen.

Planeetan hyvinvointi huomioidaan varhaiskasvatukselle ominaisella tavalla, oppimalla leikin kautta ja ratkaisemalla haasteita luonnollisessa ympäristössä (Engdahl & Furu 2022). Jäin vielä pohtimaan, ettei leikistä keskusteltu kovin paljon. Leikki toki mainittiin majojen rakentamisessa sekä pitkäkestoisen leikin toteutuessa luonnossa. Onko leikki varhaiskasvatuksessa niin itsestään selvä asia, jonka vuoksi henkilöstö ei puhunut leikistä tai olisiko minun pitänyt kysyä vielä tarkemmin?

Tutkimukseni kuvauskategorioista rakentunutta koivukuviota voi nähdäkseni käyttää jatkossa keskustelun pohjana henkilöstön keskustellessa ekologisesta kestävyydestä työyhteisöissä tai täydennyskoulutuksissa. Vaikka tutkimusjoukko ei ollut suurempi, tarjoaa se näkökulman ekologiseen

kestävyyteen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseeni osallistuneissa kunnissa keskustelun ekologisesta kestävydestä on hyvä mahdollisuus jatkua ja kehittyä, koska keskusteluissa välittyi into, tieto ja tarmo. Kehittämistyössä on katsottava, mitä on jo tehty ja miten jatketaan eteenpäin (Olsen, ym. 2024). Tulkintani mukaan tutkimuksessani ilmeni henkilöstön keskusteluissa relationaalista asiantuntijuutta, vaikka aika olikin rajallinen. Varhaiskasvatushenkilöstön tapa työskennellä yhdessä ja kollegoille antama tuki ovat olennaisia myös työhyvinvoinnin kannalta (Oberhuemer, ym. 2023). Henkilöstön täydennyskoulutusta olisikin tarpeen vahvistaa sekä ympäristökansalaisuuden sekä relationaalisen asiantuntijuuden osaamisalueilla. Koivu-kuvion tulisi elää ajassa ja paikassa, kuten ekologinen kestävyyskin on paikkasidonnaista. Kuvioita voi tarkentaa varhaiskasvatuksen tarpeisiin, kuten luupilla tutkia koivua tarkemmin ja keskittyä sellaisiin yksityiskohtiin, jotka edistävät ekologista kestävyyttä kyseisessä paikassa.

PROSUS (*Promoting Sustainability in Early Childhood Education and Care*) on uusi työkalu varhaiskasvatuksen kestävä kehityksen reflektointiin (Furu & Valkonen 2021). Kartoituslomakkeet ovat nyt Opetushallituksen sivustolla saatavilla ja tarjoavat siten työkalut toimintakulttuurin kehittämiseen kestävämmäksi. Kiinnostava jatkotutkimus olisikin hyödyntää PROSUS-työkalua ja tutkia kartoituslomaketta hyödyntäen kestävyiden edistämistä varhaiskasvatuksessa. Näkökulma voisi olla tiimin osaaminen edistäminen, jossa relationaalista osaamista vahvistettaisiin interventioilla. Toisaalta varhaiskasvatuksen kestävyiden edistäminen ja yhteistyö perheiden kanssa olisi myös kiinnostava tutkimus, koska vanhemmat ovat Beery ja kumppaneidenkin (2020) mukaan keskeisiä henkilöitä, portinvartijoita, lasten luontoelämyksien tarjoajina.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/items/035e5a3e-a45e-4bc4-9e2f-079fad267355>
- Barrable, A. (2019). Refocusing environmental education in the early years: A brief introduction to a pedagogy for connection. *Education sciences*, 9(1), 61.
- Beery, T., Chawla, L., & Levin, P. (2020). Being and becoming in nature: Defining and measuring connection to nature in young children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-22.
- Boileau, E. Y. S. (2013). Young voices: The challenges and opportunities that arise in early childhood environmental education research. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 18, 142-154.
- Borg, F., & Samuelsson, I. P. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147–163.
- Cantell, H. (toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus. Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. 60–79.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Cooper, A. (2015). Nature and outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85–97.
- Duhn, I. (2012). Making' place for ecological sustainability in early childhood. *Environmental education: Critical concepts in the environment*. Routledge (514–527)
- Duhn, I., Fleer, M., & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: Three 'gardening tools' and the Relational Agency Framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378-391.
- Dufva, M. (2024). Megatrendit 2024. Sitra.
<https://www.sitra.fi/blogit/megatrendit-2024/>
- Edwards, A. (2010). Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning. Vol.3. Dordrecht Springer.
- Elliott, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2020). Researching early childhood education for sustainability. New York: Routledge. doi, 10, 9780429446764.
- Engdahl, I., & Furu, A. C. (2022). Early childhood education: A vibrant arena in the complex transformation of society towards sustainability. *International Journal of Early Childhood*, 54(1), 1-12.
- FEE Suomi. (2023). Verkkosivu. <https://feesuomi.fi/> [Viitattu 11.11.2023.]
- Garden, A., & Downes, G. (2024). New boundaries, undecided roles: Towards an understanding of forest schools as constructed spaces. *Education 3-13*, 52(8), 1542-1553.
- Harvey, G., Loftus-Hills, A., Ryycroft-Malone, J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack, B. & Seers, K. (2002). Getting evidence into practise: the role and function of facilitation. *Journal of advanced nursing*, 37 (6), 577–588.
- Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen A. Saramäki, R. & Sillanaukee, O. (toim.). (2021). *Ihminen osana elonkirjoa: Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Sitra.
<https://www.sitra.fi/julkaisut/ihminen-osana-elonkirjoa/>
- Huttunen, S., Aro, R., Salo, M., & Turunen, A. (2019). Ympäristökansalaisuudesta aineksia ilmastokriisin ratkaisuun? Versus.

<https://www.versuslehti.fi/kriittinen-tila/ymparistokansalaisuudesta-aineksia-ilmastokriisin-ratkaisuun/>

Huttunen, R., Kakkori, L., & Värri, V.-M. (2022). Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus*, 52(5).

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006
https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

Härmä, T. & Nasib, N. (2022). *Kestävän kehityksen keskeiset tavoitteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestavan-kehityksen-keskeiset-kasitteet>

IPCC (2023). *Sixth Assessment Report*. <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>

Kallio, K.P., Aalto, J., Boström, C., Hyytiäinen, K. Häyrynen, S., Jarva, J. Koivula, M.J., Kosenius, A-K., Kotiaho, J.S., Laine, I. Lehikoinen, A., Mykrä, H. Onkila, T., Paloniitty, T., Pappila, M., Silfverberg, O., Sääksjärvi, I.E., Wolff, L-A. & Väkkärä, V. (2024). Vaikuttavan ympäristökansalaisuuden edistäminen Suomessa. Luontopaneelin yhteenveto ja suositukset luotopolitiikan suunnittelun ja päätöksenteon tueksi. Suomen Luontopaneelin julkaisuja 3A/2004.

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Karila, K & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 21.

Karvi. (n.d.). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus> [Viitattu 22.3.2025.]

Karvi. (2024). *Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024—2027*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

<https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Koulutuksen%20arviointisuunnitelma%202024-2027.pdf>

Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N., & Fuller, R. A. (2013). What are the benefits of interacting with nature?. *International journal of environmental research and public health*, 10(3), 913-935.

Kestävä kehitys. (n.d.). Verkkosivu. <https://kestavakehitys.fi/luonnon-ja-ympariston-tila1>

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 23.03.2025.]

Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102-119.

Kowasch, M., Oettel, J., Bauer, N., & Lapin, K. (2022). Forest education as contribution to education for environmental citizenship and non-anthropocentric perspectives. *Environmental Education Research*, 28(9), 1331-1347.

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik: En möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*. Vol. 17, nr 12.

Kuntaliitto (2023). <https://www.kuntaliitto.fi/kuntajohtaminen-ja-digitalisaatio/uudet-kestavat-kunnat> [Viitattu 14.11.2023.]

Marton, F. (2007). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Routledge. 141–161.

Mykrä, N. (2023). Ecological sustainability and steering of Finnish comprehensive schools. *In Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. (87-104). Singapore: Springer Nature Singapore.

Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshaasteesta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/124943>

- Mykrä, N. (2017). Koulun mahdollisuuksista kasvattaa kestäväään tulevaisuuteen. *kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 48 (2017):5.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- Nummi, P. (2007). *Fasilitaattorin käsikirja. Tarina siitä miten Ykä Hirvi vie ryhmän tuskasta tulokseen*. Edita Prima Oy.
- Oberhuemer, P., Riedel, B., Warnatsch, R. & Bader, S. (2023). Team concepts in ECEC: potentials and challenges of heterogeneous staff teams. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1),23.
- Olsen, E. K., Lawson, D. F., McClain, L. R., & Plummer, J. D. (2024). Heads, hearts, and hands: a systematic review of empirical studies about eco/climate anxiety and environmental education. *Environmental Education Research*, 1-28.
- Opetushallitus. (OPH). (n.d.). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen-tueksi/perhepaivahoito>
- Opetushallitus. (OPH). (2022a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Opetushallitus. (OPH). (2022b). *Ilmasto- ja ympäristökasvatus sekä kiertotalous*. <https://www.oph.fi/fi/ilmasto-ja-ymparistokasvatus-seka-kiertotalous>
- Opetushallitus. (OPH). (2014). *Esiopetus suunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmer, Joy A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Routledge, Taylor 6 Francis Group.
- Palmer, Joy A. & Neal, P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. Routledge.
- Pietilä I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelijan käsikirja*. (111–130). Vastapaino.

- Pihkala, P. (2020) Ympäristökasvatuksen tärkeimpiä haasteita nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa H. Cantell, E. Aarnio-Linnanvuori & S. Tani. *Ympäristökasvatus. Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Pihkala, P. (2019). *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Kirjapaja.
- Portus, R., Aarnio-Linnanvuori, E., Dillon, B., Fahy, F., Gopinath, D., Mansikka-Aho, A., Williams, S-J. & McEwen, L. (2024). Exploring the environmental value action gap in education research: a semi-systematic literature review. *Environmental Education Research*, 30(6), 833–863.
- Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaallista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/116282>
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019). Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development*, 23(2)
- Rockström, J., & Sukhdev, P. (2016a). How food connects all the SDGs: A new way of viewing the Sustainable Development Goals and how they are all linked to food. *Stockholm: Stockholm Resilience Centre*.
- Rockström, J. & Sukhdev, P. (2016b).
<https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> [Viitattu 28.3.2023.]
- Salminen, J. (2017). Early childhood education and care system in Finland. *Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 5(2), 135–154.
- Santaoja, M. (2013). Rakkaudesta luontoon. Luontoharrastajat luonnonsuojelun toimijoina. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Šepec, K. & Vidmar, M. (2015) Relational expertise as a prerequisite for effective multi-professional collaboration on ESL.
<http://titaproject.eu/spip.php?article144>
- Soinnunmaa, P., Willamo, R., Helenius, L., Holmström, C., Kaikko, A. & Nuotiomäki, A. (2021). Voiko luonnosta tulla pois? Mikä on se luonto, johon olemme suhteessa? Julkaisussa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki & O. Sillanaukea. (toim.). *Ihminen osana*

elonkirjoa: Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/ihminen-osana-elonkirjoa/> 65–79

- Somerville, M., & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102-117.
- Spiteri, J. (2021). Can you hear me? Young children's understanding of environmental issues. *International studies in sociology of education*, 30(1-2), 191-213
- Suomen Ympäristökeskus. <https://hiilineutraalisuomi.fi/fi-FI/Hinku/Hinkukunnat> [Viitattu: 22.9.2024.]
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Verkkosivu. <https://tenk.fi/fi> [Viitattu 19.3.2025.]
- THL Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu 16.11.2023]. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/luontoaskel-hyvinvointiin>
- Tilastokeskus. (2024). Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat. [Viitattu: 25.8.2024.]
- Tilastokeskus. (2021). Varhaiskasvatus [verkkajulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus [Viitattu: 12.5.2024.] <https://stat.fi/julkaisu/ckwd9j2c8fbpq0c53mhrob1za>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen sisällön analyysi*. uudistettu laitos. Tammi.
- Ukkonen-Mikkola, T., Ek, T. Piironen, R. Lehtinen E., Berg, A. Sviili, E. & Liinamaa, T. (2021). Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun diskursseissa. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10(3).
- Unesco. (n.d.). *Education transforms lives*. <https://www.unesco.org/en/education> [Viitattu 26.2.2025.]
- Valkonen, S. & Furu, A.C. (2021). *Lapsen askelin kestäväksi – Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutos*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-askelin-kestavaksi-varhaiskasvatuksen-toimintakulttuurin-muutos>
- Varhaiskasvatuslaki. (2018). https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540#chp_1_sec_1_heading

- Vilkka, H. (2021a). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021b). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus. 5.päivitetty painos.
- Vlasov, J. (2024). Arviointineuvos Janniina Vlasovin sähköposti 14.3.2024.
- Väkkärä, V., Kallio, K.P., Häyrynen, S., Koivula, M., Onkila, T., Laine, I. ja Silfverberg, O. (2024). *Selvitys tutkimusperustaisesta ympäristökansalaisuudesta*. Suomen Luontopaneelin julkaisuja 3B/2024.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Warden, C. (2019). Nature pedagogy: Education for sustainability. *Childhood Education*, 95(6), 6-13.
- Wells, N.M. & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, youth and environments*, 16(1), 1–24.
- Wolff, L-A. & Furu, A.C. (2018). Hållbarhetspedagogik för finländska barnträdgårdslärarstudenter: Från begrepp till engagemang. *Pedagogisk forskning i Sverige* 23 (3-4).
- Wood, B. E., & Kallio, K. P. (2019). Green citizenship: towards spatial and lived perspectives. In *The Routledge companion to environmental planning* (pp. 171-180). Routledge.
- YK. Suomen YK-liitto. <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys>. [Viitattu 23.2.2024.]
- Ympäristöministeriö. <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys> [Viitattu 23.2.2024.]
- Zhang, Q., Gong, H., & Gittell, J. H. (2024). Managing interprofessional teamwork: strategic relational human resource management and the power of relational coordination. *Research Handbook on Contemporary Human Resource Management for Health Care*, 273-288.
- Ärlemalm-Hagsèr, E. & Hedefalk, M. (2018). Temainledning: Förskolan och utbildning för hållbar utveckling-Nordisk forskning inom fältet förskola och hållbarhet. *Utbildning & Demokratiskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27 (2), 7–14.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen tietosuojailmoitus

Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14

Rekisterin nimi	Ekologinen kestävyys varhaiskasvatuksessa, pro gradu -tutkielma
Päiväys	2.4.2022
Rekisterinpitäjä(t)	Elina Leppänen, 040 736 1968 elina.m.leppanen@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Essi Aarnio-Linnanvuori essi.aarnio-linnanvuori@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	Henkilötietojasi käsitellään varhaiskasvatuksen ekologiseen kestävyYTEEN liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia varhaiskasvatuksen henkilöstön ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä ekologisesta kestävyYdestä sekä peilata näitä paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Tutkimuksessa keskustellaan erilaisista käsityksistä, jotka koskevat ekologista kestävyYttä ilmiönä sekä rakennetaan relationaalista asiantuntijuutta ekologisen kestävyYden ilmiöstä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on: ☒ suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritettun käsittelyyn lainmukaisuuteen.
Henkilötietojen säilytysaika	Opinnäytteen, pro gradun valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan. Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	Kuvaus rekisterissä käsiteltävistä henkilötietotyypeistä tietoryhmittäin, esim.: - Nimitiedot - Koulutus ja valmistumisvuosi - Haastattelun tietosisältö ja tallenne

**Opinnäytetutkimuksen tietosuojailmoitus
EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679), art. 12–14**

	Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään.
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa tilassa. Digitaalinen aineisto suojataan kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella One Drive tilillä ja varmuuskopio säilytetään tutkijan henkilökohtaisessa käytössä olevalla tietokoneella, joka on suojattu salasanalla. Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi

Liite 2: Haastattelujen- ja ryhmäkeskustelujen runko

Pohjana olen hyödyntänyt Valssin arviointityökalua: Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen työkalu 2023, Valssi arviointijärjestelmä, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Nämä kysymykset ovat muotoiltu henkilöstölle. Esihenkilöiden kysymykset ovat muodossa, esim. Mitä retkikohteita yksikkösi/ryhmäsi/perhepäivähoitajasi hyödyntää...?

Aloitus

Tutkimukseen osallistumiseen liittyvät asiat: luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus ja suostumukset.

Virikepuhe

Lyhyet esittelyt ryhmäkeskusteluissa

Haastattelu/ryhmäkeskustelu

Mitä sopivia luonnollisia ja rakennettuja lähiympäristön retkikohteita olet hyödyntänyt varhaiskasvatuksessa? Millä tavalla?

Millä tavalla hyödynnät luontoa ja luonnonmateriaaleja pedagogisessa toiminnassa?

Millä tavalla huomioit lasten kiinnostuksen kohteet ympäristön ilmiöistä pedagogisessa toiminnassa?

Miten lasten kokemuksia luonnosta käsitellään tai hyödynnetään osana muuta toimintaa?

Miten mallinnat lapsille arvostustasi lähiympäristöäsi ja luontoa kohtaat?

Mitä ympäristötekoja teette yhdessä lasten kanssa?

Kenen kanssa keskustelet ympäristöön liittyvistä kysymyksistä töissä? Kenen muiden kanssa haluaisit aiheesta keskustella?

Miten varhaiskasvatusta voisi muuttaa vielä enemmän kestävyuden mukaiseksi ja miten lapset voisivat osallistua tähän?

Lopetus

Haluatko sanoa vielä jotain aiheeseen liittyvää?

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni.