

Anni Helenius

ESIOPETUKSEN OPETTAJIEN TULKINTOJA KESTÄVÄSTÄ ELÄMÄNTAVASTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Anni Helenius: Esiopetuksen opettajien tulkintoja kestävästä elämäntavasta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus
Huhtikuu 2023

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, mikä esiopetuksen opettajia haastaa ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Kestävän elämäntavan oppiminen lapsuudesta asti on tärkeää, jotta taidot ja tiedot kehittyvät ja ihminen oppii toimimaan kestävästi elämäntavan periaatteiden mukaisesti. Koska opettajilla on suuri merkitys lapsen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen on tärkeää, että esiopetuksen opettajien tulkintoja ja kokemia haasteita tutkitaan. Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman siihen, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytettiin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen sekä opetussuunnitelmatutkimuksen tutkittua tietoa ja tutkimuskirjallisuutta. Tutkimuksen aineisto koostui eri sosiaalisen median alustoihin lähetetystä sähköisestä kyselylomakkeesta. Aineisto muodostui 21 esiopetuksen opettajan vastauksista ja tutkimuksen aineisto analysoitiin sekä teoriaohjaavalla että aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kestävä elämäntapa näyttäytyy esiopetuksen opettajien tulkinnoissa kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin eri osien mukaisesti, painottuen kuitenkin muutamaa eri osaan. Esiopetuksen opettajien tulkintojen mukaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat eniten konkreettisiin keinoihin kestävästi elämäntavan oppimisessa. Lisäksi kestävästi elämäntavan kehityksen ulottuvuuksista ekologinen ulottuvuus ja siihen liittyvät teemat näkyivät esiopetuksen opettajien tulkinnoissa eniten. Esiopetuksen opettajat tulkitsivat lisäksi, että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat paljon tietojen ja ajattelun taitojen kehittymiseen kestävästi elämäntavan teemoissa. Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet perustuivat suurimmaksi osaksi tiedon puutteeseen, ihmisten arvoihin ja rakenteisiin liittyviin haasteisiin. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat kokevat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjaavan löyhästi kestävästi elämäntapaan ja kestävästi elämäntavan kehityksen ulottuvuuksien avaaminen tarkemmin opetussuunnitelmassa antaisi opettajille lisää tietoa kestävästi elämäntavan kehityksen tavoitteista.

Avainsanat: kestävä kehitys, ympäristö- ja kestävyyskasvatus, opetussuunnitelma, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	YMPÄRISTÖ- JA KESTÄVYYSKASVATUS	7
2.1	Ympäristökasvatus.....	7
2.2	Kestävä kehitys	8
2.3	Ympäristökasvatusta vai kestävyyskasvatusta?	11
2.4	Ympäristökasvatustalle ja ilmastokasvatuksen polkupyörämalli.....	14
3	KESTÄVÄ ELÄMÄNTAPA	19
3.1	Kestävä elämäntapa Suomessa	19
3.2	Kestävyyskasvatuksen haasteet.....	20
4	OPETUSSUUNNITELMA KESTÄVÄÄ ELÄMÄNTAPAA TOTEUTTAMASSA	22
4.1	Opetussuunnitelma ohjaavana asiakirjana	22
4.2	Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana	24
4.3	Ympäristö- ja kestävyyskasvatus esiopetuksen opetussuunnitelmassa	27
4.4	Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ja ympäristö- ja kestävyyskasvatus.....	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
5.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....	32
5.2	Laadullinen tutkimus	33
5.3	Aineiston hankinta.....	34
5.4	Aineiston analyysi	36
5.5	Aineiston kuvaus	41
6	TULOKSET	42
6.1	Esiopetuksen opettajien tekemät tulokset kestävästä elämäntavasta.....	42
6.1.1	<i>Tietoihin ja ajattelun taitoihin liittyvät tulokset</i>	43
6.1.2	<i>Arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan liittyvät tulokset</i>	45
6.1.3	<i>Toimintaan liittyvät tulokset</i>	47
6.1.4	<i>Motivaatioon ja osallisuuteen liittyvät tulokset</i>	49
6.1.5	<i>Tulevaisuuteen suuntaamiseen liittyvät tulokset</i>	51
6.1.6	<i>Toivoon ja muihin tunteisiin liittyvät tulokset</i>	52
6.2	Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteet	54
6.2.1	<i>Ihmisiin liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet</i>	55
6.2.2	<i>Tietoon liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet</i>	56
6.2.3	<i>Rakenteisiin liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet</i>	57
7	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	59
7.1	Tulosten yhteenveto.....	59
7.2	Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja kriittinen arviointi	64
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset	67
	LÄHTEET	68
	LIITTEET	76
	Liite 1: Yksinkertaistettu versio kyselylomakkeesta	76

1 JOHDANTO

Vuonna 2018 Suomessa ollut kuumuus ja helle hankaloittivat maanviljelijöiden työtä pienentämällä satoa ja vaikeuttivat kaupunkilaisten elämää asuntojen ja katujen liiallisen lämpiämisen vuoksi (Foster ym., 2019). Tämä oli konkreettinen asia, joka toi ihmiset lähemmäs huomaamaan ympäristön tilaa ja ympäristöuhka-ajattelu alkoi siirtyä huoleen ihmisen ja ympäristön suhteesta (Foster ym., 2019). Kevään 2023 eduskuntavaalien aikaan yhtenä polttavana puheenaiheena oli ympäristön tilanne ja hiilinielut. Ympäristön ja luonnon hyvinvointi koskettavat jokaista ihmistä ja kestävään elämäntapaan oppiminen aloitetaan jo varhaislapsuudessa. Kestävä elämäntapa aiheuttaa paljon keskustelua ja siihen liittyy monia eri mielipiteitä.

Kestävän elämäntavan tutkiminen on tärkeää, jotta saadaan tietoa siitä, mitä ihmiset ajattelevat kestävästä elämäntavasta ja miten he näkevät kestävän elämäntavan omassa elämässään. On myös tärkeää pohtia sitä, miten kestävä elämäntapa näyttäytyy varhaiskasvatuksessa ja kouluissa, koska lapset omaksuvat kestävä elämäntapaa ja oppivat täten toimimaan kestävän elämäntavan mukaisesti jo lapsuudesta asti. Varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli kestävyyskasvatuksessa ja lasten tietojen, taitojen, arvojen ja valmiuksien kehittämisellä on suuri rooli kestävän elämäntavan oppimiselle (Valkonen & Furu, 2023).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kestävästä elämäntavasta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opettajat näkevät ja tulkitsevat opetussuunnitelman ohjaavuutta kestävän elämäntavan kontekstissa. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, mitkä asiat ovat esiopetuksen opettajien haasteena ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa.

Kestävällä elämäntavalla tarkoitetaan elämäntapaa, jossa säästetään energiaa ja luonnonvaroja sekä otetaan huomioon kestävä kehityksen

ulottuvuudet (Salonen ym., 2018). Kestävän kehityksen ulottuvuuksia ovat sosiaalinen ja kulttuurinen, ekologinen ja taloudellinen (Wolff, 2004). Ympäristö- ja kestävyyskasvatus on kasvatusta, missä tavoitellaan sellaista yhteiskuntaa, missä kestävä elämäntavan arvot ja rakenteet ovat perustana toiminnalle (Wals, 2019). Ympäristö- ja kestävyyskasvatus on muovautunut käsitteistä ympäristökasvatus ja kestävä kehityksen kasvatus. Siinä huomioidaan sekä ympäristökasvatuksen tavoitteita että kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteita.

Suomessa esiopetus on velvoittavaa opetusta ja siihen osallistuu suurin osa suomalaisista lapsista (OPH, 2019). Tällöin suurin osa lapsista on myös esiopetuksen opetussuunnitelmien piirisissä ja näin osa myös kestävä elämäntavan oppimista ja kehitystä. Lisäksi käynnissä oleva kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun piirissä on myös osa viisivuotiaista. Kaksivuotisen esiopetuksen tarkoituksena on muun muassa edistää tasa-arvoa sekä tukea varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen nivelvaiheita (OPH, 2021).

Kun ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteita on tutkittu, yhtenä syynä kestävä elämäntavan opetuksen puutteelle on nähty olevan henkilöstön riittämätön tietämys aiheesta (Furu & Valkonen, 2021). Lisäksi toimintakulttuurilla on nähty olevan vaikutuksia kestävä kehityksen kasvatukseen (Saloranta, 2017). Kestävä elämäntavan merkitys usein tiedostetaan, mutta toiminta sen lisäämiseksi saattaa jäädä helposti valjuksi (Salonen ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa kestävä elämäntavan ja ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamista lähestytään Tolppasen ja kollegoiden (2017) kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin mukaisesti. Malli on kehitetty erityisesti ilmastokasvatuksen kehittämiseen, mutta sitä voi hyödyntää myös laajemmin kestävyyskasvatuksessa (Cantell ym., 2019). Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalliin on liitetty seitsemän eri osaa: tieto ja ajattelun taidot, identiteetti, arvot ja maailmankuva, toiminta, motivaatio ja osallisuus, tulevaisuus, toivo ja muut tunteet sekä toiminnan esteet (Tolppanen ym., 2017). Näiden käsitteiden kautta tutkimuksessa avataan, millaisia tulkintoja opettajat ovat tehneet kestävästä elämäntavasta sekä ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteista.

Tutkimuksen tulosten perusteella selviää, että tutkimuksessa esiopetuksen opettajat tulkitsevat kestävä elämäntapaa kokonaisvaltaisen

ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osien mukaisesti. Jokaisen polkupyörämallin osaan liitettiin opettajien tulkinnoissa mainintoja, mutta toimintaan ja tietojen ja ajattelun taitojen kehittymiseen liitettiin eniten tulkintoja. Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteisiin liittyi työyhteisöön liittyvät haasteet, opettajaan itseensä liittyvät haasteet, tiedon puutteeseen liittyvät haasteet sekä varhaiskasvatuksen rakenteisiin liittyvät haasteet.

2 YMPÄRISTÖ- JA KESTÄVYYSKASVATUS

2.1 Ympäristökasvatus

Eri tieteenoaloilla on pyritty löytämään vastaus siihen, miksi ihmiset ovat kohdelleet luontoa niin kuin ovat ja miten kestävämpää elämäntapaa voitaisiin edistää (Wolff, 2014). On huomattu, että aiheet vaativat koulutusta ja katseet ovat kääntyneet ympäristökasvatukseen ja kestävä kehityksen kasvatukseen (Wolff, 2014).

Ympäristökasvatuksen ensimmäisiä mainintoja tehtiin 1940-luvulla Kansainvälisen luonnonsuojeluliiton (IUCN) konferenssissa Pariisissa (Palmer, 1998). Vuonna 1977 ympäristökasvatuksen määritelmä ja tavoitteet kuitenkin alkoivat vakiintumaan ensimmäisen kerran, kun Tbilisissä järjestettiin Unescon ja YK:n ympäristöjärjestöjen yhteinen ympäristökonferenssi (UNESCO, 1980). Lili-Ann Wolff (2004, s.19) on kääntänyt tässä konferenssissa asetetut ympäristökasvatuksen tavoitteet näin:

”1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä. 2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen. 3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.” (Sytnik ym., 1985, käännös Wolff, 2004, s. 19.)

Ympäristökasvatuksella pyritään siis kasvattamaan tietoisuuteen, missä otetaan huomioon taloudellinen, sosiaalinen, poliittinen ja ekologinen osa-alue. Lisäksi ympäristön suojeluun ja parantamiseen pyritään vaikuttamaan tietojen ja arvojen kautta sekä luomaan uusia käyttäytymismalleja, jotka liittyvät ympäristöön. Monet näistä tavoitteista ovat läsnä vielä nykyiselläänkin ympäristökasvatuksessa (Wolff, 2014). Ympäristökasvatuksessa pyritään oppimaan ympäristössä,

ympäristöstä ja ympäristön puolesta toimimista (Åhlberg, 2005). Ympäristökasvatus on elinikäinen oppimisprosessi, missä opitaan ympäristökysymyksistä ja omista rooleista ympäristön suhteen, ulottuen kaikille koulutusasteille (Wolff, 2004). Tiedon lisääminen voi olla esimerkiksi tietoa ympäristön ongelmista tai arvoista ja asenteista ympäristönsuojelua kohtaan (Wolff, 2014). Lisäksi luomalla mahdollisuuksia osallistua ympäristötyöhön on ympäristökasvatusta (Wolff, 2014).

2.2 Kestävä kehitys

Ympäristökasvatuksen ohella kestävä kehitys ja kestävä kehityksen kasvatus on noussut esiin. Kestävä kehityksen käsite otettiin käyttöön vuonna 1980, kun IUCN, UNEP (YK:n ympäristöohjelma) ja WWF (World Wildlife Fund) tekivät yhteistyössä UNESCO:n (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ja FAO:n (United Nations Food and Agriculture Organisation) kanssa maailman ympäristönsuojelun strategian (Palmer, 1998; Wolff, 2004). Strategia tuli kuitenkin tunnetuksi vasta vuonna 1988 julkaistussa Brundtland-raportissa "Our Common Future" (suom. Yhteinen tulevaisuutemme), missä kestävä kehitys sai määritelmän (Wolff, 2004). Brundtland-raportti on Maailman ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti, missä tavoitteena on ollut luoda pitkän aikavälin ympäristöstrategia, tehostaa kansainvälistä yhteistyötä maiden välillä ympäristökysymyksissä, luoda yhteiset tavoitteet sekä lisätä yhteistyötä eri maiden välillä (Rautiainen, 1988). Raportti korosti kestävä kehityksen poliittista tavoitetta (Wolff, 2014). Yhteinen tulevaisuutemme raportissa kestävä kehitys määritellään näin:

Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa (Rautiainen 1988, s. 26).

Kestävä kehityksen tavoitteena on, että ihmisten tarpeita ja toiveita pystytään täyttämään (Rautiainen, 1988). Raportin mukaan tarpeilla keskitytään etenkin kehitysmaihin, missä useat ihmiset elävät ilman perustarpeiden toteutumista. Kulutuksessa tulisi kuitenkin ottaa huomioon ekologiset varat ja tämä vaatii arvojen edistämistä (Rautiainen, 1988). Raportti pyrkii ottamaan huomioon

paremman tulevaisuuden, kuitenkin poistamatta teknologista ja taloudellista kehitystä (Wolff, 2014). Kestävällä kehityksellä pyritään siis luomaan kaikille mahdollisuudet hyvään elämään, mutta siten, ettei kasvua ja kehitystä toteuteta ympäristön kustannuksella. Kestävässä kehityksessä pyritään sopusoinnun lisäämiseen ihmisten, ihmiskunnan ja luonnon välillä (Rautiainen, 1988).

Kestävään kehitykseen liitetään nykypäivänä kolme eri ulottuvuutta, jotka ovat ekologisesti kestävä kehitys, taloudellisesti kestävä kehitys sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys (Wolff, 2004). Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys nähdään kaikkien ihmisten hyvinvoinnin kehittämisenä sekä ihmisistä välittämisenä ja jaetuista arvoista sekä yhteenkuuluvuudesta korostamisena (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Koulutuksessa sosiaalisesti kestävä kehitys voidaan nähdä yhteistoimintana, osallisuuden edistämisenä sekä syrjinnän ja syrjäytymisen ehkäisynä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Kulttuurisesti kestävässä kehityksessä opetuksessa ja koulutuksessa huomioidaan muun muassa suvaitsevaisuus, kulttuurihistoria ja omaan sekä muiden kulttuureihin tutustuminen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Ekologisesti kestävä kehitys liitetään usein koulutuksen ja opetuksen kannalta luonnon monimuotoisuuden turvaamiseen, päästöjen minimointiin sekä ympäristön tilan parantamiseen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Taloudellisesti kestävä kehitys voidaan koulutuksen avulla edistää muun muassa kestävän kuluttamisen harjoittelun avulla (Parikka-Nihti & Suomela, 2014).

Nämä ulottuvuudet näkyvät myös Suomen raportissa: Valtioneuvoston (VNS, 2020) selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda2030:sta – Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa. Agenda 2030 on YK:ssa sovittu kestävän kehityksen globaali toimintaohjelma. Vuonna 2015 YK asetti uudet maailmanlaajuiset kestävän kehityksen tavoitteet (YK, 2015). Nämä kestävän kehityksen tavoitteet ovat jatkoa YK:n vuosittaisille tavoitteille, mitkä on hyväksytty vuonna 2000 (YK, 2010). YK julkaisi 17 kestävän kehityksen tavoitetta ja 169 alatavoitetta, joissa pyrkimyksenä on muun muassa parantaa ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa, poistaa nälänhätä, käyttää luonnonvaroja kestävästi, vaalia rauhaa ja pyrkiä globaaliin kumppanuuteen, keskittyen etenkin heikoimmassa asemassa olevien tarpeisiin (YK, 2015).

Suomessa Agenda2030:n tavoitteena on jokaisella kestävän kehityksen osa-alueella kehittää kestävä yhteiskunta (VNS, 2020). Ekologisesti kestävällä

kehityksellä Suomessa pyritään muun muassa turvaamaan luontoa ja käyttämään luonnonvaroja siten, että ne eivät ylitä maapallon kantokykyä (VNS, 2020). Lisäksi tavoitteena on pyrkiä hiilineutraaliin Suomeen vuonna 2035 sekä pyrkiä pienentämään hiilijalanjälkeä niin asumisessa, rakentamisessa kuin liikkumisessakin (VNS, 2020). Sosiaalisesti kestävä kehitys näyttäytyy Suomessa muun muassa pyrkimyksenä tasa-arvoon ja ihmisten yhdenvertaisuuteen, suvaitsevaisuuteen ja ihmisoikeuksien edistämiseen (VNS, 2020). Lisäksi alueiden välistä eriytymistä pyritään vähentämään ja ottamaan huomioon yhteinen tulevaisuus, jossa alueiden eriytymistä ei tapahtuisi niin paljoa (VNS, 2020). Taloudellisesti kestävään kehitykseen paneudutaan Suomessa muun muassa edistämällä talouskasvua niin, että se ottaa huomioon myös sosiaalisen ja ekologisen näkökulman (VNS, 2020). Koulutuksen rooli on äärimmäisen tärkeä kestäväälle talouskasvulle ja on tärkeää lisätä verotuloja, hillitä menoja ja nopeuttaa talouskasvua kuitenkin niin, että tämä toteutetaan kestäväen kehityksen mukaisesti (VNS, 2020).

Samalla, kun alettiin puhua kestävästä kehityksestä, keskusteluissa oli kestäväen kehityksen kasvatus -käsite. Kestäväen kehityksen kasvatusta alettiin käyttää ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalla (Wolff, 2004). Kestäväen kehityksen kasvatus voidaan nähdä kasvatuksena, jossa kaikki opetus ja kasvatus toteutetaan kestäväen kehityksen mukaisesti (Wolff, 2004). Lisäksi kestäväen kehityksen kasvatusta on opettaa ymmärtämään kestävää kehitystä ja kehittää tietoisuutta (Wolff, 2004). Kestäväen kehityksen kasvatuksessa päähuomio on kolmessa eri ulottuvuudessa: ekologisessa, sosiaalisessa ja taloudellisessa ulottuvuudessa (Åhlberg, 2005). Salonen on tutkinut väitöskirjassaan (2010) kestävää kehitystä ja suuri osa tutkittavista oli sitä mieltä, että Suomessa kasvatus ja valistus ovat parhaita keinoja kestäväen kehityksen edistämiseksi. Myöhemmin käsite kestäväen kehityksen kasvatus on saanut lyhyemmän käsitteen kestävyyskasvatus (Aikens ym., 2016). Kestävyyskasvatuksen tavoitteena on, että kansalaiset saavat lisää ymmärrystä ympäristön, talouden, kulttuurin ja ekologian yhteydestä sekä lisätä kansalaisten osallisuutta kestäväen kehityksen kysymyksissä (Mykrä, 2021). Kestävyyskasvatukseen mielletään myös ihmisten elinikäinen oppimisprosessi, missä kestäväen kehityksen mukaisiksi kehittyä sekä yksilön, että yhteisön arvot, tiedot, taidot sekä toimintatavat (Ratinen, ym., 2019).

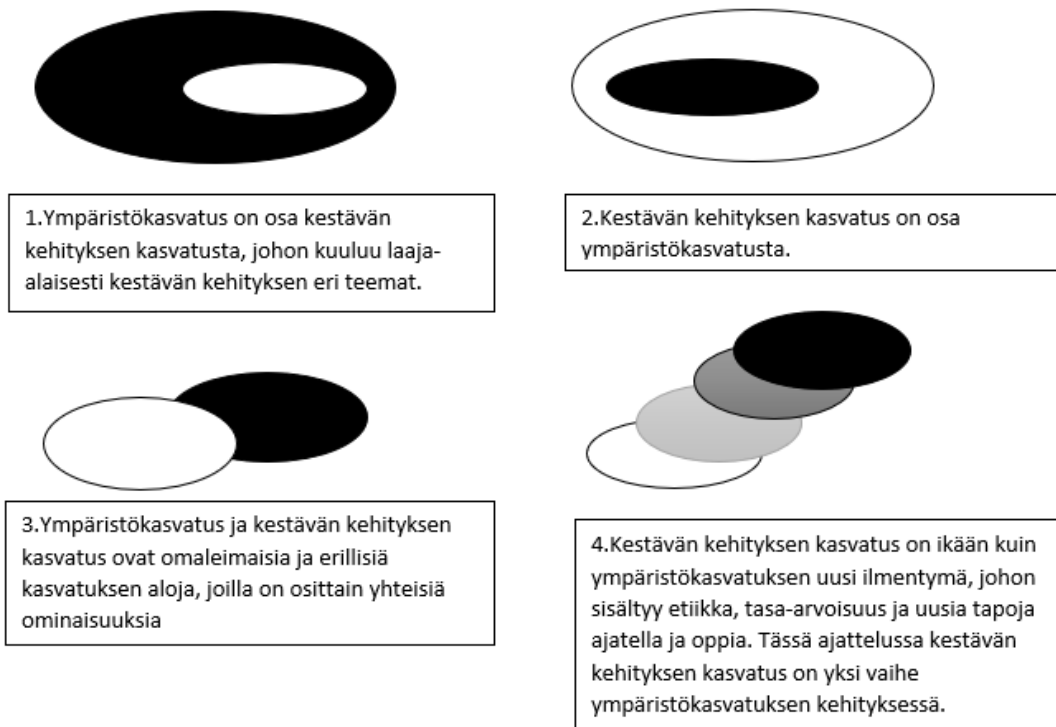
Unesco on määritellyt kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteiksi elinikäisen koulutuksen parantamisen niiden tietojen, taitojen ja arvojen kannalta, joita ihmiset tarvitsevat elämänlaadun parantamiseksi (Saloranta, 2019). Lisäksi tavoitteena on kestävän maan rakentamiseksi tarvittavien tietojen, ajatusmallien ja arvojen lisääminen opetussuunnitelmiin sekä ihmisten tietoisuuden lisääminen kestävästä kehityksestä ja työntekijöiden kouluttaminen kestävän kehityksen aiheisiin (Saloranta, 2019).

Kestävän kehityksen kasvatuksella pyritään siis monipuolisesti edistämään tietoisuutta kestävästä kehityksestä jo varhaiskasvatuksessa, mutta myös työntekijöiden työpaikoilla. Unescon (2005) tavoitteiden mukaisesti kestävän kehityksen kasvatuksen tulisi näkyä kaikkialla ihmisten koulutuksessa ja työnteossa niin, että ihmiset tietäisivät mitä kestävä kehitys on ja osaisivat toimia sen mukaisesti.

2.3 Ympäristökasvatusta vai kestävyyskasvatusta?

Kestävyyskasvatuksella ja ympäristökasvatuksella on paljon samaa ja tutkijoiden mukaan käsitteiden käyttö vaihtelee. On silti tärkeää pohtia, kumpaa käsitettä halutaan käyttää ja pohtia niiden yhteneväisyyksiä ja eroja. Monet ajattelevat, että kestävyyskasvatus on ympäristökasvatuksen seuraava sukupolvi, jolloin kestävän kehityksen kasvatukseen sisällytetään uusia tapoja ajatella ja oppia, sekä otetaan huomioon kysymykset etiikkaan ja oikeudenmukaisuuteen liittyen (Hesselink ym., 2000). Kestävän kehityksen kasvatus voidaan nähdä muotoutuneen ympäristökasvatuksesta ja sen tavoitteena on pyrkimys varmistaa, että tulevaisuuden sukupolvilla on hyvät elinolosuhteet tulevaisuudessakin, kuitenkin siten, että nykyihmisen perustarpeet ja toiveet paremmasta elämästä huomioidaan (Wolff, 2014). Osa tutkijoista taas on sitä mieltä, että kestävyyskasvatuksen tulisi näyttäytyä osana laadukasta ympäristökasvatusta (Hesselink ym., 2000). Yksi näkökulma on, että ympäristökasvatuksen tulisi olla osa kestävän kehityksen kasvatusta perustellen sitä siten, että se kattaa paremmin muun muassa kulttuurien monimuotoisuuden sekä sosiaalisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden ympäristöä kohtaan (Hesselink ym., 2000).

Wolff (2004) on jäsentänyt Hesselinkin ja kollegoiden (2000) ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhteen mallia ja mukaillut siitä suomenkielisen version (ks. Kuvio 1). Tämä malli osoittaa, miten monella eri tavalla ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen voi ymmärtää. Ei siis ole mitään yksiselitteistä selitystä siihen, miten erottaa ympäristökasvatus kestävän kehityksen kasvatuksesta, tai että kumpaa käsitettä olisi mielekkäämpää käyttää.



KUVIO 1. Neljä tapaa jäsentää ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhde (muokattu Wolff, 2004, s. 27)

Tutkijat, jotka suosivat kestävän kehityksen kasvatuksen termin käyttöä, puoltavat sitä muun muassa sillä, että kestävän kehityksen kasvatus on enemmän tulevaisuusorientoitunut, se ottaa kriittisesti huomioon kulutusyhteiskunnan, antaa avoimemman näkemyksen uusille ajattelutavoille ja keskittyy sekä sosiaaliseen, taloudelliseen että ympäristölliseen ulottuvuuteen eri tasoilla (Hesselink ym., 2000). Ympäristökasvatuksen tavoitteena taas voidaan

nähdä tapa opettaa ihmisiä elämään maailmassa hellävaraisemmin (Wolff, 2014). Aiemmin ympäristökasvatuksella on pyritty muuttamaan asenteita luontoon ja ympäristöön liittyen, mutta nykyisin tutkijat painottavat keskustelun tärkeyttä ympäristökasvatuksen etiikasta (Wolff, 2014). Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen välille ei siis ole helppoa vetää selkeitä rajauksia, ja tutkijat jakautuvat asiassa eri koulukuntiin.

Kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen lisäksi on olemassa muita käsitteitä, jotka painottavat hieman eri asioita, mutta nivoutuvat myös osaksi samoihin tavoitteisiin. Näitä käsitteitä ovat muun muassa ilmastokasvatus, ympäristökoulutus, ympäristöopetus, luontokasvatus, tulevaisuuskasvatus, kestävän kulutuksen kasvatus sekä luonto-opastus (Heinonen & Luomi, 2008). Lisäksi yhdistelmäkäsité ympäristö- ja kestävyyskasvatus on noussut esiin. Käsitteiden voidaan nähdä muovautuneen jatkumossa siten, että ensin on ollut luontokasvatus, mistä on muotoutunut ympäristökasvatus (Environmental education, ED), jonka jälkeen on alettu puhua kestävän kehityksen kasvatuksesta (Education for sustainable development ESD) ja lopulta löydetty yhdistelmä ympäristö- ja kestävyyskasvatus (Environmental and sustainable education ESE) (Wals, 2017). Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen tavoitteena on yhteiskunta, missä kestävän elämäntavan arvot ja rakenteet ovat perustana kaikelle toiminnalle (Wals, 2019). Mykrä perustelee väitöskirjassaan (2021) käsitteen vakiintumista Suomessa esimerkiksi siten, että vuonna 2016 on perustettu tutkijaverkosto, minkä nimi on ”Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen tutkijaverkosto SIRENE”.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään käsitettä ympäristö- ja kestävyyskasvatus, koska käsitteen voi ymmärtää laajana, eri osa-alueet huomioon ottavana käsitteenä, missä suuntaudutaan tulevaisuuteen, mutta nähdään myös nykyhetki merkittävänä osana kasvatusta. Käsitteessä huomioidaan hyvin sekä ympäristökasvatus että kestävän kehityksen kasvatus, jolloin molemmista käsitteistä pystytään ottamaan tärkeitä tavoitteita kasvatukselle. Lisäksi opetussuunnitelmissa Suomessa puhutaan kestävästä elämäntavasta sekä ympäristökasvatuksesta, minkä voidaan nähdä nivoutuvan lähelle ympäristö- ja kestävyyskasvatusta (ks. luku 4.3).

2.4 Ympäristökasvatustalle ja ilmastokasvatuksen polkupyörämalli

Ympäristökasvatukselle ja kestävä kehityksen kasvatukselle on luotu erilaisia malleja, jonka mukaan kasvatusta voitaisiin toteuttaa. Tällaisia malleja ovat muun muassa Palmerin puumalli (1998), Paloniemen ja Koskisen (2005) spiraalimalli sekä Jerosen ja Kaikkosen (2001) talomalli. Pedagogiset mallit auttavat opettajaa hahmottamaan ja toteuttamaan ympäristökasvatusta tai kestävyyskasvatusta huomioiden niiden eri ulottuvuudet (Saloranta, 2019).

Tolppanen, Cantell, Aarnio-Linnavuori ja Lehtonen (2017) ovat julkaisseet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin Lehtosen ja Cantellin (2015) ilmastokasvatuksen mallin ja muiden ympäristökasvatusmallien pohjalta. Tämä malli ottaa huomioon erityisesti oppimisen, joka on jäänyt muissa malleissa pienemmälle huomiolle (Tolppanen ym., 2017). Malli on kehitetty ilmastokasvatuksen kehittämiseen, jossa pyritään osoittamaan ilmastokasvatuksen monipuolinen lähestyminen ja eri osa-alueet (Tolppanen ym., 2017).

Polkupyörämallin muoto on valikoitunut polkupyöräksi tarkoituksella, koska ajatuksena on havainnollistaa ilmastokasvatuksen kokonaisuutta sekä sitä, että pyörä tarvitsee kaikkia osia, jotta se voi toimia (Tolppanen ym., 2017). Lisäksi pyörä tarvitsee toimiakseen käyttäjän ollakseen jatkuvassa liikkeessä (Tolppanen ym., 2017).



KUVIO 2. Kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Tolppanen ym., 2017)

Polkupyörämalli on jaettu seitsemään eri osaan (ks. Kuvio 2). Polkupyörän pyörissä ovat tieto ja ajattelun taidot, rungossa arvot, identiteetti ja maailmankuva, ketjuissa ja polkimissa toiminta, satulassa motivaatio ja osallisuus, jarruissa toiminnan esteet, lampussa toivo ja muut tunteet sekä ohjaustangossa tulevaisuus (Tolppanen ym., 2017).

Pyörät esittävät mallissa **tietoa ja ajattelun taitoja**. Ilmastokasvatuksen kannalta on tärkeää, että oppija saa tietoa, mutta myös osaa käyttää tietoa kriittisesti vertaillen ja rakentamalla uutta ymmärrystä (Tolppanen ym., 2017). Kriittisen arvioinnin avulla pystytään vaikuttamaan kestävyyskysymysten ymmärtämiseen ja pohtimiseen ja tähän tarvitaan koulutusta, missä huomioidaan monipuolisesti ajattelun taitoja (Lombardi ym., 2013). Ajattelun taidot ovat tärkeässä roolissa, koska ratkaisut muuttuvat sitä mukaan, miten uutta tietoa saadaan ja jotta oppilas voi pohtia kriittisesti saamaansa tietoa (Tolppanen ym., 2017).

Arvot, identiteetti ja maailmankuva muodostavat polkupyörän rungon. Tolppasen ja kumppaneiden (2017) mukaan nämä luovat ilmasto-oppimiselle pohjan. Arvojen pohtiminen ja niiden tekeminen näkyväksi auttavat pohtimaan sitä, ovatko arvot ristiriidassa ilmastonmuutoksen kanssa (Tolppanen ym., 2017).

Tähän liittyvät olennaisesti myös kulutustottumuksien näkeminen ja ristiriidat omista kulutustottumuksista ilmastoarvojen kanssa (Tolppanen ym., 2017). Chawla on tutkinut ympäristöherkkyyteen vaikuttavia tekijöitä ja eniten ympäristöherkkyyteen on vaikuttanut lapsuuden elämykset luonnossa, kokemukset ympäristötuhoista, perheen arvot ja erilaiset roolimallit, kuten opettaja (1999, Kollmuksen & Agyemanin, 2002, mukaan). Ihmiset, ketkä arvostavat ympäristöä ja kokevat ympäristökysymysten jollain tavalla henkilökohtaisiksi, toimivat useimmiten ympäristövastuullisesti (Cantell, Aarnio-Linnavuori & Tani, 2020). Rungon aiheisiin sisällytetään myös ihmisarvon ja yhdenvertaisuuden ajatus, esimerkiksi sen kannalta, millaista ihmiskuvaa kasvatuksessa vahvistetaan (Tolppanen ym., 2017).

Ketjuihin ja polkimiin on polkupyörämallissa liitetty **toiminta**. Kun on tarpeeksi tietoa ja ajattelun taitoja, näyttäytyy se ihmisen toiminnassa (Tolppanen ym., 2017). Ohjauksen ja kannustuksen avulla kuka vaan pystyy toimimaan ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi, mihin voidaan liittää ajatus siitä, että polkupyörän liikkeelle saamiseksi tarvitaan toimintaa, eli pyörämallissa polkemista (Tolppanen ym., 2017). Ympäristötekoihin vaikuttavat lisäksi muiden ihmisten mielipiteet, toiminnan helppous sekä kyky empatiaan (Kollmuss & Agyeman, 2002). Toiminta ilmaston puolesta saatetaan kokea hankalaksi, joten toiminnan toteuttamisen kannalta ihmisille on tärkeää, että tekemiseen on matala kynnys, tekeminen on edullista, tekoja arvostetaan, teot ovat yhteisöön liitettäviä, vaihtoehtoista muistutetaan ja teot ovat tiedostettuja, jolloin niitä voi muuttaa (Tolppanen ym., 2017).

Motivaatio ja osallisuus ovat liitetty mallissa satulaan. Mallissa ajatellaan, että huono satula vaikuttaa siihen, tekeekö polkupyörällä mieli polkea, eli satulalla on yhteys motivaatioon (Tolppanen ym., 2017). Osallisuus ja motivaatio voi olla hankala liittää ilmastotoimiin, joten sen korostaminen, että ihmiset vaikuttavat yhteiskuntaan, tulisi tuoda selkeästi esiin (Tolppanen ym., 2017). Kun lapsi saa kokemuksia siitä, että hänen oma osallisuutensa on mahdollista, kehittyä lapsesta todennäköisemmin aktiivinen toimija (Parikka-Nihti & Suomela, 2014).

Toiminnan esteet ovat loogisesti lisätty polkupyörämallissa jarruihin. Toiminnan esteitä voi olla monia erilaisia ja tärkeää on ymmärtää, mikä este hidastaa toimintaa (Tolppanen ym., 2017). Toiminnan esteet saatetaan tiedostaa,

mutta itse toimintaan voi vaikuttaa esimerkiksi kuluttamisen halu, nautinto, rahanpuute ja välillä välinpitämättömyys (Cantell & Larna, 2006). Myös erilaiset rakenteelliset syyt saattavat näkyä toiminnan esteinä (Tolppanen ym., 2017). Toiminnan esteenä saattavat olla myös ahdistavat tunteet, koska ihminen pyrkii aktiivisesti ahdistuneesta tunteesta pois eikä tällöin pysty välttämättä keskittymään siihen, millaisen toiminnan avulla voisi helpottaa sekä omaa ahdistusta että ympäristöä (Kollmus & Agyeman, 2002). Toiminnan esteiden tunnistaminen niin yksilötasolla kuin yksilöllisellä tasolla on tärkeää, jotta syyt tunnistetaan (Tolppanen ym., 2017).

Toivo ja tunteet yhdistetään mallissa lamppuun. Ilmastonmuutokseen liittyy paljon erilaisia tunteita ja monilla opiskelijoilla nämä tunteet ovat muun muassa surua, pelkoa ja syyllisyyttä (Tolppanen ym., 2017). Asian ajattelu saattaa näyttäytyä välinpitämättömyytenä, mikä johtuu usein siitä, että ihmisen huoli ilmastoasioista on liian suuri ja asia työnnetään syrjään (Tolppanen ym., 2017). Tunteilla on yhteys ihmisen oppimiseen ja ne tulisikin huomioida opetuksessa (Tolppanen ym., 2017). Toivon tunteet voivat liittyä sitoutumiseen sekä positiivisesti, että negatiivisesti ja negatiiviseen toivon tunteisiin liittyvät teot ovat näkyneet heikkona ympäristösitoutumisena (Ojala, 2015). Positiivisen toivon tunteet ja myötätunnon herääminen olisi tärkeää ilmastokasvatuksen kannalta (Tolppanen ym., 2017). Toivon herääminen saattaa lisätä ihmisen hyvinvointia ja tunnetta siitä, että asia etenee ja asialle voidaan löytää ratkaisu (Snyder ym., 2002).

Tulevaisuus on yhdistetty mallissa ohjaustankoon. Ilmastokasvatukseen liittyy olennaisesti tulevaisuuden pohtiminen ja tärkeää on, että on keinoja analysoida tulevaisuutta kriittisesti, unohtamatta myönteisyyttä (Tolppanen ym., 2017). Myönteisyys saattaa olla vaikea aihe käsitellä ilmastokasvatuksessa, koska ilmastonmuutokseen liittyy paljon epävarmuutta ja synkkiä skenaarioita (Tolppanen ym., 2017). Kestävän elämäntavan haasteet voivat näkyä siinä, että ihmisen on hankala pohtia tulevaisuutta, kun esimerkiksi monet ympäristön muutokset on hankala nähdä konkreettisesti, vaikka ne teoriolla ovatkin todistettavissa (Kollmus & Agyeman, 2002). Kuitenkin myös tulevaisuuden käsittelyssä tulisi muistaa käsitellä sekä globaalit visiot että myös yksilöiden mahdollisuudet vaikuttaa (Tolppanen ym., 2017).

Kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli antaa opettajille moniulotteisen kuvan ilmastokasvatuksesta ja mallin avulla opettaja saattaa pystyä pitämään eri ulottuvuudet muistissa (Tolppanen ym., 2017). Vaikka polkupyörämalli on suunniteltu etenkin ilmastokasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen tueksi, tässä tutkimuksessa mallia käytetään ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen tutkimiseen ja selvitetään, miten malli sopii esiopetuskontekstiin. Kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen malli on tutkimuksissa osoitettu toimivan myös laajemmin kestävään kehitykseen ja ympäristökasvatukseen (ks. Cantell ym., 2019). Malli osoittaa sekä ilmastokasvatuksen, mutta myös kestävä kehityksen monipuolisuuden ja monimutkaisuuden (Cantell ym., 2019). Polkupyörämallissa on paljon yhteyksiä ja samoja teemoja kuin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa, joten mallia voi sopeuttaa myös siihen aiheeseen.

3 KESTÄVÄ ELÄMÄNTAPA

3.1 Kestävä elämäntapa Suomessa

Ihmisten, luonnon ja tulevien sukupolvien suojelemiseksi maailmassa on tehtävä päätöksiä luonnon puolesta (Salonen ym., 2018). Yhteiskunnassa ja elämäntavoissa muutosten tekeminen ei kuitenkaan ole helppoa (Salonen ym., 2018). Suomessa elämäntapa ei ole kestävä elämäntavan mukaista ja jos kaikki kuluttaisivat luonnonvaroja samaan tahtiin kuin suomalaiset, tarvittaisi neljä maapalloa, jotta ihmisten aineelliset tarpeet tulisivat tyydytetyksi (Salonen ym., 2018). Ilmastonmuutos tiedostetaan ja hyväksytään ihmisten aikaansaamiseksi, mutta ihmiset jatkavat silti kuluttamista samaan tapaan (Salonen ym., 2018).

Kestävällä elämäntavalla tarkoitetaan sellaista tapaa elää, jossa ymmärrämme, kuinka elämäntapamme vaikuttaa ympäristöön ja ympäröivään maailmaan ja niiden tapojen mukaan elämistä, jossa jokainen pystyisi elämään paremmin ympäristön kannalta (UNEP). Kestävä elämäntavan voi ajatella ulottuvan kaikkialle elämän osa-alueille ja ihmisten tekemiin päätöksiin (Cohen, 2017).

Kestävälle elämäntavalle on yleensä asetettu neljä eri pääkategoriaa (Salonen ym., 2018). Nämä pääluokat ovat kestävä ruoka ja maatalous, kestävä asuminen ja energia, kestävä kulutus sekä kestävä liikkuminen (Salonen ym., 2018). Salonen, Siirilä ja Valtonen (2018) tutkivat, miten suomalaiset toteuttavat kestävä elämäntapaa. Tulosten perusteella tutkijat jakoivat kestävä elämäntavan kuuteen elementtiin: tietoinen kansalaisuus, tietoisuus materiaalien alkuperästä, tietoisuus kestävästä energiaratkaisuista, materiaalien liikkuminen ja katoamisen estäminen, älykäs liikkuvuus ja kestävä ruoka (Salonen ym., 2018).

Tutkimuksessa selvisi, että suomalaiset ovat tietoisia ilmastonmuutoksesta, mutta jokapäiväisessä elämässä ilmastonmuutoksen aktiivinen estäminen ei kuitenkaan näy (Salonen ym., 2018). Suomessa tarvittaisiin kokonaisvaltaista lähestymistapaa kestävyteen ja käyttäytymisen muutosta (Salonen ym., 2018).

Koulutuksen roolilla nähdään olevan merkittävä vaikutus, jotta arvoja ja asenteita voitaisiin muuttaa kestävämpään suuntaan (Salonen ym., 2018). Toisaalta tutkimuksessa mainitaan myös, että yhteiskunnan muutoksen esteet ovat suuria ja näihin vaikuttaminen on nopeampaa ja helpompaa kuin arvojen ja asenteiden muuttaminen (Salonen ym., 2018).

3.2 Kestävyykasvatuksen haasteet

Jotta kestävään elämäntapaan voidaan oppia, tarvitaan kasvatusta, jossa kestävä elämäntapa huomioidaan. Tutkimuksessa, jossa tutkittiin kestävä kehityksen opetukseen liittyviä käytäntöjä ja pedagogisia menetelmiä selvisi, että useimmissa oppimisympäristöissä kestävyys ei näy päivittäisessä toiminnassa (Furu & Valkonen, 2021). Syynä saattaa olla se, ettei henkilöstöllä ole välttämättä tarpeeksi koulutusta (Furu & Valkonen, 2021). Toinen kestävä elämäntavan ja kestävyyskasvatukseen merkittävästi vaikuttava asia koettiin olevan johtajat ja esihenkilöt, heidän työpanoksellaan on merkitys kestävä kehityksen asioiden tuomisessa esiin (Furu & Valkonen, 2021).

Saloranta (2017) on tutkimuksessaan selvittänyt toimintakulttuurin vaikutusta kestävä kehityksen kasvatukseen toteuttamiseen koulussa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun toimintakulttuuri vaikuttaa vahvasti siihen, millaista kestävä kehityksen kasvatusta koulussa toteutetaan (Saloranta, 2017). Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että suomalaisissa peruskouluissa kestävä kehityksen kasvatusta toteutuu vaihtelevasti, vaikka opetussuunnitelma on kaikille samanlainen (Saloranta, 2017). Lisäksi rehtorien merkitys oli suuri ja heidän tietonsa ja roolinsa vaikutti vahvasti siihen, miten kestävä kehityksen kasvatusta toteutettiin (Saloranta, 2017). Furu ja Valkonen (2021) sekä Salorannan (2017) tutkimukset osoittavat, että toimintakulttuurin ja esihenkilöiden merkitystä kestävyyskasvatukseen toteuttamisen mahdollistajina tai estäjinä ei voi sivuuttaa.

Australiassa varhaiskasvatukseen kestävä kehityksen kasvatukseen tutkimuksissa on huomattu, että yksi syy kestävyyskasvatukseen puuttumiseen tai heikkoon toteutukseen liitetään lasten ikään (Elliot & Davis, 2009). Ajatellaan, että nuoret lapset eivät voi osallistua kestävä kehityksen kasvatukseen, koska he eivät pysty ymmärtämään abstrakteja käsitteitä (Elliot & Davis, 2009). Tällöin jätetään huomioimatta ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen liittyvät arvojen ja

taitojen merkitys, vaan toimintaa perustellaan käsitteellisen tiedon lisäämisen myötä ja keskitytään informaation välittämiseen (Elliot & Davis, 2009). Nämä ajatukset ovat kuitenkin todistettu vääriksi ja pienetkin lapset pystyvät osallistumaan ympäristötyöhön sekä ymmärtämään ympäristöongelmia (Elliot & Davis, 2009).

Kestävyyskasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa mielletään haasteelliseksi siksi, että kestävyyskasvatus käsitteenä on hyvin laaja ja abstrakti ja sitä on hankala yhdistää varhaiskasvatukseen (Borg & Gericke, 2021). Lisäksi Borgin ja Gericken (2021) mukaan opettajan oma tietämys aiheesta vaikuttaa siihen, mitä mieltä hän kestävyyskasvatuksesta on. Lisäksi he toteavat, että tietämys ja tiedon puute kestävän kehityksen ulottuvuuksista haastaa opettajia kestävyyskasvatuksessa, monet opettajat ovat omaksuneet kestävän kehityksen ekologisen ulottuvuuden, mutta sosiaalisesti kestävä kehitys on haastavaa sisällyttää varhaiskasvatukseen. Myös Dymont ja kumppanit (2015) ovat huomanneet, että kestävän elämäntavan toteuttaminen näkyy useimmiten luonnontieteisiin yhdistettynä ja ympäristöpainotteisena toimintana. Kestävän kehityksen kasvatuksen koulutuksella on tutkitusti ollut vaikutusta siihen, miten opettajat sisällyttävät kestävyyskasvatuksen varhaiskasvatuksen sisältöihin (Borg & Gericke, 2021).

4 OPETUSSUUNNITELMA KESTÄVÄÄ ELÄMÄNTAPAA TOTEUTTAMASSA

4.1 Opetussuunnitelma ohjaavana asiakirjana

Opetussuunnitelma ohjaa koulun toimintaa ja se on vahva koulutuspoliittinen väline (Mäkinen & Kujala, 2017). Opetussuunnitelman sisällöt kertovat siitä, millaisia arvoja, tietoja ja taitoja vanhemmassa sukupolvessa on koettu tärkeänä välittää nuoremmalle sukupolvelle (Mäkinen & Kujala, 2017). Tällöin voidaan ajatella opetussuunnitelman näkemistä aikakautensa tuotteena (Mäkinen & Kujala, 2017). Opetussuunnitelma on kokonaisuus, mikä on sidottu kulttuuriin ja kansakuntaa (Vitikka & Hurmerinta, 2011). Täten yksi erillinen opetussuunnitelma on sidottu yhteiskunnan koulutuksellisten tarpeiden vastaamiseen ja sen monistaminen tai kopioiminen valtiosta tai kulttuurista toiseen on haasteellista (Vitikka & Hurmerinta, 2011). Vaikka suunnitelma on kulttuurisidonnainen, liittyy siihen myös teoreettista perustaa, jolloin kysymykset opetuksen perustekijöistä sisältyy keskusteluun opetussuunnitelmista (Vitikka & Hurmerinta, 2011).

Suomessa opetussuunnitelmat voidaan nähdä jopa kansainvälisesti poikkeuksellisina ja toimivina ja suomalainen tapa panostaa peruskoulutukseen ja opettajankoulutukseen on säästänyt Suomen peruskoulutuksen pahenevalta kriisiltä, mikä muualla on jo nähty (Autio, 2017). Opetussuunnitelman tulkintaan ja toteutukseen vaikuttaa se, millaisia merkityksiä sille on annettu (Mäkinen & Kujala, 2017). Näihin merkityksiin vaikuttaa opettajien taidot sekä opetussuunnitelmatekstin että yhteiskunnallisten ja poliittisten ilmiöihin vaikuttavien jännitteiden tulkinnat (Mäkinen & Kujala, 2017), mitkä siis voivat vaihdella opettajan mukaan. Opetussuunnitelmiin liittyy aina jännitteitä, mitkä syntyvät muun muassa siitä, että sisältöjä määriteltäessä jotkin merkitykset normalisoidaan ja toiset vaiennetaan (Autio, 2017).

Opetussuunnitelmalla Suomessa voidaan ajatella olevan kaksi roolia, hallinnollinen ohjausdokumentin rooli ja toisaalta opettajien pedagoginen työkalu (Vitikka ym., 2016). Suomessa opetussuunnitelmat ovat pedagogisesti toimivia, minkä on mahdollistanut toimiva kansallisten ja paikallisten viranomaisten kehittämisen yhteistyöprosessi (Vitikka ym., 2016). Suomalaisen opetussuunnitelman uudistamisessa tutkimukset ja tulosten arvioinnit vaikuttavat vahvasti opetussuunnitelmatyöhön (Vitikka & Rissanen, 2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) vastaa arviointitehtävistä ja tuottaa tietoa opetussuunnitelmien oppimistuloksista ja toimeenpanoprosessista (Vitikka & Rissanen, 2019). Lisäksi OECD ja Unesco tekevät kansainvälisiä vertaisarviointeja, mitkä osaltaan ovat vaikuttaneet opetussuunnitelman kehittämiseen (Vitikka & Rissanen, 2019).

1990-luvulla esiopetus alkoi liittyä enemmän ja enemmän osaksi perusopetuksen lainsäädäntöä (Onnismaa & Paananen, 2019). Esiopetus tehtiin maksuttomaksi, sille määritettiin vuosittainen tuntimäärä ja siinä ruvettiin noudattamaan koulujen lukuvuosirytmiiä (Onnismaa & Paananen, 2019). Esiopetus kuitenkin nähdään varhaiskasvatukseen kuuluvana osana (Onnismaa & Paananen, 2019). Vuonna 2000 julkaistiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jolloin esiopetus sai yhtenäiset sisällöt ja tavoitteet sekä oman paikkansa osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (Onnismaa & Paananen, 2019). Perusteet uusittiin vuonna 2014 ja ovat nykyiselläänkin voimassa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (jatkossa vasu) 2016 ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (jatkossa esiops) 2014 ovat ensimmäiset asiakirjat, mitkä luovat käsitteellisen ja hallinnollisen jatkumon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välille (Onnismaa & Paananen, 2019). Esiops ja vasu ovatkin Suomen koulutushistoriassa varsin uusia asiakirjoja ja niitä on suhteessa tutkittu paljon vähemmän, mitä peruskoulun opetussuunnitelmia.

Esiopetus Suomessa on maksutonta, oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna saatavaa opetusta (OPH, 2016). Esiopetusta säädetään perusopetuslaissa ja esiopetuksessa tulee toteuttaa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, mitkä ohjaavat esiopetuksen sisältöjä ja tavoitteita (OPH, 2016). Esiopetuksen tavoitteena on, että lapsi oppii erilaisissa oppimisympäristöissä laajentaen omaa osaamista eri tiedon- ja taidonaloilla (OPH, 2016). Opetuksen järjestäjällä on

velvollisuus laatia ja kehittää paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma esiopetuksen kansallisten perusteiden pohjalta (OPH, 2016).

4.2 Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat toteuttamaan esiopetusta opetussuunnitelman mukaisella tavalla. Opettajalla on velvollisuus toteuttaa opetussuunnitelman mukaisia ohjeistuksia ja velvoitteita. Vuotta ennen oppivelvollisuutta toteutettavaan esiopetukseen osallistuminen on velvoittavaa, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisen lapsen on osallistuttava esiopetukseen tai muuhun esiopetuksen tavoitteet saavuttavaan toimintaan (OKM, 2015). Täten suomessa kaikki lapset kuuluvat esiopetuksen opetussuunnitelman piiriin. Lakien ja asetusten lisäksi opetussuunnitelmat ovat toteutuessaan yhtiä keskeisimpiä vaikuttavia dokumentteja (Autio ym., 2017). Osaltaan opetussuunnitelmat voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi tulemme ja mitä olemme (Autio ym., 2017). Kuitenkin myös opettajan ymmärrys opetussuunnitelmasta ja sen tulkinnoista vaikuttavat siihen, millaisen vaikuttavuuden opetussuunnitelma saa (Salminen, 2018). Opetussuunnitelma on siis merkityksellinen asiakirja, mutta sen vaikuttavuuteen vaikuttaa kuitenkin opettajan oma toiminta ja opetussuunnitelman käyttö ja ymmärtäminen.

Yksi keskeinen osa opettajan ammatillisuutta on tietoisuus opetussuunnitelman merkityksestä opetus- ja kasvatustyön toteuttamisessa (Vitikka ym., 2012). Pedagoginen ajattelu liittyy opettajan ajatukseen opettamisen toteuttamisesta (Aaltonen, 2003). Aaltosen (2003) mukaan se liittyy opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin ja päämääriin. Hänen mukaan tällainen ajattelu perustuu uskomusjärjestelmään, mikä opettajalla on usein tiedostamatonta tietoutta.

Käyttötieto vaikuttaa opettajan toimintaan, millä tarkoitetaan ajattelun ominaispiirteitä (Vitikka ym., 2012). Ajatellaan, että opetus perustuu opettajan tietoon lapsista, opetettavasta aineesta ja opettajasta itsestä, opettajan tietoon opetussuunnitelmista sekä erilaisista opetusmenetelmistä (Vitikka ym., 2012). Vitikan ja kumppaneiden mukaan (2012) näiden asioiden pohjalta opettaja rakentaa omaa ajatusta ja käsitystä opettamisesta ja näin ollen kehitty

opettamisessa. Käyttötiedossa opettaja yhdistää erilaiset näkemykset opetussuunnitelmasta ja tämän pohjalta muodostaa oman näkemyksensä, jonka mukaan sitten toimii opetustyössään (Vitikka ym., 2012).

Opettajan käyttöteorialla tarkoitetaan opettajan henkilökohtaista käsitystä ja uskomusta siitä, mitä on hyvä opetus (McRobbie & Tobin, 1997). Käyttöteorian on tutkimuksissa huomattu vaikuttavan paljon siihen, millaista opetusta opettaja toteuttaa todellisuudessa ja millaisia mahdollisuuksia se luo oppijoille (McRobbie & Tobin, 1997). Käyttöteorian voidaan ajatella olevan testattu sopivaksi, koska opettaja toimii oman uskomuksensa mukaan ja toteuttaa opetusta sellaisten periaatteiden mukaan, jotka toimivat myös käytännössä (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002). Voidaan ajatella, että opettajalla on opetuksesta oma oppimiskokemus, jota hän peilaa omiin uskomuksiinsa opetuksesta, jolloin hän niin sanotusti testaa teoriaa ja huomaa sen toimivan käytännön opetuksessa (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002).

Kivioja (2014) on tutkimuksessaan jaotellut opettajan ja opetussuunnitelman välistä suhdetta neljän eri laatusuhteen avulla. Suhde opetussuunnitelmaan voi muuttua ja vaihdella riippuen esimerkiksi työkokemuksesta (Kivioja, 2014). Neljä laatusuhdetta ovat tuki- ja normisuhde, suunnittelutapasuhde, arvostussuhde ja kriittisempi suhde (Kivioja, 2014).

Tuki- ja normisuhde liittyy suhtautumistapaan, missä opetussuunnitelma on noudatettava asiakirja (Kivioja, 2014). Tuki- ja normisuhde yhdistetään ajatukseen siitä, että opetussuunnitelma merkitsee erilaista tukea vasta-alkajalle kuin kokeneelle opettajalle (Kivioja, 2014). Arvostussuhteella pyritään tuomaan esiin opettajan suhdetta ja merkitystä opetussuunnitelmaan ja opettajan oma kokemus tästä vaikuttaa arvostussuhteen muotoutumiseen (Kivioja, 2014). Suunnittelutapasuhde liittyy opettajan tapaan suunnitella työtään ja kriittisempi suhde on yhteydessä työkokemuksen karttumiseen (Kivioja, 2014). Ammattitaitoinen opettaja tunnistaa, että erilaiset ympäristö- ja tilannetekijät sekä opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvät tekijät saattavat vaikuttaa ja asettaa rajoitteita opetussuunnitelman tulkinnalle ja soveltamiselle (Kosunen & Huusko, 2002). Työkokemuksen kasvaessa lisääntyy myös kyky tarkastella opetussuunnitelmaa kriittisesti toteuttamiseen nähden (Kivioja, 2014).

Tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004, todettiin, että opetussuunnitelma on hyvin

toimiessaan keskeinen opetuksen laadun tekijä, oppimateriaalien ja opetusmenetelmien ohella (Laine, 2010). Opettajan ajatellaan oppivan omista kokemuksistaan niitä kriittisesti arvioimalla ja sovittamalla yhteen aiemman tietopohjansa kanssa (Kosunen & Huusko, 2002). Opettaja onkin siis opetussuunnitelman aktiivinen merkityksellinen opetussuunnitelman tulkitsija, joka tutustuu käytettävissä oleviin materiaaleihin ja pyrkii soveltamaan niitä tiettyjä tarpeita varten (Kosunen & Huusko, 2002). Käyttötiedon avulla opettaja pohtii, mikä materiaali on käyttökelpoista mihinkin tilanteeseen ja kontekstiin (Kosunen & Huusko, 2002).

Opettajan merkitys opetussuunnitelman käyttäjänä ja toteuttajana on suuri. Kestävän kehityksen teemat opetussuunnitelmassa ovat myös yksi aihe, mitä opettajat tulkitsevat ja toteuttavat työssään. Opettajien kestävän kehityksen käsitteen ymmärtämistä on tutkinut Björnelö (2007, Ärlemalm-Hagserin & Sandbergin, 2011 mukaan) löytäen kolme tapaa, miten opettajat ymmärtävät kestävän kehityksen käsitettä eettisenä projektina, kulttuurin rakentamisena ja lasten yksilöllisenä kestävyytensä. Ymmärrys kestävän kehityksen kasvatuksesta ruotsalaisten lastenhoitajien osalta näkyi siinä, että he näkivät kestävän kehityksen kokonaisvaltaisena toimintatapana, missä huomioidaan sekä erilaiset ympäristökysymykset, että demokratiakasvatus (Ärlemalm-Hagser & Sandberg, 2011).

Esiopetuksessa, missä kestävän kehityksen kasvatukseen liittyy muun muassa lapsen oman äänen kuuleminen, demokratiakasvatus, monimuotoisuus, kansalaisuus, sosiaalinen ja taloudellinen oikeudenmukaisuus ja kunnioitus ja suvaitsevaisuus voivat olla hyvä pohja ja alku kasvatukselle (Ärlemalm-Hagser & Sandberg, 2011). Yksi menestyksekkään opettajan tunnusmerkkejä on kyky muokata omalla asiantuntijuudella opetussuunnitelmaa oppijalle sopivaksi (Elizabeth ym., 2008).

Opettaja voidaan nähdä opetussuunnitelman tulkitsijana myös neljän eri position kautta. Nämä positiot ovat opetussuunnitelman sietäjä, opetussuunnitelman vastaanottaja, opetussuunnitelman soveltaja sekä opetussuunnitelman uudistaja (Kukkonen, 2012). Opetussuunnitelman sietäjä näkee opetussuunnitelman hallinnon työkaluna, eikä välttämättä ymmärrä opetussuunnitelman tarkoitusta kovin tarkkaan (Kukkonen, 2012). Lisäksi tällaisesta positioista käsin näkökulma opetussuunnitelmaan on melko kriittinen

(Kukkonen, 2012). Opetussuunnitelman vastaanottajapositiossa opetussuunnitelma ymmärretään siten, että opettaja vastaanottaa suunnitelman valmiina asiakirjana, minkä opettaja ottaa käyttöön. (Kukkonen, 2012). Vastaanottajapositiossa opettaja pyrkii huolehtimaan, että opiskelijat etenevät opinnoissaan siten, että he saavuttavat opetussuunnitelman asiat (Kukkonen, 2012). Opetussuunnitelman soveltajapositiossa opetussuunnitelma näkyy opettajan oman toiminnan pohjana, mutta opettaja kokoaa omat tavoitteet tai suunnitelman itse (Kukkonen, 2012). Tähän positioon liittyy opettajan ammattitaito ja kyky muokata opetussuunnitelmaa tarpeiden perusteella (Kukkonen, 2012). Opetussuunnitelman uudistajapositiossa näkyy kriittisyys opetussuunnitelmaa kohtaan, mutta kuitenkin koetaan opetussuunnitelman olevan osa laajempaa kehystä kuin esimerkiksi ammattialakohtaista kehystä (Kukkonen, 2012). Tässä positiossa opetussuunnitelma nähdään elävänä prosessina, mikä auttaa kehittämään käytäntöjä (Kukkonen, 2012).

4.3 Ympäristö- ja kestävyyskasvatus esiopetuksen opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmissa ympäristö- ja kestävyyskasvatus alkoi näkyä, kun ympäristökysymysten merkityksestä alettiin tietää (Wolff, 2004). Näiden teemojen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin on kuitenkin hankalaa, koska opetussuunnitelmat ovat hyvin täysiä ja monimutkaisia eikä niille ole samanlaista paikkaa kuin muille oppimisalueille (Hill & Dymont, 2016). Opetussuunnitelma-asiakirjoihin olisi hyvä lisätä kestävä kehityksen teemoja paremmin ja jo opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa tulisi kiinnittää huomiota kestävä elämäntavan oppimiseen siten, että käsite tulisi kaikille selkeäksi, jolloin sen toteuttaminen päiväkodeissa olisi helpompaa ja jotta teeman syvällisempi ymmärrys voitaisiin saavuttaa (Inoue ym., 2016). Lisäksi opettajien ammatillisuus ja perehtyneisyys kestävyteen liittyviin aiheisiin voivat vaikuttaa siihen, miten he tulkitsevat opetussuunnitelmaa (Hill & Dymont, 2016). Varhaiskasvatuksen osalta kestävyyskasvatus on yleisestikin jäänyt melko pienelle huomiolle ja varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta varten kestävyyskasvatuksen tutkimus olisi erittäin tärkeää (Davis & Davis, 2020).

Ilmastonmuutoksen vaikutukset ovat suuret pienille lapsille, koska nykyiset sukupolvet eivät pysty visioimaan kestävää tulevaisuutta sekä tulevien sukupolvien kanssa että heille (Elliot ym., 2017). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmapolitiikka ei ole pysynyt kansainvälisesti mukana globaalin kestävyuden vaatimalla tavalla (Elliot ym., 2017). Kuitenkin Suomessa on kestävyyskasvatuksen saralla saavutettu paljon verrattuna muihin maihin (Siraj-Blatchfor & Pramling-Samuelsson, 2016). Opetussuunnitelmaan tiivistyy kaikki kasvatusta ja koulutusta ohjaava aines (Ropo, 2022). Varhaiskasvatuksessa eletään kriittistä aikakautta ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen kannalta ja kestävästä maailmankatsomuksen juurruttamiseksi on tärkeää saada vahvat lähestymistavat jo varhaislapsuudessa (Elliot ym., 2017). Tällaisten tietojen avulla voidaan mahdollisesti päästä kohti kestävää ja sosiaalisesti oikeudenmukaista tulevaisuutta (Elliot ym., 2017). Lasten on mahdollista oppia ympäristökasvatukseen liittyvää sisältötietoa sen puitteissa, mitä opetussuunnitelma ohjaa (Edwards & Cutter-Mackenzie, 2011). Tämän vuoksi opetussuunnitelmalla onkin siis suuri merkitys, millaisen sisällön se antaa kestävästä elämäntavan oppimisen kannalta.

Opetussuunnitelmassa määritellään yleisellä tasolla käsitys ihmisestä ja maailmasta (Ropo, 2022). Koulutuksen tavoitteena voidaan nähdä olevan kasvattaa lapsia ja nuoria elämää varten, mutta tällä hetkellä haaste on kuitenkin se, ettei tiedetä, millainen maailma lapsia odottaa (Ropo, 2022). Ropo (2022) toteaa, että länsimaissa ilmastonmuutos ja kestävä kehitys ovat edustettuina opetussuunnitelmissa, mutta kehitysmaissa tilanne on toinen. Tämä käsitys onkin ristiriidassa Elliotin ja kollegoiden (2017) tutkimuksen kanssa, missä kestävä kehityksen teemoja ei ole tutkimuksen mukaan pystytty tuomaan tarpeeksi opetussuunnitelmaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Inouen ja kumppaneiden (2016) mukaan, opetussuunnitelmat eivät ole opettajille riittävä opas tukemaan opettajan ymmärrystä ja toteuttamista kestävästä kehityksen osalta, vaikka niissä onkin mainintoja kestävästä elämäntavan tärkeydestä.

Kestävyyskasvatukseen esiopetuksessa vaikuttaa muun muassa se, onko paikallisessa opetussuunnitelmassa laadittu paikallinen erillinen kestävä kehityksen tai ympäristökasvatuksen suunnitelma (OPH, 2016). Joillakin paikkakunnilla on erikseen laadittu ohjeistus kestävästä kehityksen toteuttamiseen esiopetuksessa ja joissakin noudatetaan esiopetuksen opetussuunnitelman

perusteisiin kirjattuja mainintoja. Tähän nähden eri kaupungeissa ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteutuksessa voi olla eroja.

Kestävä elämäntapa mainitaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monta kertaa ja asiakirja ohjaa kestävään elämäntapaan ja ympäristökasvatukseen monipuolisesti jo arvoperustasta lähtien. Esiopetuksen tavoitteena on ohjata lapsia kestävään elämäntapaan huomioiden sen eri ulottuvuudet, joita on sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen ulottuvuus (OPH, 2016). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ohjataan siis huomioimaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa kestävä kehityksen neljä ulottuvuutta. Lisäksi kestävä kehityksen teemat kulkevat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lähes kaikissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Salonen, Siirilä ja Valtonen (2018) ovat avanneet kestävä elämäntavan käsitettä kuuden eri elementin avulla. Nämä kuusi eri elementtiä ovat tietoinen kansalaisuus, materiaalien alkuperän tiedostaminen, tietoisuus kestävästä energiaratkaisuista, materiaalin kierrätys ja hävikin ehkäiseminen, järkevä liikkuminen ja kestävä ravinto (Salonen ym., 2018).

Esiopetuksessa pyritään laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen, millä tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (OPH, 2016). Esiopetuksessa laaja-alainen osaaminen on jaettu kuuteen eri osa-alueeseen: ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen (OPH, 2016). Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet luovat pohjaa kestävä elämäntavalle ja esiopetuksessa keskitytään etenkin sosiaalisiin ja kulttuurisiin kestävä elämäntavan näkökulmiin (OPH, 2016). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista kestävä elämäntapa näyttäytyy etenkin Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -alueessa. Esiops ohjaa lapsia kestävä elämäntapaan sitoutumisessa ja kestävä elämäntavan mukaisissa valinnoissa (OPH, 2016). Lisäksi myönteiseen tulevaisuuteen suhtautumiseen kannustetaan (OPH, 2016). Osallistuminen ja vaikuttaminen -alueessa kestävä kehitys nähdään aktiivisen ja vastuullisen osallistumisen myötä ja näiden taitojen kehittymistä tuetaan esiopetuksessa (OPH, 2016).

Esiopetuksessa opetuksen tavoitteet ovat jaettu viiteen oppimiskokonaisuuteen, joita ovat: ilmaisun monet muodot, kielen rikas

maailma, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössä sekä kasvan ja kehityn (OPH, 2016). Näistä oppimiskokonaisuuksista eniten kestävän elämäntavan tavoitteet näyttäytyvät minä ja meidän yhteisömme sekä tutkin ja toimin ympäristössä -kokonaisuuksissa. Minä ja meidän yhteisömme -oppimiskokonaisuudessa sosiaalisesti kestävän kehityksen tavoitteet näyttäytyvät muun muassa eettisessä kasvatuksessa ja ajattelun taitojen ja tunnetaitojen harjoittelussa (OPH, 2016). Tutkin ja toimin ympäristössä -kokonaisuuteen liittyy kestävän kehityksen osa-alueista eniten ekologinen ulottuvuus. Tässä kokonaisuudessa tuetaan lapsen luontosuhteen ja ympäristöherkkyyden kehittymistä, sekä tutustutaan luonnonsuojeluun luoden pohjaa kestävälle elämäntavalle (OPH, 2016). Kasvan ja kehityn kokonaisuudessa, kestävä elämäntapa näyttäytyy kohtuullisen kuluttamisen harjoitteluna ja kuluttajakasvatuksena (OPH, 2016). Kaiken kaikkiaan esiopetuksessa pyritään oppimaan kestävän elämäntavan peruseriaatteita ja kestävä elämäntapa on esiopetuksen arvoperustaan pohjautuva teema, joka näkyy koko opetussuunnitelmassa.

4.4 Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu ja ympäristö- ja kestävyyskasvatus

Opetus- ja kulttuuriministeriö aloitti elokuussa 2021 kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun, mikä kestää vuoden 2024 toukokuun loppuun (OKM). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun tarkoituksena on vahvistaa tasa-arvoa, kehittää esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta, saada tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista oppimiseen ja sosiaalisiin taitoihin, selvittää esi- ja alkuopetuksen jatkumoa sekä selvittää perheiden palveluvalintoja (OKM). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilua varten on laadittu oma opetussuunnitelma. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kokeilun toteutusta (OPH, 2021). Kaksivuotisessa esiopetuksessa laaditaan myös paikallinen opetussuunnitelma (OPH, 2021) ja niiden sisällöissä voi olla yksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman tavoin hieman eri sisältöjä paikallisten erityispiirteiden mukaan.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arvoperusta pohjautuu myös kestävän elämäntavan periaatteisiin huomioiden sosiaalisen, kulttuurisen, taloudellisen ja

ekologisen ulottuvuuden (OPH, 2021). Samat ulottuvuudet mainitaan myös yksivuotisessa esiopetuksessa. Suurimpana erona kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmassa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen kannalta on se, että laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmaan on lisätty kestävä elämäntapa osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueeseen. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä elämäntapa osa-alueessa painotetaan demokratian, osallisuuden ja kestävä elämäntavan oppimista (OPH, 2021). Lisäksi verrattuna yksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelmaan, on kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmaan osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä elämäntapa osa-alueeseen lisätty luontosuhteen vahvistaminen luontoon tutustumalla ja ympäristövastuullisen toiminnan ymmärtämistä vastuullisten valintojen harjoittelun myötä (OPH, 2021).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmaan on lisätty kestävä elämäntapa myös toimintakulttuurin alle. Kestävä elämäntapa tulee huomioida kaikessa toiminnassa ja vastuullista toimintaa mallinnetaan arjen valinnoilla (OPH, 2021). Opetussuunnitelmassa painotetaan positiivisten kokemusten saamista kestävästä elämäntavasta sekä painotetaan uskoa tulevaisuuteen kestävä elämäntavan kasvatuksessa (OPH, 2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmassa on huomioitu huomattavasti enemmän kestävä elämäntavan kasvatus ja oppiminen kestävä elämäntapaan. Tämä näyttäytyy monessa eri kohdassa opetussuunnitelmaa ja kestävä elämäntapa on pohjana lähes kaikelle opetussuunnitelman ohjauksissa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää, miten nämä tulkinnat suhteutuvat kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalliin. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, mitkä asiat esiopetuksen opettajat kokevat haastavaksi ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Näistä muodostettiin kaksi tutkimuskysymystä sekä yksi alakysymys.

1. Millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta?
 - 1.1. Miten nämä tulkinnat suhteutuvat kokonaisvaltaiseen ilmastokasvatuksen polkupyörämalliin
2. Millaisia haasteita esiopetuksen opettajat ovat kohdanneet toteuttaessaan ympäristö- ja kestävyyskasvatusta?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada selville, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta. On merkityksellistä saada selville, miten opettajat itse ymmärtävät opetussuunnitelmaan kirjatut asiat ja miten kestävä elämäntapa kulkee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mukana. Kestävän elämäntavan oppiminen on erittäin tärkeää jo lapsuudesta lähtien, jotta lapset oppivat varhaisessa vaiheessa kestävän elämäntavan käytäntöihin. Tämän vuoksi tutkimuksessa selvitetään, miten esiopetuksen opettajat ymmärtävät asiakirjan ohjaavan työtään ja lapsen kasvua ja oppimista kestävän elämäntavan kannalta.

Ensimmäisen tutkimuksen alakysymyksellä pyritään selvittämään, mitä asioita esiopetuksen opettajat mainitsevat ja miten ne suhteutuvat polkupyörämalliin. Vaikka polkupyörämalli on suunniteltu eritoten ilmastokasvatuksen suunnittelun avuksi, tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, miten sen eri osa-alueet näyttäytyvät laajemmassa kestävästä elämäntavan kokonaisuudessa.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla halutaan selvittää, mitkä asiat opettaja haastavat liittyen ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen. Haasteiden nimeäminen ja selvittäminen on tärkeää, jotta ne tulevat tiedostetuksi ja sen myötä niitä pystyttäisiin mahdollisesti tulevaisuudessa kehittämään.

5.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tavoitteena on, että ymmärrettäisiin tutkimuksen kohteena olevan henkilön näkökulmaa muun muassa kokemuksia, ajatuksia, tunteita ja niiden merkitystä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten opettajat tulkitsevat ja ymmärtävät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tässä pyritään siis ymmärtämään ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä sekä ymmärtää niitä, mikä Juutin ja Puusan (2020) mukaan, on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ymmärtämään, millaisia haasteita ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen liittyy opettajien omista lähtökohdista käsin. Tutkimuksessa pyritään siis luomaan ymmärrystä kestävästä elämäntavasta ilmiönä, tutkittavien omasta näkökulmasta ja lähtökohdasta käsin. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, ettei se pyri tuottamaan yleistettävää tietoa, vaan pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksen kohdetta syvällisesti (Alasuutari, 2011).

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteistä yksi on hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta, 1998). Tässäkin tutkimuksessa hypoteesittomuuteen on pyritty. Hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, ettei tutkijalla ole ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista tai tutkimuskohteesta, tämä ei kuitenkaan täysin ole mahdollista, koska aikaisemmat kokemukset vaikuttavat havaintoihin (Eskola & Suoranta, 1998).

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimuksen tutkimuskohteena ovat esiopetuksen opettajien tulkinnat, joten tutkimuksessa tutkitaan esiopetuksen opettajia. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että opettaja on joskus työskennellyt esiopetuksessa tai työskentelee parhaillaan esiopetuksessa. Tämä kriteeri valikoitui siksi, että opettajilla olisi jokin kuva ja mielipide esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä käytännön työstä esiopetuksesta. Jotta tutkimukseen vastaajilla olisi mahdollisuus tuoda omia kokemuksia ja näkemyksiä esiin, tulisi osallistujilla olla omakohtaista kokemusta tutkimuksen aiheesta (Hirsijärvi & Hurme, 2008).

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella verkossa toteutettavan Google Forms -lomakkeen avulla. Koska tutkimuksessa haluttiin tietää tutkittavien opettajien tulkintoja, tuli aiheesta kysyä heiltä itseltään. Kyselylomakkeella kerätyllä aineistolla on paljon yhteneväisyyksiä haastattelulla kerätyn aineiston kanssa, mutta kyselylomakkeessa tutkija ei ole sanallisessa yhteydessä tutkittaviin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselylomake on näkyvissä liitteessä 1. Aineisto kerättiin vuoden 2023 maalisi- ja huhtikuussa.

Kyselylomaketta on pidetty yhtenä perinteisimmistä tavoista kerätä aineistoa (Valli, 2018). Kyselylomakkeen suosio on viime aikoina ollut hieman laskussa, mutta silti kyselylomakkeelle on yhä oma paikkansa tutkimuksen aineistonkeruussa (Valli, 2018). Kyselylomakkeella aineiston keräämisessä täytyy olla tarkkana, sillä kysymysten muotoilu ja tekeminen ovat perustana koko kyselylle (Valli, 2018). Kysymykset muotoillaan ja rakennetaan tutkimuksen tutkimusongelmien mukaisesti (Valli, 2018). Tässä tutkimuksessa muotoiltiin tutkimuskysymykset ja tutkimusongelma ennen kyselylomakkeen tekemistä, jotta kyselylomake pystyttiin muodostamaan siten, että sillä saataisiin vastauksia tutkimusongelmaan. Lisäksi teoreettinen viitekehys ja teoriat olivat selvillä, jotta niitä pystyttiin käyttämään apuna kyselylomakkeeseen tulevissa kysymyksissä. Lisäksi tutkimuksen teoria kokonaisvaltaisesta ilmastokasvatuksen polkupyörämallista ohjasi kyselylomakkeen sisältöä huomioiden mallin eri ulottuvuudet.

Kyselylomakkeessa on perinteisesti "lämmittelykysymyksiä" ennen varsinaista aihetta (Valli, 2018). Tässä tutkimuksessa lämmittelykysymyksinä toimivat vastaajien koulutustausta, työkokemus ja se, työskenteleekö opettaja

yksivuotisessa esiopetuksessa, kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa vai onko opettaja työskennellyt aiemmin esiopetuksessa. Näiden kysymysten avulla vastaaja pääsee vähitellen mukaan aiheeseen (Valli, 2018). Tämän jälkeen kyselylomakkeessa oli kuusi kysymystä itse aiheesta ja viimeinen kysymys oli vapaaehtoinen ja niin sanottu jäähdyttelykysymys, mihin vastaaminen oli vapaaehtoista (ks. Valli, 2018). Lomakkeen kuusi kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Niihin sai vastata joko pitkästi tai lyhyesti, riippuen vastaajasta itsestään. Kuusi kysymystä ei vie kovin paljoa aikaa, mikä on tärkeää, jotta vastaaja jaksaa vastata kyselyyn (Valli, 2018). Lomakkeen pituuteen tulee kiinnittää huomiota, jotta vastaaja ei luovu vastaamisesta (Valli, 2018).

Vastaajia etsittiin internetistä sosiaalisen median kautta. Kysely laitettiin moneen Facebookin ammattiryhmään sekä Instagramissa kyselyä lähetettiin julkista opettajatiliä pitävillä henkilöillä. Sosiaalista mediaa voi käyttää tutkimuksessa välineenä, lähteenä tai paikkana (Valli & Perkkilä, 2018). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen media oli tutkimuksen väline, minkä avulla vastaajat löydettiin. Sähköiset kyselyt ovat nostaneet päätään tutkimuskäytössä viime vuosikymmenen aikana (Valli & Perkkilä, 2018). Sähköisten kyselyiden etuna nähdään etenkin tutkijan omien työvaiheiden väheneminen, kun aineiston on suoraan sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä, 2018).

Kyselylomakkeen haittapuolena voidaan nähdä se, miten tosissaan tutkittavat ovat ottaneet kyselyyn vastaamisen (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2014). Jotkut vastaajat eivät välttämättä ole olleet tarpeeksi kiinnostuneita aiheesta ja ovat vastanneet huolimattomasti ja epärehellisesti. Tätä pyrittiin tutkimuksessa välttämään sillä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista sekä sillä, että kyselylomaketta jaettiin sellaisiin ryhmiin, joissa ajateltiin olevan aiheesta kiinnostuneita opettajia. Lisäksi haasteena voi olla se, ettei kyselyyn saada tarpeeksi vastaajia (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2014). Tätäkin pyrittiin ehkäisemään sillä, että kysely jaettiin moneen ryhmään ja muutaman päivän päästä julkaisusta vielä muistutettiin, että kysely on vielä avoinna.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kyselylomaketta haastattelun sijaan, koska se säästää tutkittavan aikaa ja on suhteellisen nopea aineistonkeruumenetelmä (Kuula, 2006). Lisäksi kyselylomakkeella on mahdollista saada useamman tutkittavan tulkinnot esiin kuin haastattelemalla,

koska sen voi lähettää monelle henkilölle (Kuula, 2006). Lisäksi haastatteluun verrattuna kyselylomakkeen täyttämässä haittatekijät vähenevät, koska muun muassa erilaiset valta-asemat eivät vaikuta internetissä täytettävässä kyselyssä (Kuula, 2006).

5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysin avulla voi analysoida monia eri dokumentteja esimerkiksi haastatteluja, päiväkirjoja, puhetta tai mitä vain kirjallisessa muodossa olevaa dokumenttia (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Cohen ym., 2018). Sisällönanalyysin avulla pyritään ilmiöstä saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi tämän tutkimuksen aineistomenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi, koska tarkoituksena on saada ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Sisällönanalyysin avulla aineistoa on mahdollista eritellä, koota yhteen ja kuvailla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin kannalta tärkeää on, että tutkimuskysymykset ovat selvillä, koska se määrittää tutkijalle sitä, mitä teksteillä halutaan tietää (Cohen ym., 2018).

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruuta ohjasi löyhästi teoreettinen malli, kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli. Tällöin myös tutkimuksen tuloksia voi peilata tutkittavien tulkintojen ja mallin suhteessa. Analyysin avulla tutkimuksen tulokset muodostuvat yhdessä aineiston ja teoreettisen viitekehyksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysia tehtiin sekä teoriaohjaavasti, että aineistolähtöisesti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on hyvin samantapainen kuin aineistolähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta teoriaohjaavassa analyysissa käsitteet ovat valmiina teorian pohjalta huomattuna ilmiönä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ensimmäinen karkea jako aineistoon tehtiin jo kyselylomakkeen muodostamisen aikana, kun teoria ohjasi kyselylomakkeen muodostamista. Tämä pystyttiin tekemään siksi, koska polkupyörämallin oli todettu sopivan laajemminkin kestävyyskasvatuksen toteuttamiseen (ks. luku 2.4), jolloin kyselylomakkeen muodostaminen pohjautuen malliin oli perusteltua.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni muuten aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti, mutta aineiston yläluokat tuotiin valmiina teoriasta analyysiin. Tutkimuksen analyysi kulki selkeästi aineistolähtöisen analyysin etenemisen mukaisesti.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta analyysi eteni siten, että aineisto luettiin läpi moneen kertaan, keskittyen siihen, mitä sisältöä siellä on. Tämän jälkeen aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa siirrytään aineiston redusointiin, eli pelkistämiseen (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Ennen pelkistämistä tässä tutkimuksessa kuitenkin kirjattiin ylös yläluokat, koska ne olivat teorian avulla jo tiedossa. Analyysin edetessä kuitenkin huomioitiin se, voiko olla mahdollista, että aineistosta syntyisi myös uusia yläluokkia. Tämä pidettiin mielessä analyysin edetessä, että myös uusia yläluokkia voi syntyä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokka ja yläluokat näkyvät Taulukossa 1, missä yläluokat on tuotu teoriaohjaavasti tutkimuksen teoriasta kokonaisvaltaisesta ilmastokasvatuksen polkupyörämallista.

TAULUKKO 1. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokka ja alaluokat

PÄÄLUOKKA OPETTAJIEN TULKINNAT KESTÄVÄSTÄ ELÄMÄNTAVASTA
YLÄLUOKAT
<i>Teoriaohjaava analyysi</i>
Tieto ja ajattelun taidot
Arvot, identiteetti ja maailmankuva
Toiminta
Motivaatio ja osallisuus
Tulevaisuus
Toivo ja muut tunteet

Kun pääluokka ja yläluokat olivat valmiina, siirryttiin aineiston pelkistämiseen. Pelkistämällä tarkoitetaan aineiston karsimista siten, että sieltä poistetaan epäolennainen aines sekä etsitään aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia alkuperäisilmaisuja, joista muodostetaan pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto käytiin läpi ja alkuperäisilmaukset

otettiin talteen omalle tiedostolle, mutta alkuperäisilmaukset asetettiin suoraan yläluokkien alle, koska ne olivat teoriasta jo tiedossa. Tässä vaiheessa analyysia oli siis koossa alkuperäisilmaukset seitsemän yläluokan alla, mutta pelkistämistä ei ollut vielä tehty. Taulukossa 2 on kuvattu yksinkertaistettu esimerkki siitä, miltä analyysi tässä vaiheessa näytti.

TAULUKKO 2. Yksinkertaistettu esimerkki analyysin alkuperäisilmausten asettelusta

Yläluokat	Alkuperäisilmaukset
Tieto ja ajattelun taidot	<p>“että tuetaan lasten ajattelemisen ja oppimisen taitoja, jotta lapsi osaa itse ajatella, työstää uutta tietoa sekä tarkastella sitä kriittisesti ja kyseenalaistaa”</p> <p>“leikin kautta opitaan paljon uusia tietoja ja taitoja”</p> <p>“Se ohjaa tutustumaan tutkivaan oppimiseen havainnoimalla ja tutkimalla ympäristöä.”</p>
Arvot, identiteetti ja maailmankuva	<p>“Maailmankuva ja arvot kehittyvät kielen kautta eli yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta. Tarkoituksena on tukea lasten ymmärryksen kehittymistä”</p> <p>“Esiops ohjaa tasa-arvoisuuteen niin mielipiteissä kuin sukupuolella.”</p> <p>“Tasa-arvon huomioiminen on tärkeää ja esiops kannustaa tasa-arvoiseen ja kaikki huomioonottavaan kulttuuriin ja toimintatapaan.”</p>

Tässä kohtaa alkuperäisilmaukset oli jaoteltu yläluokkien alle ja alkoi jokaisen yläluokan alkuperäisilmauksien pelkistäminen. Pelkistämisvaiheessa tulee ottaa huomioon se, että yhdestä lausumasta voi löytyä monia pelkistettyjä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esimerkki analyysin pelkistämisvaiheesta näkyy Taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki analyysin pelkistämisvaiheesta

YLÄLUOKKA: Tulevaisuus

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
“Usko tulevasta saa myös kiinnittämään huomiota omiin valintoihin”	tulevaisuusnäkymä positiivinen kuva	
“Esiopetuksessa kestäväää elämäntapaa tulee käydä monipuolisesti läpi, mutta pitää keskittyä siihen, että positiivinen tulevaisuus on mahdollista.”	positiivinen kuva	
“Lapsia ei tule pelotella esimerkiksi ilmastonmuutoksesta eikä kestäväään elämäntapaan tule liittää teemoja, jotka aiheuttaisivat lapsille pelkoa.”	Ilman pelottelua	

Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset käytiin läpi ja ryhmiteltiin siten, että samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet luokiteltiin alaluokkiin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alaluokat nimettiin niitä kuvaavilla käsitteillä ja jokaiselle yläluokalle kirjattiin alaluokat ylös. Sisällönanalyysin avulla aineisto on mahdollista jakaa sisältökategorioihin sanojen mukaan (Elo & Kyngäs, 2008). Tässä kohtaa analyysia koossa oli siis pääluokka, kuusi yläluokkaa ja jokaisen yläluokan alla alaluokat. Aineiston analyysi yläluokkien ja alaluokkien kanssa näkyy Taulukossa 4. Aineiston analyysin jälkeen aineistoa olisi voinut jatkaa määrittelemällä vielä se, miten monta mainintaa mikäkin yläluokka ja alaluokka saa (Cohen ym., 2018). Tässä tutkimuksessa sitä ei kuitenkaan koettu mielekkääksi pienen aineiston vuoksi, koska se ei olisi antanut luokille lisäarvoa.

TAULUKKO 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineiston pääluokka, yläluokat ja alaluokat

PÄÄLUOKKA OPETTAJIEN TULKINNAT KESTÄVÄSTÄ ELÄMÄNTAVASTA

YLÄLUOKAT	ALALUOKAT
<i>Teoriaohjaava analyysi</i>	<i>Aineistolähtöinen analyysi</i>
Tieto ja ajattelun taidot	vuorovaikutus leikki tutkiva toiminta informaation jakaminen heikko ohjaavuus
Arvot, identiteetti ja maailmankuva	yhteisöllisyys opettajan tietoisuus ja omat arvot luontosuhde ja konkreettiset teot heikko ohjaavuus
Toiminta	Luontosuhde ja ympäristökasvatus ruoka kierrätys heikko ohjaavuus sosiaalisesti kestävä kehitys
Motivaatio ja osallisuus	omat teot omat vaikutusmahdollisuudet taidot
Tulevaisuus	positiivisuus ratkaisukeskeisyys ja konkretia heikko ohjaavuus
Toivo ja muut tunteet	positiiviset tunteet negatiiviset tunteet heikko ohjaavuus tunnekasvatus

Toisen tutkimuskysymyksen osalta aineiston analyysi eteni hieman eri tavalla. Analyysi aloitettiin lukemalla vastaukset moneen kertaan läpi kiinnittäen huomiota sisältöön. Tämän jälkeen kuvaavat alkuperäisilmaukset lisättiin omalle tiedostolle taulukkoon. Toisen tutkimuskysymyksen osalta ainoastaan pääluokka, ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteet olivat selvillä ja yläluokat ja alaluokat analysoitiin aineistolähtöisesti. Alkuperäisilmaukset pelkistettiin ja niistä muodostettiin alaluokat. Alaluokkia tutkimalla ja lukemalla pystyttiin muodostamaan kolme yläluokkaa, joihin yhdeksän alaluokkaa sijoitettiin. Toisen tutkimuskysymyksen osalta aineiston valmis analyysi näkyy Taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokka, yläluokat ja alaluokat

PÄÄLUOKKA Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteet

YÄLUOKAT	ALALUOKAT
<i>Aineistolähtöinen analyysi</i>	<i>Aineistolähtöinen analyysi</i>
Ihmiset	Tiimi Työkaverit Henkilökohtainen mielipide Perheet
Tieto	Vähäinen tieto Väärä tieto
Varhaiskasvatuksen rakenteet	Lähiympäristö Toimintakulttuuri Aika

5.5 Aineiston kuvaus

Vastauksia kyselylomakkeeseen tuli 21. Kyselylomake oli avoinna noin kolme viikkoa maalisi- ja huhtikuussa 2023. Tutkimukseen vastasi opettajia eri koulutustaustasta käsin. Tutkimukseen vastasi kahdeksan kasvatustieteen kandidaattia, yhdeksän kasvatustieteen maisteria, kaksi lastentarhaopettajaopiston käynnyttä, yksi sosionomi sekä yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Työkokemus jakautui vastaajien kesken siten, että kahdeksalla vastaajalla työkokemusta oli kertynyt 10 vuotta tai enemmän, neljällä vastaajalla työkokemusta oli 5–10 vuotta ja yhdeksällä vastaajalla työkokemusta oli 0–5 vuotta.

Vastaajista 13 työskenteli parhaillaan yksivuotisessa esiopetuksessa, yksi vastaaja työskenteli kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa ja seitsemän oli aiemmin työskennellyt esiopetuksessa. Aineisto koostui monipuolisesti eri koulutustaustoja omaavista henkilöistä erimittaisella työkokemuksella.

6 TULOKSET

6.1 Esiopetuksen opettajien tekemät tulkinnat kestävästä elämäntavasta

Tässä kappaleessa esitellään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tulokset siitä, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Alaluvuissa tulokset esitellään kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin käsitteiden mukaisesti.

Esiopetuksen opettajien tulkinnat jakautuivat kuuteen eri yläluokkaan, jotka ovat esitely kappaleessa 5.4 Aineiston analyysi. Tutkimuksen tuloksissa painottuivat konkreettiset teot, joista löytyi eniten mainintoja esiopetuksen opettajilta. Vähäisemmälle huomiolle jäi toivon ja muiden tunteiden käsitteleminen opetussuunnitelmassa opettajien tulkintojen mukaan.

6.1.1 Tietoihin ja ajattelun taitoihin liittyvät tulkinnat

Tietoon ja ajattelun taitoihin liittyvät tulkinnat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jakautuivat viiteen eri alaluokkaan, jotka ovat esitelty Kuviossa 3. Nämä alaluokat ovat vuorovaikutus, leikki, tutkiva toiminta, informaation jakaminen sekä heikko ohjaavuus.



KUVIO 3. Tietoon ja ajattelun taitoihin liittyvät alaluokat

Esiopetuksen opettajat tulkitsivat opetussuunnitelman ohjaavan lasten tietojen ja ajattelun taitojen kehittymistä eniten vuorovaikutuksen avulla. Esiopetuksen opettajat kokivat, että opetussuunnitelma ohjaa vuorovaikutukseen ja keskusteluun sekä aikuisten, että toisten lasten kanssa. Vuorovaikutukseen ohjaaminen nähtiin arjessa jokaisessa hetkessä.

”Lasten tiedot ja taidot karttuvat vuorovaikutuksessa arjen jokaisessa hetkessä” V4

”Tiedot karttuvat arjen lomassa” V6

Vastauksissa selvisi, että esiops ohjaa henkilökuntaa perustelemaan omia valintojaan ja päätöksiään lapsille. Lisäksi lasten oppiminen kriittiseen vuorovaikutukseen ja uuden tiedon tarkasteluun nähtiin yhtenä ohjaavan keinona kestävä elämäntavan oppimisessa.

”Kasvattajien täytyy perustella toimintaansa lapsille” V9

”Tuetaan lasten ajattelemisen ja oppimisen taitoja, jotta lapsi osaa itse ajatella, työstää uutta tietoa sekä tarkastella sitä kriittisesti ja kyseenalaistaa” V6

Opettajat ajattelevat, että esiops ohjaa ajattelun taitojen ja tiedon kehittymistä leikin avulla. Lapselle ominaisella tavalla, eli leikillä, voidaan harjoitella erilaisia ajattelun taitoihin liittyviä taitoja sekä saada samalla uutta tietoa. Leikin avulla voidaan myös selvittää vastauksia lasten kysymyksiin.

”Aikuinen ohjaa lasta kestävään elämäntapaan käyttäen lapselle ominaista tapaa toimia eli leikki...” V4

”...leikin kautta opitaan paljon uusia tietoja ja taitoja” V7

Esiopsin nähtiin ohjaavan leikkiin ja sen avulla uusien tietojen ja ajattelun taitojen harjoitteluun kestävässä elämäntavassa. Lisäksi opettajat mainitsivat tutkivan toiminnan olevan esiopsin ohjauskeino kestävä elämäntavan toteuttamisessa ja oppimisessa. Omien kokemusten ja tutkimisen avulla henkilöstö pystyy ohjaamaan lapsia kestävään elämäntapaan. Tietojen ja ajattelun taitojen nähtiin kehittyvän, kun lapsi saa tutkia ja ottaa selvää eri asioista, mutta myös kysyä.

”Lapsia kannustetaan tekemään kysymyksiä ja etsimään vastauksia mm. tutkimalla, havainnoimalla, kokeilemalla, päättelöllä...”V19

”Se ohjaa tutustumaan tutkivaan oppimiseen havainnoimalla ja tutkimalla ympäristöä” V 20

Informaation jakaminen tulkittiin myös esiopsin kestävä elämäntavan ohjauksessa. Tiedon lisääminen lapsille kestävästä elämäntavasta nähtiin informaation jakamisena. Ikätason huomioiminen näkyi esiopetuksen opettajien tulkinnoissa etenkin informaation jakamisessa. Lisäksi vastauksissa huomioitiin se, että opettajan tulkinta opsista vaikuttaa siihen, miten hän vie sitä käytäntöön lapsille.

”Lapsille tulee antaa tietoa heidän oman kehitystasonsa mukaisesti” V9

Viimeisenä alaluokkana tietoihin ja ajattelun taitoihin on heikko ohjaavuus. Vastauksissa korostui se, että esiopetuksen opettajat kokevat, että opetussuunnitelma ohjaa heikosti tai ei ollenkaan kestävään elämäntapaan ja

tietojen ja ajattelun taitojen kehittämiseen kestävän elämäntavan kannalta. Lisäksi opettajat mainitsivat, miten paljon omat arvot ja asenteet vaikuttavat esiopsin tulkintaan. Vastauksissa selvisi, että joidenkin opettajien mielestä kestävästä elämäntavasta löytyy perustietoa asiaan liittyen, mutta se ei mene tarpeeksi syvälle aiheeseen. Lisäksi vastauksissa selvisi, että kestävään kehitykseen liittyvien taitojen ja tietojen kehittymiseen esiops ei anna suuntaviivoja, vaan ne ovat opettajan oman tiedon varassa.

”Se, mitä tiedot ja taidot tätä varten ovat, jäävät henkilön oman valvutuneisuuden varaan” V14

”Mielestäni ei ohjaa kovin selkeästi, eikä aihetta opetussuunnitelmassa avata kovintaan tarkasti” V15

Esiopetuksen opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa kestävään elämäntapaan liittyviä tietoja ja ajattelun taitoja leikin ja vuorovaikutuksen myötä. Lisäksi oikean tiedon jakaminen nähtiin ohjaavan keinona. Toisaalta taas osa vastaajista koki, ettei esiops ohjaa juurikaan tietojen ja taitojen kehittymiseen kestävän elämäntavan kannalta.

6.1.2 Arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan liittyvät tulkinnat

Arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan liittyvät tulkinnat jakautuivat neljään eri alaluokkaan, jotka ovat yhteisöllisyys, opettajan tietoisuus ja omat arvot, luontosuhde ja konkreettiset teot sekä heikko ohjaavuus. Nämä alaluokat ovat esitelty Kuviossa 4.



KUVIO 4. Arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan liittyvät alaluokat

Opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa arvojen, identiteetin ja maailmankuvan kehittymistä kestäväen elämäntavan mukaisella tavalla suuresti yhteisöllisyyden myötä. Tulkintoihin liittyi yhteinen toiminta ja yhteinen päämäärä, minkä voi saavuttaa yhdessä toimimalla. Maailmankuvaan ja arvoihin esiops nähtiin ohjaavan yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta. Avara kuva tulevaisuudesta ja siitä, että kaikki ovat tärkeitä nähtiin olevan esiopsissa arvoihin ja maailmankuvaan liittyvä keino kestäväen elämäntavan oppimisessa. Lisäksi erilaisuuden ymmärtämistä ja ihmisarvoja tulkittiin esiopsin kautta.

”Jälleen huomioiden sosiaalisen ulottuvuuden; rasismi ja syrjintä sekä yhdenvertaisuus ja tasa-arvokasvatus korostuvat” V11

”Maailmankuva ja arvot kehittyvät kielen kautta eli yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta. Tarkoituksena on tukea lasten ymmärryksen kehittymistä” V4

Suuren huomion arvojen ja maailmankuvan kehittymiseen kestäväen elämäntavan mukaisesti sai opettajan tietoisuus ja omat arvot, mitkä eivät sinällään liity tulkintoihin esiopsista, mutta liittyvät siihen, miten opettajat toteuttavat esiopsia käytännössä. Opettajat kokivat, että omat arvot saattavat näkyä ennen esiopsin arvoja käytännön toteutuksessa. Lisäksi ymmärrys kestäväen elämäntavan käsitteestä nähtiin vaikuttavan siihen, miten monipuolisesti esiopetuksessa käytävät asiat linkittyvät suoraan kestäväen elämäntapaan. Opettajan oman tietoisuuden varassa nähtiin olevan toteutus ja toteutuksen yhteys kestäväen elämäntapaan.

”Tässä myös uskon, että lapsen ryhmässä olevien kasvattajien arvot vaikuttavat paljon. Mistä aiheesta puhutaan ääneen, millaisia käytännön toimia voidaan tehdä. Vaikutteita saadaan toki myös kotoa. Siitä minkä lapsi kokee tärkeäksi, hän haluaa pitää huolta.” V 17

Moniammatillisessa tiimissä arvojen merkitys nostettiin esiin ja arvoista ja asenteista tulisi tulosten mukaan käydä keskustelua. Esiopsin ei koettu olevan suuri arvojen ja maailmankuvaan vaikuttava ohjauskirja vaan henkilökunnan, kuka tuo arvot toiminnallaan esiin käytännön kasvatuksessa. Tämän vuoksi keskustelu käytännöistä koettiin myös tärkeäksi kestäväen elämäntavan arvojen ja maailmankuvan kehittymisen kannalta.

Opettajat tulkitsivat, että luontosuhteen kautta esiops ohjaa lapsen arvojen ja maailmankuvan kehittymistä kestäväen elämäntavan mukaiseksi. Lapsen

suhde luontoon kehittää kestävästä elämäntapaa ja kestävästä elämäntapaista arvomaailmaa. Lisäksi konkreettiset teot nähtiin olevan ohjaavana keinona maailmankuvan ja arvojen kehittymisen tueksi.

”...toki konkreettisista teoista, joita lapsi elämässään näkee, syntyy pohja maailmankuvan ja arvojen kehittymiselle” V10

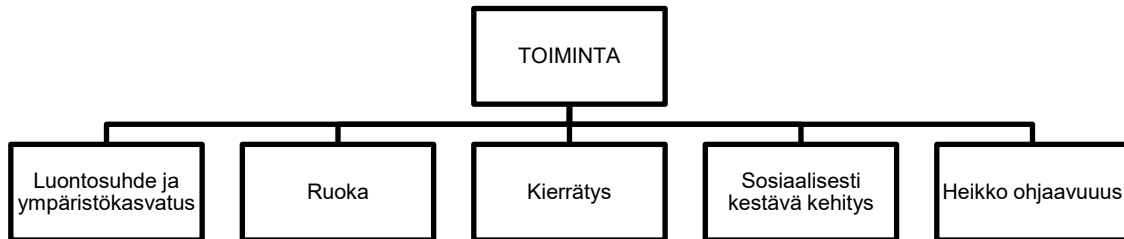
Neljäntenä alaluokkana on esiopsin heikko ohjaavuus opettajien tulkinnoissa maailmankuvan ja arvojen kehittymisessä. Muutamit opettajat tulkitsivat, ettei opetussuunnitelma oikein ohjaa maailmankuvan ja arvojen kehittymistä.

”Mielestäni opsin perusteet ovat melko väljät, tai ainakin niitä voi tulkita väljästi. Paljon voi huomioida lasten omaa todellista elinympäristöä, ja nostaa esiin niitä asioita, jotka ovat ajankohtaisia tai näkyviä tai jotenkin tärkeitä oikeassa elämässä.” V21

Maailmankuvan ja arvojen kehittymiseen opettajat tulkitsivat vaikuttavan ennemminkin tiimin henkilökunnan arvot ja asenteet kuin esiopsin perusteet. Lisäksi tulkintoja löytyi yhteisen toiminnan ja yhteisöllisyyden merkityksestä ja vaikutuksesta lapsen maailmankuvan ja arvojen kehittymiseen kestävästä elämäntavan oppimisessa.

6.1.3 Toimintaan liittyvät tulkinnat

Toimintaan liittyvät tulkinnat jakautuivat viiteen eri alaluokkaan, joita olivat luontosuhde ja ympäristökasvatus, ruoka, kierrätys, sosiaalisesti kestävä kehitys sekä heikko ohjaavuus. Opettajien tulkinnat konkreettisesta toiminnasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vaihtelivat melko paljon ja konkreettinen toiminta nähtiin esiopsissa vahvasti ympäristökasvatuksellisesti. Alaluokat ovat näkyvissä Kuviossa 5.



KUVIO 5. Toimintaan liittyvät alaluokat

Luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen kautta esiopetuksen opettajat tulkitsivat esiopsin ohjaavan kestävän elämäntavan konkreettista toimintaa. Lähiympäristöön tutustuminen ja huolehtiminen nähtiin olevan esiopsissa ohjaavia keinoja. Lähiympäristöön tutustuminen oli luonnon havainnoimista ja tutkimista esimerkiksi eläinten, kasvien ja luonnonilmiöiden muodossa. Erilaisten luontokokemusten tarjoaminen ja retkeily nähtiin esiopsin konkreettisen toiminnan ohjauskeinoina. Lisäksi lähiluonnon merkityksen ymmärtäminen ja luonnonsuojeluun tutustuminen olivat opettajien tulkintoja esiopsista.

”Luonnon ainutlaatuisuuden ja puhtauden kunnioittamiseen” V3

”Tutkimaan kasveja, eläimiä ja luonnon ilmiöitä eri aistien ja havaintovälineiden avulla, tekemään retkiä lähiympäristöön- ja metsiin, ohjaamaan lasta huolehtimaan ympäristöstä ja suojelemaan luontoa” V19

Esiopsin ohjaaminen konkreettiseen toimintaan opettajien tulkinnoissa nousi esiin vahvasti ruoka ja ruokakasvatus. Näihin liittyi ohjeistukset tehdä valintoja ruokailuissa kestävän elämäntavan mukaisesti ja vähentämään muun muassa biojätettä. Ruokakasvatukselle tärkeitä ominaisuuksia opettajat tulkitsivat siten, että esiops ohjaa vahvasti ruokahävikin vähentämiseen, pohtimaan ruoan valmistusta ja keskittymään kasvisruokaan.

”Ruokakasvatuksessa ruokahävikin seuraaminen yhdessä lasten kanssa on tärkeää” V14

Toinen konkreettinen keino, mihin esiops opettajien tulkintojen mukaan ohjaa, oli kierrätys. Kahdeksan vastaajaa mainitsi konkreettiseen toimintaan kierrätyksen ja sen merkityksen. Kierrätykseen liittyi sen opettaminen lapsille, että myös työyksikössä kierrättäminen. Jätteiden lajittelu ja siihen tutustuminen koettiin olevan esiopsissa hyvin konkreettinen keino ohjata kestävän elämäntavan mukaiseen toimintaan.

”Esiopetuksessa konkretiaa päästään tekemään yhdessä esimerkiksi kierrättämällä ja hyödyntämällä käytettyjä materiaaleja. Tämä koskee myös lelujen käyttöä ja opetusta siitä, että lelut täytyy kestää, jos niitä rikotaan, niitä ei vain osteta uusia” V14

Kestävän elämäntavan oppimisen kannalta sosiaalisesti kestävä kehitys nähtiin esiopsissa vallalla olevana konkreettista toimintaa ohjaavana kestävän kehityksen ulottuvuutena. Osallisuus, erilaisuus ja sen hyväksyminen, tasa-arvo ja ystävällinen ja eettinen toiminta tulkittiin esiopsin konkreettisena toimintana.

”...ristiriitatilanteiden ratkaisun harjoittelu siten, että se opettaa rakentavaa kanssakäymistä...” V7

Viimeisenä alaluokkana oli heikko ohjaavuus. Myös konkreettiseen toimintaan liittyvät teemat tulkittiin joidenkin vastaajien vastauksissa näkyvän heikosti esiopsissa. Osa vastaajista koki, ettei konkreettinen toiminta näy suoraan esiopsissa. Lisäksi mainittiin, että esiops ei ohjaa konkretiaan, mutta paikalliset opsit korjaavat tilannetta konkretian osalta. Lisäksi esiopsin toteavaa tyyliä pohdittiin ja se tulkittiin ympäröiväksi ohjeistukseksi.

6.1.4 Motivaatioon ja osallisuuteen liittyvät tulkinnat

Motivaatioon ja osallisuuteen liittyvät tulkinnat jakautuivat kolmeen alaluokkaan: omat teot, vaikutusmahdollisuudet sekä taidot. Alaluokat näkyvät Kuviossa 6. Opettajien tulkinnoissa korostuivat osallisuuden peruseriaate sekä oman osallistumisen merkitys.



KUVIO 6. Motivaatioon ja osallisuuteen liittyvät alaluokat

Suuri osa vastaajista oli sieltä mieltä, että esiops ohjaa kestävän elämäntavan toteuttamisessa ja oppimisessa vahvasti lapsen omaan osallisuuteen. Opetussuunnitelman koettiin ohjaavaan ikätasoiseen vastuunkantamiseen ja kestävän elämäntavan ylläpitämiseen. Tällaisia keinoja olivat muun muassa omat teot suhteessa luontoon ja esimerkiksi retkellä omien roskien kerääminen luonnossa ja arjessa lajittelu ja ruokahävikin välttäminen. Omien tekojen merkityksen korostaminen nähtiin merkittäväksi kestävän elämäntavan oppimista ohjaavaksi asiaksi esiopsissa.

”Kun lapsi pääsee itse vaikuttamaan asioihin, tutkimaan ja ihmettelemään niitä, se auttaa lasta kiinnostumaan, muistamaan ja ymmärtämään syy-seuraussuhteita.” V19

Tärkeäksi ohjaavaksi asiaksi koettiin lisäksi se, että esiops ohjaa vaikuttamiseen jo pienestä lapsesta alkaen. Opettajat tulkitsivat, että omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtämisellä ja on tärkeä rooli kestävän elämäntavan osallisuuteen ja motivaatioon ja että esiops ohjaa lapsen vaikutusmahdollisuuksien tukemiseen ja harjoitteluun.

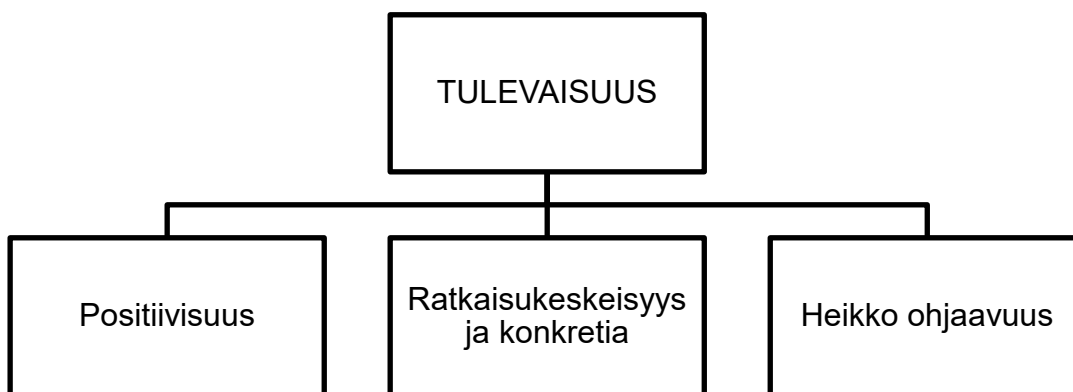
”Lapset uskaltavat tuoda äänensä esiin tulevaisuudessa, jos osallisuuteen on panostettu pienestä pitäen. Osallisuuteen panostamisella lapset voivat oppia siihen, että jokaisen mielipiteillä ja toiminnalla on merkitys kokonaisuuteen.” V8

Kolmantena alaluokkana motivaation ja osallisuuteen liittyvissä tulkinnoissa oli taidot. Opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa lapsen taitojen kehittymistä, mikä vaikuttaa myös osallistumiseen ja motivaatioon. Opettajat tulkitsivat, että osallisuuden ja vaikuttamisen taitoja tulee harjoitella monipuolisesti arjessa.

”Myös eskarilaisille tulee opettaa, että asioihin voi vaikuttaa ja se kannattaa. Ja, että asioiden eteen tulee sinnikkäästi ponnistella, sen jälkeen onnistumisesta voi kokea iloa ja tyytyväisyyttä ja ylpeyttä.” V9

6.1.5 Tulevaisuuteen suuntaamiseen liittyvät tulkinnat

Tulevaisuuteen liittyvät tulkinnat jakautuivat kolmeen alaluokkaan, positiivisuus, ratkaisukeskeisyys ja konkretia ja heikko ohjaavuus. Nämä alaluokat näkyvät Kuviossa 7.



KUVIO 7. Tulevaisuuteen liittyvät alaluokat

Suurin osa opettajista koki, että esiops ohjaa positiiviseen kuvaan tulevaisuudesta ja siihen vaikuttamisesta. Tulkinnoissa kävi ilmi, että esiopsin mukaan on tärkeää, että tulevaisuuteen ohjataan positiivisella tavalla. Lapsuuden positiivinen kuva elämästä tulkittiin jatkuvan myös myöhemmin elämässä positiivisen ja luottavaisen näkemyksen kanssa.

”Esiopetuksessa kestävä elämäntapaa tulee käydä monipuolisesti läpi, mutta pitää keskittyä siihen, että positiivinen tulevaisuus on mahdollista” V7

Opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa ratkaisukeskeisyyteen. Maininnat ratkaisukeskeisyydestä liittyivät siihen, miten esiops ohjaa miettimään lasten kanssa uusia ratkaisuja ja haasteita kohdatessa lapset voidaan ottaa mukaan suunnittelemaan ongelman ratkaisua. Lisäksi opettajat tulkitsivat, että konkreettisten tekojen avulla lapset kykenevät paremmin ajattelemaan myönteisesti tulevaisuudesta. Oman toiminnan ja kokeilun mahdollistamisella ajateltiin olevan positiivinen näky myönteisen positiivisuusajattelun muodostumisessa.

”...asioita tulee käsitellä, mutta ratkaisukeskeisestä näkökulmasta ja tietysti mittasuhteet pysyen sellaisina, että pelkokuvia ei maalata ja jää tunne, että voimme vaikuttaa ja ongelmat on ratkaistavissa. Me ideoimme esimerkiksi omia keksintöjä ympäristöongelmiin, kun tiedetään, että tehtaiden savu ei ole paras asia! Mutta jotta olisi välineitä tarpeellisia on oltava myös tehtaita. Mutta että aina voi parantaa!” V13

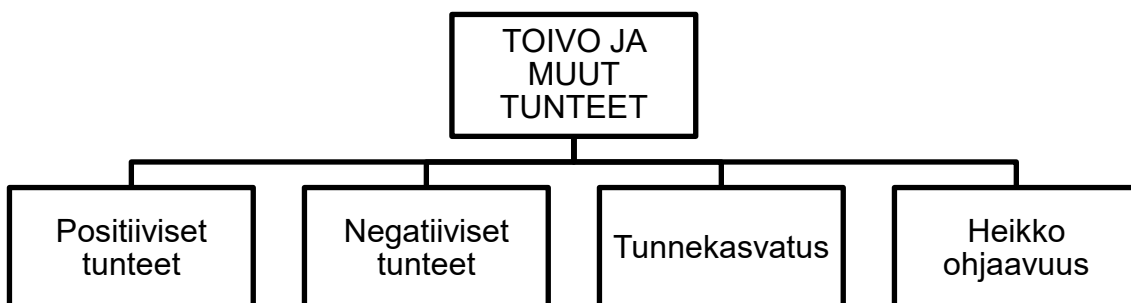
Kolmantena alaluokkana oli heikko ohjaavuus. Osa opettajista tulkitse, että esiops ei tue tulevaisuusajattelua ja tulevaisuusnäkökulman kehittymistä ja oppimista niin paljon kuin olisi tarpeen. Tulkintojen mukaan esiopsissa tulisi keskittyä enemmän myönteisen tulevaisuuskuvaan rakentamiseen, koska tämänhetkessä maailmassa jo lapsilla saattaa olla negatiivisia käsityksiä tulevaisuudesta ja ilmastonmuutoksesta.

”Koen, että esiops saisi antaa enemmän tukea. Tulevaisuusajattelu ja myönteinen suhtautuminen on kuitenkin tärkeää lapselle, mutta nyky-yhteiskunnassa jo lapsilla saattaa olla negatiivisia ennakkokäsityksiä.” V19

6.1.6 Toivoon ja muihin tunteisiin liittyvät tulkinnat

Toivo ja muut tunteet jakautuivat neljään alaluokkaan, positiiviset tunteet, negatiiviset tunteet, tunnekasvatus sekä heikko ohjaavuus. Tunteiden vaikutus ja

toivo tulevasta nähtiin olevan esiopsissa tärkeä kestävä elämäntapaa ohjaava keino. Alaluokat ovat nähtävissä Kuviossa 8.



KUVIO 8. Toivoon ja muihin tunteisiin liittyvät alaluokat

Positiivisten tunteiden avulla opettajat tulkitsivat esiopsin ohjaavan kestävä elämäntavan oppimista. Myönteiset tunteet koettiin avainasemana paremman tulevaisuuden luomisessa ja myös uskomus omiin tunteisiin ja tekoihin nähtiin olevan yksi esiopsista nouseva teema.

"Kaikilla on toivoa ja vahvuudet vievät kehitystä ja tulevaisuuden uskoa eteenpäin" V3

"Positiivinen palaute ja kannustaminen lisäävät lasten myönteisiä tunteita." V4

Negatiiviset tunteet liittyivät siihen, että negatiivisten tunteiden myötä lapset saattavat alkaa kokea, ettei teoilla tai millään muullakaan ole merkitystä eikä omalla toiminnallaan voi vaikuttaa. Lisäksi pelon tunteet mainittiin. Opettajat tulkitsivat, että esiopsin mukaan toimiessa tulisi keskittyä positiivisiin tunteisiin kestävässä elämäntavassa, eikä esimerkiksi aiheuttaisi lapsille huolia ja pelkoja ilmastonmuutoksesta.

"...mittasuhteet pysyen sellaisina, että pelkokuvia ei maalata ja jää tunne että voimme vaikuttaa ja ongelmat on ratkaistavissa" V13

Tunnekasvatus nähtiin myös yhtenä kestävä elämäntavan oppimiseen liittyvänä teemana esiopsissa. Tunnekasvatuksen avulla pystytään auttamaan lasta

uskomaan itseensä ja omiin taitoihin, mutta myös pyytämään apua toisilta. Tunteiden käsittelyä voidaan harjoitella esimerkiksi keskustelemalla ja sanoittamalla. Tunnekasvatuksen avulla myös huolista ja peloista voidaan opettajien tulkintojen mukaan puhua.

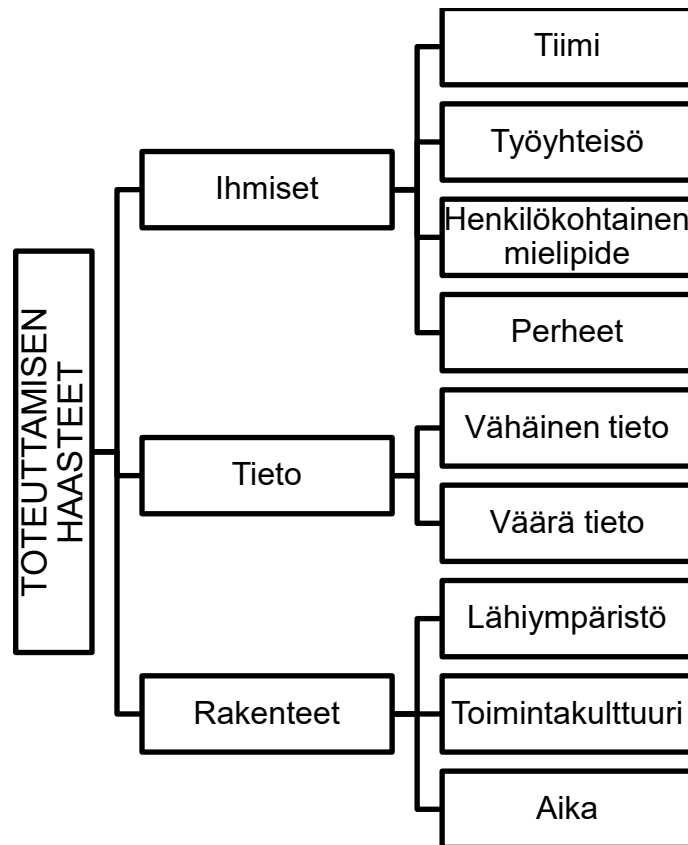
”Huolia on hyvä ottaa puheeksi myös esiopetuksessa, kuitenkin korostaen sitä, että ihmiset voivat toimia paremman maailman puolesta” V18

Neljäntenä opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa melko heikosti kestävään elämäntapaan liittyvät tunteet ja toivon. Opettajat kokivat, että kokonaisvaltainen ote kestävästä elämäntavasta puuttuu ja että tunteiden ja toivojen kasvatukseen ja opetukseen tulisi pohjana olla ekososiaalinen sivistys, mikä esiopsista puuttuu. Osa opettajista koki, että esiops tuo positiivisen kuvan esiin liittyen toivoon ja tunteisiin, mutta opettajat tulkitsivat tätä eri tavalla. Osa opettajista koki, että esiopsin ohjaus on turhan ruusuista, kun taas muutama opettaja koki, että esiopsin positiivinen ote on hyvä, kun ihmiset kuvittelevat aina pahinta mahdollista skenaariota.

”Pelkkä toivo ei kuitenkaan riitä, vaan tekoja tarvitaan myös, todella paljon ja eri tavoilla, pienilläkin teoilla on merkitystä. Opetussuunnitelma ei huomioi mielestäni kestäväää elämäntapaa läheskään niin kokonaisvaltaisesti kuin olisi tarpeen” V20

6.2 Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteet

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteet jakoutuivat kolmeen yläluokkaan, joista jokainen jakautui vielä alaluokkiin. Yläluokat ovat ihmiset, tieto ja rakenteet. Yläluokat ja niiden alaluokat on kuvattu Kuviossa 9. Ihmiseen liittyvät haasteet on jaoteltu tulkintojen mukaan neljään alaluokkaan, joita on tiimi, työyhteisö, henkilökohtainen mielipide ja perheet. Tietoon liittyvään yläluokkaan liittyy kaksi alaluokkaa, jotka ovat vähäinen tieto ja väärä tieto. Kolmanteen yläluokkaan, rakenteisiin, kuuluu kolme alaluokkaa lähiympäristö, toimintakulttuuri sekä aika. Seuraavissa alaluvuissa avataan jokainen yläluokka ja siihen liittyvät alaluokat erikseen.



KUVIO 9. Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät haasteet

6.2.1 Ihmisiin liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet

Ihmisiin liittyvät esteet jakautuivat neljään alaluokkaan: tiimiin, työyhteisöön, henkilökohtaisiin mielipiteisiin sekä lasten perheisiin. Tiimin koettiin olevan esteenä tai haasteena ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa, koska kaikkien sitouttaminen tai sitoutuminen sovittuihin asioihin ei ole kaikille helppoa. Tällöin toimintaa on haastava toteuttaa, jos tiimissä on joku, joka ei sitoudu toteuttamaan ympäristö- ja kestävyyskasvatusta. Tiimeissä erilaiset mielipiteet koettiin näkyvän siinä, miten asioita käsitellään lasten kanssa. Eriävät näkemykset ovat vaikuttaneet toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Suunnittelu ja kestävä elämäntavan ottaminen esiin omassa ryhmässä on ollut joidenkin opettajien mielestä hankalaa, koska asia ei ole ollut jonkun tiimin jäsenen mielestä tärkeä.

”Tiimi ei ole sitoutunut toteuttamaan samalla tavalla tai erilaiset näkemykset. Haaste saada toteutus osaksi päivittäistä arkea.” V18

”Nuorena opettajana näkemykset ja toimintatavat eroavat suuresti vanhempien kollegoiden näkemyksistä” V8

Tiimin ohella työyhteisön koettiin olevan este ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Työyhteisön ilmapiiristä on huomattu, että osa henkilökunnasta ajattelee, että on olemassa joku tai jotkut, jotka huolehtii teeman mukaisesta kasvatuksesta ja ulkoistaa itsensä toiminnasta. Lisäksi osa opettajista koki, että henkilökunta ajattelee, ettei ympäristö- ja kestävyyskasvatusta tarvitse toteuttaa, jos se ei tunnu itselle tärkeältä ajatukselta. Lisäksi eräs opettaja ajatteli, että työyhteisön tulisi kaikkien sitoutua kestävän kehityksen arvoihin ja ajatuksiin ja lisäksi työyhteisö tarvitsisi ”moottorin”, joka pitää toimintaa yllä ja kehittää sitä eteenpäin.

”Uudet ehdotukset toimintamenetelmiksi voidaan kokea myös liian työllistävinä ja jälleen kerran ihmisten omat arvot vaikuttavat paljon.” V17

Kolmantena alaluokkana ihmisiin liittyvissä esteissä ja haasteissa oli henkilökohtainen mielipide. Osa opettajista koki, että on itse suuri este toiminnan toteuttamiselle, esimerkiksi tiedon puutteen vuoksi. Lisäksi oman kiinnostuksen koettiin vaikuttavan kestävyyskasvatuksen toteuttamisen haasteisiin. Jos aihe ei kiinnosta itseä, ei sen suunnitteluun ja toteuttamiseen käytä aikaa.

”Kun oma kiinnostus aihetta kohtaan on melko vähäinen, niin on välillä vaikea miettiä keinoja, joilla opetusta toteuttaa lapsia kiinnostavasti.” V5

Neljäntenä alaluokkana ihmisiin liittyvissä haasteissa ja esteissä mainittiin muutamissa vastauksissa lasten perheet. Opettajat kokivat, että oma esimerkki ja mallintaminen esiopetuksessa ei ole aina riittävää, jos lasten kotona aiheesta ei olla kiinnostuneita tai toimitaan päinvastoin. Tämän koettiin vaikuttavan lisäksi lasten motivaatioon ja kiinnostukseen aiheeseen liittyen.

”Myös jos esim. kierrätyksen näkökulmasta, jos perheet eivät kotona pidä asiaa tärkeänä, niin myöskään lapsella ei ole niin vahvaa intoa tai tietämystä toteuttaa sitä, jolloin vaikka lapsi itse innostuu siitä, se ei välttämättä jatku pidemmälle kuin siihen hetkeen.” V4

6.2.2 Tietoon liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet

Tietoon liittyvät haasteet jakautuivat kahteen alaluokkaan, vähäiseen tietoon ja väärään tietoon. Vastauksista selvisi, että opettajat ovat kokeneet, ettei heillä

itsellään ole tarpeeksi tietoa aiheesta, työyhteisössä ei ole tarpeeksi tietoa tai tieto saattaa olla väärää. Tiedon puute vaikutti olevan haasteena ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa tai toisaalta kestävä kehityksen teemoja ei tunnusteta, jolloin ei tiedetä mitä jo vaikka tehdään kestävä elämäntavan toteuttamiseksi, minkä senkin voi nähdä suurena tiedon puutteena.

”Ainakin oman tietämykseni puute aiheeseen liittyen on yksi iso haaste.” V15

”Toisaalta taas ei välttämättä ole edes tiedossa, mitä tarkoittaa käsite kestävä elämäntapa, jolloin on hyvin hankala ajatella, miten se omassa kasvatus- ja opetustyössä näkyy.” V7

Toinen tietoon liittyvä luokka oli väärä tieto. Opettajat kokivat, että työyhteisössä saatetaan levittää väärää tietoa esimerkiksi kestävä kehityksen teemoista, jolloin toteuttaminen hankaloituu. Lisäksi väärään tietoon uskomisen hankaloittaa oikean tiedon omaksumista.

”Muistan muutamia vuosia sitten ollessani eri päiväkodissa ja siellä aihetta lähestyttiin täysin väärillä faktoilla.” V14

”Mielletään toiminta kierrättämiseksi ja puhutaan, että nyt on toteutettu kestävä elämäntapaa.” V7

6.2.3 Rakenteisiin liittyvät ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet

Rakenteisiin liittyvät haasteet ja esteet jakautuivat kolmeen alaluokkaan, lähiympäristöön, toimintakulttuuriin ja aikaan. Lähiympäristöön liittyvät esteet ja haasteet liittyivät esimerkiksi hetkellisiin haasteisiin rakennustöitten takia. Lisäksi lähiympäristö saattoi olla sellainen, että siellä on hankala osoittaa lapsille monipuolisesti kestävä kehityksen teemoihin liittyviä asioita, kuten tutustumista jätteiden lajitteluun tai tutustumista luontoympäristöön.

”Hienoa olisi, jos olisi metsä oppimisympäristönä lähellä/kävelymatkan päässä esikoulua.” V19

Toimintakulttuurin koettiin vaikuttavan monen opettajan mielestä suuresti ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteutukseen. Kestävä kehityksen teemojen juurruttaminen toimintakulttuuriin koettiin haastavana ja vanhoista tavoista irti päästäminen koettiin vaikeaksi. Toimintakulttuuri nähtiin estävänä tekijänä myös siinä mielessä, miten toimintakulttuuri mahdollistaa kestävä

kehityksen toteuttamisen. Lisäksi yksi opettaja kaipasi ekososiaalisen sivistyksen ymmärtämistä ja sitouttamista toimintakulttuuriin, jotta se vaikuttaisi kaikessa toiminnassa. Toimintakulttuurin joustamattomuus koettiin estävänä tekijänä muun muassa uusien lelujen tilaamisessa ja päiväkotien pihojen rakentamisessa.

”Oman kokemuksen mukaan päiväkodit ovat jälkijunassa kestävä elämäntavan opetuksessa ja sen toteuttamisessa. Yksi tai kaksi roskakävelyä (roskien keruu) ja ruoan oikeanlainen annostelu ovat vain pisara meressä, tarvitaan kokonaisvaltaisempaa toimintaa...” V20

”Kaupunkien ja kuntien byrokratia ei aina ole kestävyysajattelun puolella. Hankinnat tehdään maailmalta...” V17

”Selkäpiitä myös karmii, kun päiväkodin piha kyllästetään muovipinnoitteella, jotta lasten vaatteet eivät kurastu.” V16

Kolmas alaluokka rakenteisiin liittyvissä haasteissa oli aika. Muutamat opettajat tulkitsivat, että ajan puute ja ajan vähyyys vaikeuttavat ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamista. Lisäksi ajan puute on vaikuttanut siihen, että suunnittelua on pitänyt priorisoida, jolloin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten esiopetuksen opettajat tulkitsevat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita kestävän elämäntavan osalta sekä mitkä ovat esiopetuksen opettajien haasteita ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Tulosten ensimmäinen osio (luku 6.1) vastasi tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia tulkintoja esiopetuksen opettajat tekevät kestävästä elämäntavasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta sekä alakysymykseen, miten nämä tulkinnat suhteutuvat kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalliin.

Tutkimustulokset jaettiin kuuteen eri teemaan teorian pohjalta, tietoihin ja ajattelun taitoihin, arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan, toimintaan, motivaatioon ja osallisuuteen, tulevaisuuteen sekä toivoon ja muihin tunteisiin. Opettajien vastausten perusteella esiops ohjaa eniten konkreettisiin tekoihin erilaisten menetelmien kautta ja tulkintojen mukaan toivo ja muut tunteet jäävät esiopsissa vähemmälle huomiolle kestävän elämäntavan oppimisessa.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien tulkintoja opetussuunnitelmasta ja siitä, millaisia haasteita ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen liittyy. Opettajat olivat erilaisista koulutustaustoista ja erimittaisen opettajakokemuksen omaavia. Mäkisen ja Kujalan (2017) mukaan opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa omista lähtökohdistaan käsin ja tulkintaan ja toteutukseen vaikuttaa muun muassa se, millaiset taidot opettajalla on. Tästä syystä on ymmärrettävää, että opetussuunnitelmasta syntyneet tulkinnat eroavat toisistaan. Tutkimuksen tulosten perusteella voisi sanoa, että tutkimukseen osallistuvien opettajien käyttötiedon käyttäminen (Ks. luku 4.2) näkyy tutkimuksen tuloksissa. Opettajat tulkitsivat opetussuunnitelmaa sen pohjalta, mitä he itse tietävät aiheesta, mutta myös sen pohjalta, mitä opetussuunnitelma ohjeistaa. Tällöin opetussuunnitelman tulkintaan vaikuttaa myös muut näkemykset esimerkiksi

tieto lapsista ja opettajasta itsestään, opetussuunnitelmaan kirjattujen asioiden lisäksi (Vitikka ym., 2012). On siis huomattava, että vaikka tutkimuksessa tutkittiin opettajien tulkintoja esiopsista, yhdistyy vastauksiin automaattisesti myös opettajan muuta osaamista.

Tutkimuksen perusteella opettajat tulkitsivat, että esiops ohjaa kestävän elämäntavan tietojen ja ajattelun taitojen kehittymistä eniten leikin ja vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksen nähtiin vaikuttavan tietojen ja taitojen kehittymiseen ja vuorovaikutuksen avulla kestävää elämäntapaa voitiin oppia. Opettajat tulkitsivat keskustelun olevan keino sekä siirtää informaatiota, mutta myös saada lapset pohtimaan asioita itse. Tolppanen ja kollegat (2017) toteavat, että ajattelun taitojen merkitys tulee nähdä, koska kriittiset tiedonkäsittelytaidot ovat merkittäviä siihen, millaisia ratkaisuja toimija tekee tai tulee tekemään. Tiedon kertominen lapsille nähtiin lisäksi esiopsin ohjaavana keinona. Tietoisuuden kehittäminen ja kestävän elämäntavan ymmärtäminen mielletään tärkeäksi osaksi kestävyyskasvatusta (Wolff, 2004), mikä tässäkin tutkimuksessa näkyi joidenkin opettajien tulkinnoissa.

Tulosten mukaan opettajat tulkitsevat, että esiops ohjaa arvoihin ja maailmankuvaan muun muassa yhteisöllisyyden myötä. Arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan liittyvät tulkinnat nähtiin sekä ekologisesti kestävän kehityksen kautta, mutta myös sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävän kehityksen myötä. Sosiaalisesti kestävään kehitykseen liitettävä ihmisarvo ja yhdenvertaisuus liittyikin arvojen ja identiteetin kehittymiseen sen kautta, millainen ihmiskuva on kasvatuksen päämääränä (Tolppanen ym., 2017). Tutkimusten tulosten perusteella voisi sanoa, että opettajat tulkitsivat esiopsin ohjaavan ihmiskuvaan, missä lapsen arvoihin kuuluu toisten ihmisten arvostaminen ja arvomaailma, missä huomioidaan kestävän kehityksen ulottuvuudet. Toisaalta taas osa opettajista tulkitsevat, että omat arvot saattavat kiilata esiopsin arvojen edelle, jolloin tieto esiopsin ohjaamasta maailmankuvasta ja identiteetistä on tiedostettua, mutta toiminta kuitenkin näkyy omien arvojen pohjalta. Tämä on näkynyt Salosen ym. (2018) aiemmassa tutkimuksessa siten, että tietoisuus esimerkiksi ilmastonmuutoksesta on hyvää, mutta toiminta ei ole sen mukaista. Samanlaisia tulkintoja pystyy näkemään tämän tutkimuksen tuloksissa. Maailmankuvan kehittymiseen esiopsissa tämän tutkimuksen tulkintojen mukaan ohjaa edellä mainittujen lisäksi luontosuhde. Opettajat tulkitsivat, että hyvän luontosuhteen

avulla lapsi ymmärtää luonnon merkityksen ja ohjaa kestävästä elämäntapaa. Tämä näkyi myös Tolppasen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa, missä ympäristön arvostaminen näyttäytyi useimmiten ympäristövastuullisena toimintana.

Esiopsin tavoitteet kestävästä elämäntavan oppimisesta toiminnan kautta näyttäytyivät opettajien tulkinnoissa vahvasti ekologisesta kestävästä kehityksestä kautta. Ekologinen ulottuvuus on useammassa tutkimuksessa näyttäytynyt eniten, kun on tutkittu opettajien käsityksiä tai toteutusta ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa (ks. Borg & Gericke, 2021; Ardoin & Bowers, 2020; Dymont ym., 2015). Tämän tutkimuksen tulokset nojaavat siis myös aiempaan tutkimukseen, missä ekologisen ulottuvuuden toteuttaminen ja esiopsin ohjaus näkyi eniten ekologisen ulottuvuuden kautta. Kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksissa oli mainintoja myös sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävästä kehityksestä, mutta taloudellisesti kestävä kehitys jäi opettajien tulkinnoissa toiminnan osalta vähälle. Kestävyyskasvatuksen oppimisprosessissa tulisi kuitenkin näkyä kaikki kolme ulottuvuutta, jotta kestävästä elämäntapaa voidaan oppia (Ratinen ym. 2019).

Osallisuuden käsitteen mainitsivat lähes kaikki vastaajat, ja opettajat tulkitsevat, että esiops ohjaa osallisuuteen monin eri keinoin kestävästä elämäntavan kannalta. Oman toiminnan ja tekojen nähtiin olevan esiopsin tärkeä ohjaustapa, minkä avulla kestävästä elämäntapaa voidaan oppia. Aktiiviseksi toimijaksi kasvaminen onkin todennäköisempää, jos lapsi saa kokemuksia siitä, että hän voi itse vaikuttaa ja osallistua (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Lisäksi taitojen merkitys osallisuuteen ja motivaatioon liittyen nähtiin esiopsissa opettajien tulkinnoissa. Tämä tukee ajatusta siitä, että kulutustottumusten näkeminen vaikuttaa siihen, miten ympäristövastuullisesti ihminen toimii (Tolppanen ym., 2017). Lapsen osallisuus tulisi jatkossa nähdä entistä vahvemmin kestävästä elämäntavan teemoissa varhaiskasvatuksen arjessa (Furu & Valkonen, 2021).

Suurin osa opettajista tulkitsevat, että esiops ohjaa kestävästä elämäntavan oppimista myönteisellä, tulevaisuusorientoituneella keinolla. Opettajien tulkintojen mukaan esiops ohjaa miettimään tulevaisuutta ja että konkreettisten tekojen kautta lapsi pystyy miettimään tulevaisuutta myönteisesti helpommin. Tolppasen ja kumppaneiden (2017) mukaan myönteisyys onkin tärkeä aihe,

vaikkakin teema itsessään saattaa vaikuttaa synkältä. Tulevaisuuteen suuntaaminen on tärkeää myös siksi, koska kestävä kehityksen pääteemana on turvata hyvä elämä myös tuleville sukupolville (Wolff, 2014).

Toivon ja muihin tunteisiin liittyvät tulkinnat jakautuivat tässä tutkimuksessa neljään alaluokkaan, jotka olivat positiiviset tunteet, negatiiviset tunteet, tunnekasvatus ja heikko ohjaavuus. Positiiviset tunteet nähtiin esiopsissa merkittävässä roolissa toivon ja muihin tunteisiin liittyvässä alueessa. Opettajat tulkitsivat, että kestävä elämäntapaa tulisi opettaa esiopsin mukaan positiivisessa sävyssä niin, että lasten usko tulevaan säilyy. Myötätunnon ja toivon tunteet ovatkin merkittävässä roolissa esimerkiksi ilmastokasvatuksen kannalta (Tolppanen ym., 2017). Toivon tunteiden myötä, ihminen voi kokea helpotusta siitä, että asialle voidaan löytää ratkaisuja (Snyder ym., 2002). Toisaalta taas opettajat tulkitsivat, että negatiivisista tunteista tulisi pystyä puhumaan, mutta kuitenkin niin, etteivät ne pelota lapsia. Tähän liitettyyn myös ajatus siitä, että lapsille saattaisi tulla tunne, ettei mitään ole tehtävissä, mikä nojaa hyvin Snyderin ja kollegoiden (2002) teoriaan siitä, että toivon tunteet auttavat hyvinvointiin.

Tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen tulos oli se, että opettajat tulkitsivat esiopsin ohjaavan heikosti kestävä elämäntapaan viidessä yläluokassa kuudesta. Esiopsin heikko ohjaavuus liitettiin siihen, ettei opetussuunnitelmassa ole tarpeeksi tietoa kestävästä elämäntavasta ja käsite jää liian pintaraapaisuksi. Hill & Dymont (2016) ovat tutkimuksessaan todenneet, että opetussuunnitelmissa kestävä elämäntavan teemat sisällytetään muihin oppimisen alueisiin, jolloin niille ei ole täysin omaa paikkaa. Tämänkin tutkimuksen perusteella voitaisiin sanoa, että jotkut vastaajat kokevat, että kestävä elämäntapa näyttäytyy heikosti opetussuunnitelmassa ja se on limitetty moniin eri paikkoihin. Furu ja Valkonen (2021) pohtivat tutkimuksessaan, miten paljon opetussuunnitelmilla on roolia sille, että varhaiskasvatuksessa kestävä kehityksen pedagoginen kielenkäyttö on pientä tai ei juuri näy. Tämänkin tutkimuksen kannalta voisi pohtia sitä, miten opetussuunnitelma on vaikuttanut tai ollut vaikuttamatta tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielipiteisiin.

Lisäksi opettajat tulkitsivat, että omalla tietoisuudella on valtava merkitys siihen, miten kestävä elämäntavan löytää ja näkee esiopsissa. Opettajan tulkinta opetussuunnitelmasta vaikuttaa siihen, miten sitä toteuttaa (Salminen,

2018). Tämä näkyi tutkimuksen tuloksissa ja opettajat tiedostivat omien mielipiteidensä ja arvojensa vaikutuksen toteuttamiseen. Toisaalta heikkoon ohjaavuuteen löydettiin apukeinoksi paikalliset opetussuunnitelmat, joissa koettiin olevan enemmän konkretiaa kestäväen elämäntavan kannalta. Ekososiaalisen sivistyksen puute mainittiin vastauksissa muutamaan kertaan. Osa vastaajista koki, että koko opetussuunnitelman tulisi pohjautua ekososiaaliseen sivistykseen ja se tulisi kulkea opetussuunnitelmassa koko ajan mukana. Ekososiaalisen sivistyksen käsite onkin mukana jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Tämän tutkimuksen perusteella voitaisiin pohtia, tulisiko myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin lisätä ekososiaalisen sivistyksen lähtökohta.

Tulosten toinen osio vastasi tutkimuskysymykseen siitä, mitä ovat esiopetuksen opettajien haasteita ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Haasteet jakoutuivat kolmeen yläluokkaan, ihmisiin, tietoon ja rakenteisiin. Opettajat kokivat, että henkilökohtaisilla mielipiteillä ja työyhteisöllä sekä tiimillä on vaikutusta siihen, miten ympäristö- ja kestävyyskasvatusta toteuttaa. Henkilökohtainen mielipide saattoi olla esteenä tai haasteena, jos aihe ei kiinnostanut, jolloin ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen suunnitteluun ei käyttänyt aikaa. Borg ja Gericke (2021) ovat huomanneet, että opettajan omalla tietämyksellä on merkitys siihen, miten ympäristö- ja kestävyyskasvatusta toteuttaa. Lisäksi kyseenalaistaminen siitä, tulisiko varhaiskasvatuksessa puuttua ollenkaan kestävyyskysymyksiin heijastaa ihmisen arvomaailmaa kestäväen kehityksen kannalta (Furu & Valkonen, 2021).

Tietoon liittyvät haasteet nähtiin siten, ettei itsellä tai toisilla ollut tarpeeksi tietoa siitä, mitä esimerkiksi kestäväällä elämäntavalla tarkoitetaan tai miten sitä tulisi toteuttaa. Muun muassa Furu ja Valkonen (2021) ovat tutkineet kestäväen kehityksen pedagogisia menetelmiä ja on selvinnyt, että liian vähäinen koulutus aiheesta on ollut yhtenä esteenä ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen toteuttamisessa. Myös tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että koulutuksen ja tiedon puute aiheesta vaikeuttaa ympäristö- ja kestävyyskasvatustyötä.

Toimintakulttuurilla nähtiin olevan vaikutuksia siihen, millaisia haasteita ympäristö- ja kestävyyskasvatukseen liittyy. Aiemman tutkimustiedon perusteella

(ks. Saloranta, 2017; Furu & Valkonen, 2021) on todettu, että toimintakulttuurilla on vaikutusta kestävyyskasvatukseen toteuttamiseen ja esihenkilöt ja rehtorit ovat suuressa roolissa sen toteuttamiseen tai toteuttamattomuuteen. Tässä tutkimuksessa esihenkilöiden vaikutusta ei suoraan mainittu, mutta toimintakulttuuriin liittyvät maininnat liittyivät varhaiskasvatuksen rakenteisiin esimerkiksi lelujen tilaamisessa ja pihojen remontoinnissa. Nämä asiat voitaisiin kuitenkin nähdä niin, että päiväkodin esihenkilöllä voisi olla vaikutusvaltaa aiheeseen liittyen. Toisaalta myös esimerkiksi tiedon puutteeseen voitaisiin nähdä esihenkilöllä olevan suuri rooli muun muassa tarvittavien koulutusten järjestämisessä aiheen tiimoilta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja kriittinen arviointi

Tässä kappaleessa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sekä pohditaan tutkimusta ja sen tekoa kriittisessä valossa. Tutkimuksen kriittinen pohdinta on tärkeää, koska luotettavuutta pidetään yhtenä tärkeänä asiana tutkimuksen arvioinnin kannalta ja laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus nähdään paljon tutkijan omana toimintana ja valintoina (Eskola & Suoranta, 1998).

Eskola ja Suoranta (1998) avaavat tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta. Uskottavuus nähdään tarkoittavan sitä, että tutkija ja tulkitsija ymmärtävät käsitteet samanlaisina (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa käytettiin käsitteitä, mitkä löytyvät esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja mitkä ovat läsnä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Silti kuitenkin tutkimuksessa ja kyselylomakkeessa käytetyt käsitteet eivät välttämättä tarkoita samaa kaikille ja kuten luvussa 2 selviää, käsitteiden määrittely vaihtelee välillä tutkijan mukaan. Tämä pitää ottaa huomioon uskottavuutta pohtiessa, koska käsitteille ei ole virallista määrittelyä eikä niitä kyselylomakkeessa avattu. Vaikka käsitteiden avaaminen kyselylomakkeeseen olisi voinut olla tarpeellinen asia, käsitteiden määrittely olisi toisaalta saattanut vaikuttaa vastaajien tulkintoihin siten, että he ajattelisivat esiopsia määrittelyjen käsitteiden kautta, ei niinkään omien tulkintojensa varassa.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuloksia voitaisiin yleistää jossain määrin, vaikkei se todellisuudessa ole mahdollista, koska esimerkiksi ajalla ja paikalla on merkitys tulosten kannalta (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa tavoite yleistettävyydestä ei ole pyrkimys, eikä se ole tässäkään tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tuloksia ei sovi yleistää, eikä tutkimuksesta voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten kestäväää elämäntapaa tulkitaan suomalaisessa yhteiskunnassa esiopetuksen opettajien tulkinnoissa. Tämä tutkimus kuitenkin avaa sitä, mitä pieni määrä esiopetuksen opettajista ajattelee ympäristö- ja kestävyyskasvatuksesta sekä miten he tulkitsevat esiopsia kestävään elämäntavan kannalta.

Varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa huomioidaan tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta, 1998). Tähän voisi liittyä esimerkiksi tutkijan asema. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on merkittävä ja erilaisten ratkaisujen aukikirjoittaminen on tärkeää, jotta tutkimusta voidaan arvioida (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu ja analyysi ovat pyritti kirjoittamaan mahdollisimman avoimesti ja selkeästi auki, jotta saadaan selville se, miten tutkimuksen tuloksiin on päästy. Varmuuteen tässä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota etenkin aineiston analyysissa, missä kaikki vastaukset pyrittiin analysoimaan samalla tavalla pitäen mielessä sen, millaisia ennako-oletuksia tutkijalla on ja pitämällä ne loitolla analyysista niin hyvin kuin mahdollista.

Aineiston analyysiin liittyen tutkimuksen luotettavuutta on hyvä pohtia analyysimenetelmien käytön kautta. Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä analyysia. Teoriaohjaavan analyysin käytön kanssa tulee pohtia sitä, jättääkö sen käyttäminen huomaamatta jotain, mitä aineistosta nousee, mutta mikä ei sovi teoriaan, eikä tällöin näyttäytyä tutkijalle. Tätä pyrittiin tutkimuksessa poistamaan sillä, että analyysivaiheessa yläluokkia ei ollut lyöty lukkoon, vaan jos aineistosta olisi noussut vielä uusia yläluokkia, olisi ne voinut lisätä sinne. Tässä tutkimuksessa näin ei käynyt, mutta teorian ohjausta on hyvä miettiä ja pohtia, ohjasiko se tutkijaa keskittymään liikaa jo valmiisiin yläluokkiin.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta tehdyt tulkinnot saavat tukea aiempaan tutkimustietoon liittyvistä tulkinnoista (Eskola & Suoranta,

1998). Tämän tutkimuksen vahvistuvuutta lisää se, että esimerkiksi ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen haasteet on tunnistettu myös muissa tutkimuksissa.

Kyselylomakkeen käyttö aineistonhankintakeinona tarjoaa sekä mahdollisuuksia että heikkouksia. Koska aineisto on kerätty sähköisesti, tarjoaa se vastaajalle hyvän suojan anonymiteetille. Kyselylomakkeessa ei kysy esimerkiksi nimiä tai muita sellaisia tietoja, joiden perusteella vastaajat voisivat paljastua. Toisaalta taas tulee ottaa huomioon se, että tutkimukseen vastaajista ei voi todellisuudessa tietää, onko vastaaja ollut edes alan ammattilainen ja onko tutkimukseen vastattu rehellisesti ja oikeilla mielipiteillä (Cohen ym., 2018). Tämä yhdessä pienen vastaajamäärän kanssa ei luo pohjaa sille, että tutkimus olisi kuvaus suuremmasta joukosta opettajia. Lisäksi, koska kyselylomakkeeseen vastaaminen tapahtui vapaaehtoisesti, on todennäköistä, että kyselyyn ovat vastanneet henkilöt, jotka ovat kiinnostuneempia aiheesta kuin muut. Tällöin vastaajaotos ei kuvaa sellaisen opettajan mielipidettä, ketä ei aihe kiinnosta. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen käyttöä voi mieltä myös kysymysten ymmärtämisen kautta. Lisäksi voidaan pohtia sitä, miten varmistetaan, että vastaaja on ymmärtänyt tutkimukseen osallistumisen. Suostumus voidaan varmistaa, esimerkiksi hyväksyn osallistumisen -ruudun avulla, mitä tässäkin tutkimuksessa käytettiin, mutta varmuutta siitä, että henkilö on oikeasti ymmärtänyt osallistumisensa ei ole (Cohen ym., 2018). On hyvä pohtia kriittisesti sitä, miten vastaajat ovat ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset ja millaisella motivaatiolla vastaaminen on tapahtunut. Jos kysymystä ei ymmärrä, voi vastauksessa vastata johonkin muuhun kuin kysytyyn asiaan. Haastattellessa tutkija voisi auttaa haastateltavaa muotoilemalla esimerkiksi kysymyksen uudelleen, mutta kyselylomaketta käyttäessä sellaista mahdollisuutta ei ole. Tähän tutkimukseen esimerkiksi ryhmähaastattelu olisi voinut olla hyvä menetelmä koota aineisto, koska silloin tutkittavat olisivat saattaneet saada tukea toisilta vastaajilta ja keskustelua ja esiöpsin tulkinnasta olisi voinut syntyä enemmän. Toisaalta kyselylomakkeen käyttöä puoltaa ajatus siitä, että kysymyksiin uskaltaa vastata rehellisesti, kun kukaan ei tiedä, kuka vastaaja on.

Tutkimuksen toteuttamisessa tulee ottaa huomioon hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on luonut hyvät tieteelliset käytännöt -ohjeistuksen, missä otetaan huomioon tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia asioita (TENK, 2012). Tässä tutkimuksessa

noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä muun muassa siten, että tutkittaville kerrottiin, mihin vastauksia käytettiin ja vastaajien anonymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan. Lisäksi kerrottiin, että tutkimuksen aineisto tuhoaan tutkimuksen valmistuttua. Hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintaa on arvostaa muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viitata muiden tutkijoiden töihin asianmukaisella tavalla (TENK, 2012), mihin tässä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset

Tutkimuksen avulla saatiin selville, miten jotkut esiopetuksen opettajat tulkitsevat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tutkimuksen pienen osallistujamäärän ja niukan aineiston vuoksi tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta siitä saadaan tietoa siitä, mitä osa opettajista ajattelee esiopsista ja sen ohjaavuudesta kestävään elämäntapaan. Tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa, että joillekin opettajille koulutus aiheeseen liittyen saattaisi olla merkityksellistä kestävä elämäntavan ymmärtämisessä laajemmin, jolloin sen toteuttaminen voisi olla helpompaa ja monipuolisempaa.

Tämän tutkimuksen perusteella esiopetuksen opettajat kokevat, että esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaa kestävään elämäntapaan, mutta monet opettajat kokivat, että kestävä elämäntapa on määritelty esiopsissa liian löyhästi. Olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, miten esiopetuksen opettajat määrittelevät itse kestävä elämäntapaa ja miten he toteuttavat sitä esiopetuksen arjessa. Tämänkaltaisen tutkimuksen myötä saisi tietoa siitä, miten esiopsin ohjeistukset näyttäytyvät arjessa vai toteuttaako opettaja kestävä elämäntapaa eri tavalla, mitä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 180–190.
- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. – Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuu.
- Aikens, K., McKenzie, M. & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), s. 333–359 <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1135418>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Vastapaino.
- Autio, T. (2017) Johdanto – Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio., L. Hakala., & T. Kujala. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio., L. Hakala., & T. Kujala. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Borg, F. & Gericke, N. (2021). Local and Global Aspects: Teaching Social Sustainability in Swedish Preschools. *Sustainability (Basel, Switzerland)*. 13(7), 3838. <https://doi.org/10.3390/su13073838>
- Cantell, H. & Larna, L. (2006) Ympäristövastuullisuus nuorten sanoissa ja teoissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2006.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: kestävä tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E. & Lehtonen, A. (2019). Bicycle model on climate change education: presenting and evaluating a

model. *Environmental Education Research*, 25(5), 717–731.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>

Cohen, S. (2017). *Understanding the Sustainable Lifestyle*. European Financial Review.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Davis, J. M. & Davis, J. E. (2020). Early childhood teacher education and education for sustainability: A review of the literature and mapping of courses. *Researching early childhood education for sustainability*, 111-124.

Dyment, J. E., A. Hill. & S. Emery. (2015). “Sustainability as a Cross-Curricular Priority in the Australian Curriculum: A Tasmanian Investigation.” *Environmental Education Research* 21 (8): 1105–1126.

Edwards, S. & Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-59.

Elizabeth, C. L., May, C. M. & Chee, P. K. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 623–634. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.007>

Elliot, S., Carr, V., Ärlemalm-hagser, E. & Park, E. (2017). Examining curriculum policy and pedagogy across borders: re-imagining socially transformative learning in early childhood education. Teoksessa P.B. Corcoran, J.P., Weakland, & A.E.J., Wals (toim.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen.

Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–77.

<https://doi.org/10.1007/BF03168879>

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Foster, R., Salonen, A. O., & Keto, S. (2019). *Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä*. Tampere University Press.
- Furu, A.-C. & Valkonen, S. (2021). Gearing Up for Sustainability Education in Finnish Early Childhood Education and Care: Exploring Practices and Pedagogies by Means of Collegial Reflection and Discussion. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 30
- Heinonen, T. & Luomi, A. (2008). *Rakkaalla lapsella on monta nimeä – Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos*. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy.
- Hesselink, F., van Kempen, P.P. & Wals, A. (2000). *ESDepate – International debate on education for sustainable development*. IUCN.
- Hill, A. & Dymont, J. (2016) Hopes and prospects for the sustainability cross-curriculum priority. Provocations from a state-wide case study. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(3).
<https://doi.org/10.1017/ae.2016.20>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita* (19. uud. p.). Tammi.
- Huhtinen, A-K. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia – Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Inoue, M., O’Gorman, L., & Davis, J. (2016). Investigating Early Childhood Teachers’ Understandings of and Practices in Education for Sustainability in Queensland: A Japan-Australia Research Collaboration. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(2), 174–191.
<https://doi.org/10.1017/ae.2016.4>
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (2001). Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.), *Ympäristötietoisuus – Näkökulmia eri tieteenaloilta*. Oulun yliopistopaino.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kivioja, L. (2014). *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi – Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Jyväskylä.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
<https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Kosunen, T. & Huusko, J. (2002). Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2., uus. p.). WSOY.
- Kukkonen, H. (2012). *Positiointi opetussuunnitelman ymmärtämisen välineenä*. Tampere University Press.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2010) Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa Koulutuksen arviointineuvosto. *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus*.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä.
- Lombardi, D., Sinatra, G. M., & Nussbaum, E. M. (2013). Plausibility reappraisals and shifts in middle school students' climate change conceptions. *Learning and Instruction*, 27, 50–62.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.03.001>
- McRobbie, C. & Tobin, K. (1997) A Social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193–208.
- Mykrä, N. (2021) *Peruskoulu ekologista kestävyyttä edistämässä – toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutossaasteesta*. Tampereen yliopisto.

- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017) Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineen. Teoksessa T. Autio., L. Hakala., & T. Kujala. (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Onnismaa, E-L. & Paananen, M. (2019) Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa – Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015) Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. Uutinen. <https://okm.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu. <https://okm.fi/kaksivuotisen-esiopetuksen-kokeilu> (Luettu: 16.2.2023)
- Opetushallitus. (2016). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus. (2019). Kaksivuotinen esiopetus – Alustava selvitys 2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kaksivuotinen_esiopetus.pdf
- Opetushallitus. (2021). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet 2021.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203012659>
- Paloniemi, R., & Koskinen, S. (2005). *Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina*. Terra, 117(1), 17–32.
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä : ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-Kustannus
- Ratinen, I., Kinni, A., Muotka, A. & Sarvivaara, E. (2019). *Kohti ratkaisukeskeistä ilmastokasvatusta*. Suomen ilmastopaneeli, Raportti, Nro 9, Vuosikerta. 2019

- Rautiainen, R. (1988). *Yhteinen tulevaisuutemme: ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti*. Valtion painatuskeskus.
- Ropo, E. (2022) Kestävä kehitys opetussuunnitelman tavoitteena: Kasvatuksellisen transformaation mahdollisuuksista kouluopetuksessa. Teoksessa *Maailman tärkein tehtävä – Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta*.
- Salminen, S. (2018) Opetussuunnitelman ohjastaja ja opettajan opetussuunnitelmaosaaminen – Opettajan toimijuuden osa-alueiden tarkastelua. Turku.
- Salonen, A. O. (2010). *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. Helsingin yliopisto.
- Salonen, A., Siirilä, J. & Valtonen, M. (2018). Sustainable Living in Finland: Combating Climate Change in Everyday Life. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 10(2), 104-. <https://doi.org/10.3390/su10010104>
- Siraj-Blatchford, J. & Pramling-Samuelsson, I. (2016) Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction. Teoksessa Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., & Park, E. (2016). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (Vol. 14). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4>
- Snyder, C.R., Rand, K.L. & Sigmon, D. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology. Teoksessa C.R. Snyder & S.J. Lopez. (toim.), *Handbook of positive psychology*. Oxford. (s. 257–133).
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. [Dealing with a Wicked Problem – A model for holistic climate change education] *Kasvatus* 48(5) s. 456–468.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
- Unep. Why sustainable lifestyles matter.
- Unesco. (1980). *Environmental education in the light of the Tbilisi Conference*. United Nations.

- Unesco. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*.
- Valkonen, S., & Furu, A.-C. (2023). Finnish ECEC personnel's views on the challenging nature of promoting social justice: a sustainability research perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2154818>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018) Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Valtioneuvosto. (2020). *Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda2030:sta – Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa*. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011) Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019) Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa – Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016) The Finnish national core curriculum – Design and development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (Second Revised Edition)*. BRILL.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa – Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa*. Opetushallitus.
- Wals, A. E. J., Weakland J.P. & Corcoran P.B (2017). Introduction. Teoksessa P.B. Corcoran, J.P. Weakland & A.E.J. Wals (toim.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen.

- Wolff, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s.18–29.)
- Wolff, L.-A. (2014). *Nature and Sustainability - An educational Study with Rousseau and Foucault*. Åbo Akademi.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833587>
- Yhdistyneet kansakunnat. (200). *YK:n vuosituhtavoitteet*. Luettavissa:
<https://unric.org/fi/ykn-vuosituhtavoitteet/>
- Yhdistyneet kansakunnat. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Åhlber, M. (2005). YK:n kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen (2005–2014) biologian ja kestävästä kehityksen didaktiikan ja opettajan työn näkökulmasta. *Natura* 42(2005):2, s. 9–14.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research*, 17(2), 187–200.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522704>

LIITTEET

Liite 1: Yksinkertaistettu versio kyselylomakkeesta

1. Osallistumisen vahvistaminen *

Merkitse vain yksi soikio.

Olen lukenut ja hyväksyn yllä olevat tiedot. Hyväksyn, että vastauksiani käytetään osana Pro gradu -tutkielmaa.

2. Koulutuksesi *

Merkitse vain yksi soikio.

Kasvatustieteen kandidaatti

Kasvatustieteen maisteri

Sosionomi

Muu:

3. Työskenteletkö *

Merkitse vain yksi soikio.

Yksivuotisessa esiopetuksessa

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa

Olen työskennellyt aiemmin esiopetuksessa

4. Työkokemus esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta yhteensä *

Merkitse vain yksi soikio.

- 0–5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 10 vuotta tai enemmän

5. Millä tavalla mielestäsi Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaa lasten tietojen ja taitojen kehittymistä kestävän elämäntavan omaksumisessa?
6. Miten ymmärrät opetussuunnitelman ohjaavan lapsen maailmankuvan ja arvojen kehittymistä kestävän elämän oppimisessa?
7. Millaisiin konkreettisiin asioihin ja tekoihin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet mielestäsi ohjaa ympäristö- ja kestävyyskasvatuksessa?
8. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan näin: “Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen luovat perustaa demokraattiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. Tämä edellyttää yksilöltä taitoa ja halua osallistua yhteisön toimintaan sekä luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Lasten oikeuksiin kuuluvat kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa. Esiopetuksessa kunnioitetaan näitä demokratian toteutumisen keskeisiä periaatteita. Esiopetuksen tehtävä on tukea lasten vähitellen kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja.” (oph 2014, s. 9)

Miten ymmärrät lapsen osallistumisen ja vaikuttamisen vaikuttavan kestävän elämäntavan oppimiseen?

9. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan:
“Esiopetuksessa * tuetaan lasten myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen.” (oph 2014, s. 8)

Miten ymmärrät opetussuunnitelman ohjaavan kestävän elämäntavan oppimista huomioiden erilaiset tunteet ja tulevaisuuteen suhtautumisen?

10. Millaisia haasteita olet kohdannut toteuttaessasi ympäristö- ja *
kestävyyskasvatusta? Voit kertoa konkreettisia esimerkkejä toteuttamisen haasteista alle.
11. Tähän voit kirjoittaa vapaasti ajatuksiasi siitä, miten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet mielestäsi ohjaavat kestävään elämäntapaan.