

Senja Ahonen ja Tarja-Tuulia Huttula

VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA EKOSOSIAALISESTA PEDAGOGIIKASTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2021

TIIVISTELMÄ

Senja Ahonen ja Tarja-Tuulia Huttula: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ekososiaalisesta pedagogiikasta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2021

Elollisen ja elottoman luonnon monimuotoisuuden riittävyys tulevaisuuden sukupolville on ilmastomuutoksen tuoma uhka, jossa ihmisen toiminnalla on suuri merkitys. Ekososiaalisen pedagogiikan tavoite varhaiskasvatuksessa, on ohjata lasta kohti ekososiaalisen sivistyksen arvoja. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ymmärtää luonnon monimuotoisuuden, sekä oman vastuunsa ympäristössä tapahtuviin muutoksiin. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ekososiaalisesta pedagogiikasta, sekä miten he kokevat oman roolinsa toiminnan toteuttajana. Teoreettinen viitekehys rakentuu teorioista ja tutkimuksista, jotka liittyvät ekososiaaliseen ja kestäväan kehitykseen, sekä ekososiaaliseen sivistykseen. Ekososiaalista pedagogiikkaa tarkastelevat teoriat taustoittavat Opetushallituksen laatimaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, joka ohjaa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Teoreettinen viitekehys avaa tutkimusaihetta, sekä luo pohjan tutkimuskysymyksen asettamiselle.

Tutkimusmenetelmä on laadullinen fenomenologinen tutkimus, jossa tutkija on välineenä kohdejoukon kokemusten esittämiseksi analyysin kautta. Teemahaastattelu mahdollisti kokemusten tallentamisen äänitteinä, jotka litteroitiin aineiston analyysiä varten. Analyysissä pyrkimyksenä oli selvittää ja tulkita kohderyhmän kokemuksia tutkimuskysymyksen kehyksessä. Teoreettinen viitekehys mahdollisti aineiston luokittelun taloudellisiin, sosiaalisiin ja ekologisiin ulottuvuuksiin. Näitä elementtejä pyrittiin löytämään ja nostamaan esille aineistosta lopullisiin tutkimuksen tuloksiin.

Tuloksissa näkyy, että ekososiaalisesta pedagogiikasta tiedetään vielä vähän ja sen vuoksi aihetta toteutetaan kohdejoukon kokemuksina enimmäkseen konkreettisilla toimintatavoilla, kuten kestäväan kehityksen ja kierrättämisen avulla. Siksi tuloksissa vähemmälle jäivät ekososiaalisen pedagogiikan sosiaalinen ja samalla kulttuurinen osallisuus, jotka vahvistuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä. Tuloksissa näkyi kuitenkin, että kohdejoukko koki lapsen osallisuuden, ja kohtaamisen tärkeänä osana ekososiaalista pedagogiikkaa. Voidaankin päätellä, että sosiaalinen kanssakäyminen on mukana lapsen oppisympäristössä, mutta sitä ei kohdejoukossa osata luontevasti liittää ekososiaaliseen pedagogiikkaan.

Avainsanat: Kestävä kehitys, ekososiaalisuus, ekososiaalinen pedagogiikka, ekososiaalinen sivistys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla

SISÄLLYS

JOHDANTO	4
1 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
1.1 Ekososiaalisuus ja kestävä kehitys	7
1.2 Ekososiaalinen pedagogiikka	8
1.3 Ekososiaalinen sivistys	10
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	12
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
3.1 Tutkimusmenetelmä	13
3.2 Aineiston keruu	14
3.3 Aineiston analyysi.....	14
4 KOKEMUKSIA EKOSOSIAALISESTA JA KESTÄVÄN KEHITYKSEN PEDAGOGIIKASTA	16
4.1 Ekososiaalisuus osana pedagogiikkaa	16
4.2 Taloudellinen ulottuvuus	18
4.3 Sosiaalinen ulottuvuus	19
4.4 Ekologinen ulottuvuus.....	21
4.5 Ekososiaalinen sivistys	23
5 POHDINTA	24
5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	27
5.2 Jatkotutkimus.....	28
6 LOPUKSI	30
LÄHTEET	31
LIITTEET	34
Liite 1: Haastattelurunko	34
Liite 2: Tiedosto ekososiaalisuudesta haastateltaville	35

JOHDANTO

Ekososiaalisuus, kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys ovat nousseet ajankohtaisiksi aiheiksi ilmastonmuutoksen ja niistä johtuvien sääolojen vuoksi. Maailma on luisumassa ekokatastrofin kautta siihen pisteeseen, että tulevilla sukupolvilla ei ole luonnonvaroja elämisen ja olemisen ylläpitämiseen. Niemelä ja Mattila (2020) toteavat, että nykyisen ilmastonmuutoksen ja sen aiheuttaman biodiversiteettikadon takana on ihmisten toiminta elinympäristössään. Heidän mukaansa ymmärrys siitä, että luonto ja sen monimuotoisuus ovat elinehto ihmiskunnalle, voisi ohjata ihmisiä ekososiaaliseen ajattelutapaan ja toimintaan herkemmin.

On tutkittu, että ympäristöilmidiöiden peruslähtökohtien, osallistumisen ja vastuun ottamisen juuret ovat varhaiskasvatuksessa, jonka aikana elinikäisen oppimisen prosessi lapsella alkaa (Siljander, 2014). Siljanderin (2014) mukaan tässä prosessissa keskeistä on muutos yksilön taidoissa, tiedoissa, ajattelussa sekä toiminnassa. Voidaankin olettaa, että ekososiaalinen kasvatus ja ohjaus olisi tärkeää aloittaa varhain, jotta lapsi huomaa, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan asioihin ja sen myötä siihen, minkälaiseksi tulevaisuus rakentuu. Tämän vuoksi tulisi tiedostaa, mikä on varhaiskasvatuksen rooli ekososiaalisessa kasvatuksessa, ja miten ekososiaalisuus koetaan osana varhaiskasvatussuunnitelmaa. Varhaiskasvatus voidaan nähdä lapsen kasvualustana, joka on Värriin (2018) esittämänä kietoutunut vallitseviin olosuhteisiin ja aikakaudelle tyypillisiin merkityshorisontteihin, sekä moraali- ja arvokäsityksiin. Hänen ajatuksenaan on, että vallitsevaan elämänmuotoon voidaan tehdä muutoksia, jos kasvatus määritellään uudelleen ekologisen sivistyksen näkökulmasta. Siksi varhaiskasvatuksen rooli on merkittävä ajatellen lapsen ekososiaalista kasvua ja samalla kohti ekososiaalista sivistystä.

Ekososiaaliseen sivistykseen pyrkiminen ekososiaalisen pedagogiikan tuemana on ajankohtaista, koska nykypäivän lapsille ei ole ainoastaan tarjolla laajempaa näkökulmaa maailman tilanteeseen, vaan heidän on myös itse muutut-

tava ymmärtämään maailmaa (Taylor, Blaise & Giugni, 2013). Näin lapset pystyvät tulevaisuudessa, Taylor, Blaise ja Giugni (2013) mukaan, vastaamaan niihin ekologisiin haasteisiin, jotka he nykyiseltä sukupolvelta perivät. Tulee kuitenkin muistaa, että pienillä lapsilla ei ole edellytyksiä tai tarvetta olla huolissaan ympäristöasioista, mutta lapset tarvitsevat työkaluja ymmärtää ympäristön ilmiöitä, oppia empatiaa ja harjoitella taitoja toimiakseen asuinympäristössään (Reunamo & Suomela, 2013; Salonen & Bardy, 2015). Parikka-Nihti ja Suomela (2014) esittävät edelliseen viitaten lapsen oppivan terveellistä ja kestäväää elämäntapaa hyväksyvässä ja kaikkia kunnioittavassa ilmapiirissä, jossa yhteisöllisyys luo pohjaa ympäristövastuullisen kansalaisen kasvulle. Yhteisöllisyyttä alleviivaavaa myös Pulkin, Varpasen ja Mullenin (2021) näkemys, jossa ekososiaalisuus on sidoksissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ekologisessa asiaympäristössä. Voidaan todeta, että dialoginen vuorovaikutteinen kasvuympäristö voi samalla tukea lapsen ekologista kasvua. Siksi on tärkeää selvittää kokevatko varhaiskasvatuksen ammattilaiset sosiaalisen ulottuvuuden ja oman roolinsa siinä lasta ohjaavana tekijänä.

Aiemmin ekososiaalisuutta ja sen merkitystä lapsen oppimisympäristössä, varsinkin varhaiskasvatuksessa, on tutkittu vähän, joten aiempaa tutkimusta haettiin perusopetukseen kohdennetuista tutkimuksista ja raporteista. Peruskoulussa tutkimusta aiheesta on myös vähän, jonka huomioi myös Mykrä (2021) väitöstutkimuksessaan. Hän pyrki tutkimuksellaan täyttämään monitasoisen aiheen tutkimuksen, joka kouluyhteisössäkin kaipaa täydennystä. Mykrä (2021) on selvittänyt reunaehdoja, joilla peruskoulun opettajat voisivat paremmin ohjata oppilaita kestävään tulevaisuuden rakentamiseen. Hän pyrki siten löytämään ratkaisuja siihen, miten ekososiaalisen opetuksen teorian ja käytännön kuilua voisi kaventaa ja samalla selkeyttää lähtökohtia, joiden avulla ohjausta lähdetään toteuttamaan. Kuilun kaventamien ja selkeyttäminen on oletettavasti tarpeen myös varhaiskasvatuksen pedagogiikassa, jossa varhaiskasvattajien tietämys luo lapselle oppimisympäristön, jossa kasvaa ja kehittyä.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ekososiaalisuuden varhaiskasvatuksessa, sekä millainen tietämys heillä on ekososiaalisesta pedagogiikasta ja kestävään kehityksen kasvatuksesta. Kukkolan (2018) mukaan kokemusta tutkittaessa tarkastellaan kokemuksen luokittelua

ja jäsentämistä tutkittavan teeman mukaisesti, kuten tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tarkastellaan ekososiaalisuuden näkökulmasta. Kokemus voi Kukkolan (2018) mukaan liittyä moneen asiaan, kuten tapahtumiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin sekä taitoihin ja kykyihin, joita yksilö tuo esille toiminnoissaan sekä tutkimuksessa haastattelun vastauksissaan. Laine (2018) avaa ekososiaalista kokemuksellisuutta siten, että jokaisen ihmisen suhde ympäröivään maailmaan on rakentunut hänen elämänsä tuloksena, jolloin arvot ja asenteet muovaavat käsitystä ympäristöstä. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten kautta voidaan mahdollisesti huomata, jääkö ekososiaalinen kasvatus muiden varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden alle, joita yhteiskunnalliset linjaukset ja politiikat ohjaavat (Mykrä, 2021). Tällöin ekososiaalisuus pedagogisena toimintana, voi jäädä Laineen (2018) mukaan ainoastaan pintaraapaisuksi, jolloin ekososiaaliselle sivistykselle jää vain murto-osa aikaa syventyä ja kasvaa lasten mielikuvissa sekä ajatuksissa.

Tämä johdantokappale on pyrkinyt perustelemaan, miksi ekososiaalinen pedagogiikka ja kestävä kehitys kasvatus on tärkeitä ja miksi se on tutkimisen arvoinen. Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa avataan tutkimuksen keskeiset käsitteet aiempien tutkimusten, teorioiden ja artikkeleiden avulla. Tutkimustehävä-luku esittää tutkimuskysymyksen, joka on rakentunut edellisten pohjalta. Kolmannen luvun menetelmät kuvaavat menetelmiä, joilla aineisto tuodaan esille neljännen luvun tuloksissa. Pohdinta tuo esille tulosten johtopäätökset, tutkimuksen luotettavuuden, eettisyyden, sekä mahdolliset jatkotutkimusaiheet tutkimuksesta.

1 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

1.1 *Ekososiaalisuus ja kestävä kehitys*

Pulkin, Varpasen ja Mullenin (2021) mukaan ekososiaalisuus muodostuu kahdesta termistä, ekologia ja sosiaalisuus. Salonen (2010) määrittää ekososiaalisuuden myös ekososiaaliseksi sivistykseksi, jossa tiedostetaan luonnon moninaisuus osana yhteiskuntaa, ei vain materiaalisena lähteenä, vaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja talouden perustana. Salonen (2010) määrittää väitöstutkimuksessaan kestävän kehityksen kehitykseksi, joka on ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävää pitkällä aikavälillä. Samalla siinä hänen mukaansa huomioidaan yhtä aikaa paikallinen ja maailmanlaajuinen ulottuvuus. Kestävän kehityksen päämääränä on monimuotoisen elämän jatkuminen ja turvaaminen nyt ja tulevaisuudessa.

Ekologisesti kestävä tulevaisuus ei ole Värriin (2018) esittämänä mahdollinen ilman tämän päivän ekologisia tekoja ja toimintamalleja. Näitä konkreettisia ekologisia toimintamalleja varhaiskasvatuksessa ovat Parikka-Nihdin ja Hilanderin (2021) mukaan lajittelu, kierrätys ja muovin määrän huomioiminen erilaisissa projekteissa. He kannustavat ilmiöoppimiseen, jossa esimerkiksi sähkön ja veden käyttö päiväkodin arjessa, mahdollistaa lapselle monialaisen oppimiskokemuksen. Sosiaalisen, taloudellisen ja kulttuurillisen kestävyuden osa-alueilta he tuovat esille esimerkkejä, joihin tulisi kiinnittää huomiota, jos tavoitteena on kestävä kehitys. Varhaiskasvatuksen sosiaalista kestävyyttä ovat heidän mukaansa ystävällinen vuorovaikutus, lasten vahvuuksien ja tunteiden huomioiminen sekä lasten osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien turvaaminen. Taloudellista kestävyyttä edustavat Parikka-Nihdin ja Hilanderin (2021) mukaan viisaat valinnat, kuten askartelumateriaalien hankinnat kirpputoreilta, sekä kierrätyskeskuksista. He myös mainitsevat toisen ihmisen huomioivaa toimintaa kulttuurisen kestävyuden

toimintamalleilla, joihin kuuluu erilaiset perinneleikit, kulttuurisen moninaisuuden, sekä erilaisten arvojen ja näkemysten hyväksymisen.

Jackson (2008; Salonen, 2010 mukaan) esittää, että edellä mainittujen kestävän kehityksen osa-alueita kokonaisavaltaisesti huomioiva toiminta on oppimiseen perustuvaa. Tämän hän perustelee sillä, että ihminen ei hänen havaintojensa perusteella luontaisesti käyttäydy kestävän kehityksen mukaisesti, vaan rakentaa arvoperustaansa ympäristönsä ja yhteisönsä mallien mukaisesti. Myös Cantell (2004) painottaa vastavuoroista ympäristöä ihmisen asenteiden muuttamisprosessissa: ihminen oppii vastavuoroisessa ympäristöstään niitä tietoja, taitoja ja käsitteitä, jotka heijastuvat siihen, miten olla luonnossa ja miksi ympäristön puolesta toimitaan ekososiaalisen ja kestävän kehityksen mukaisesti.

1.2 Ekososiaalinen pedagogiikka

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2018) on varhaiskasvatusta ohjaava suunnitelma, joka huomioi kestävän kehityksen ja kasvatuksen periaatteita, käsittäen taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja ekologisen ulottuvuuden oppimisympäristön kehittäjinä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti ekososiaalinen oppimisympäristö on kokonaisuus, jossa nämä ulottuvuudet ja periaatteet mahdollistavat monipuolisen pedagogisen ympäristön lapsen ekologisen sivistyksen kasvulle ja kehitykselle (OPH, 2018). Salonen ja Bardy (2015) tarkastelevat edellisiä oppimisympäristön ulottuvuuksia siten, että ne muodostavat ekososiaalisen systeemin: luonto on elinehto, ihmisyyden on päämäärä, ja talous on väline, joka mahdollistaa ekososiaalisen kasvun.

Ekososiaalinen arvoperusta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, ohjaa varhaiskasvatusta toimimaan kestävän elämäntavan mukaisesti. Samalla lapsen suhtautumista ympäristöön, muihin ihmisiin sekä omaan itseensä tuetaan yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelma painottaa, että lapsella tulee olla mahdollisuus kehittää tunnetaitojaan ja ajatusmaailmaansa vastavuoroisessa toiminnassa. Tätä vastavuoroista, toisen huomioivaa ja hyväksyvää sekä kunnioittavaa ilmapiiriä korostavat Parikka-Nihti ja Suomela (2014) teoriassaan, jossa yhteisöllisyys voi luoda pohjan lapsen kasvulle ympäristövastuulliseksi kansalaiseksi. Heidän mukaansa sosiaalisessa

kanssakäymisessä lapselle annetaan mahdollisuus ymmärtää ekologisen kestävyuden ulottuvuuksia, ja näiden olevan pohja ihmiskunnan tasavertaisuudelle sekä luonnon monimuotoisuudelle. Sosiaalista kanssakäymistä tukee myös Värri (2011; Salonen & Bardy, 2015 mukaan) näkemys siitä, että ihminen haluaa tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä tuntee itsensä arvokkaaksi omana itsenään. Nämä toimintatavat tukevat lapsen itseluottamusta sekä kokemusta elämän merkityksellisyydestä, kuten Värri on tutkinut yleisellä tasolla. Hänen mukaansa itsensä arvokkaaksi tunteva arvostaa myös toista ihmistä sekä ottaa vastuuta yhteisestä tulevaisuudesta.

Sosiaalisuus toimintana ekososiaalisessa kasvatuksessa voidaan Massey'n (2008) ajatuksen pohjalta käsitteellistää siten, että tila rakentuu sosiaalisista suhteista ja materiaalisista yhteiskunnallisista käytänteistä, jotka muovautuvat sosiaalisessa toiminnassa syntyväksi prosessiksi. Myös Raittila (2013) kuvailee aineistossaan, miten pedagoginen varhaiskasvatusympäristö ei ole pelkästään toiminnallinen tila, vaan sekä tietoisesti että tiedostamatta rakentunut ja rakennettu paikka, joka muovautuu jatkuvasti arjen käytännöissä ja kohtaamisissa. Thomashown (2001) mukaan ekososiaalinen, globaali ohjaus kattaa tieteellisen tiedon sekä arvoperustan, jolloin ekososiaalisen sivistyksen saavuttaminen vaatii syvää havainnollistamista, sekä mahdollisuutta tarjota kokemuksellisia elämyksiä, joiden avulla voidaan ymmärtää luonnon monimuotoisuuden tärkeys elollisen ja elottoman olemassaolon turvaamisessa.

Kronqvistin (2020) mukaan varhaiskasvattajan rooli on antaa lapselle uusia väyliä ja kokemuksia ajattelulle, jolloin lapsi kasvaa ei pelkästään formaaleissa tilanteissa, vaan myös lukuisissa epämuodollisissa arkielämän tilanteissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä. Sosiaalisessa ympäristössä Kronqvist (2020) esittää lapsen omaksuvan kulttuurisia malleja ja arvoja vastavuoroisessa kanssakäymisessä. Hän painottaa, että teoreettinen ja käytännön tietoisuus lapsen kehityksestä auttaa varhaiskasvatuksen opettajaa suunnittelemaan ekososiaalista toimintaa siten, että se ottaa samalla huomioon lapsen yksilölliset tuen tarpeet. Thomashow (2001) kuvailee kasvattajan roolin siten, että se on hienovaraista ohjaamista, ei ainoastaan tietoisuuden lisäämiseksi lapselle, vaan lapsen kannustamista omaehtoiseen ihmettelyyn ja ympäristön havainnointiin. Hänen mukaansa varhaiskasvattajalla on samalla tilaisuus tarjota lapselle hänen kiinnostuneisuutensa kautta mahdollisuus oppimisympäristössä tutkia ympäristön

muutoksia. Näin lapsi oppii ymmärtämään luonnon monimuotoisuutta kasvattajan ohjauksessa ensin paikallisesti, esimerkiksi säätiloja seuraten, laajentuen sen jälkeen globaaliin ilmastoon ja ilmakehän muutokseen. Järvinen, Foster ja Morris (2020) painottavat kuitenkin, että varhaiskasvattajan ei tarvitse olla luonnontiedon opettaja, vaan erilaisten merkitysten välittäjä, joka kokemustaastaansa ja tietojensa hyödyntäen luo lapselle mahdollisuuden kokea erilaisia luontokokemuksia.

Kokemuksellisia elämyksiä ja kokemuksia voidaan saada monipuolisesta oppimisympäristöstä, jolloin varhaiskasvatuksen tarjoamat puitteet ja resurssit toiminnalle nousevat esille. Lasten kokonaisvaltaista oppimista ympäristössä voidaan peilata Thomashown (2001) havaintoon, jossa ihminen on motivoituneempi oppimiselle, jos he voivat konkreettisesti aistia ympärillä tapahtuvat ilmiöt ja tapahtumat. Oppimisympäristöajattelua ja toimintaa voidaan tarkastella Pulkin ym. (2021) näkemyksen avulla, joka ravistelee tarkastelemaan oppimisympäristön keinotekoisuutta siinä, miten ympäristökasvatusta opetetaan ilmastoiduissa betonikuutioissa, joissa ei voida edes avata ikkunaa ulkoilmaa tunteakseen. Saati sitten sille, että lapset pääsisivät konkreettisesti tutkimaan lähiluontoaan ja ekoympäristöään. On kuitenkin huomioitava, että ekososiaalinen kasvu ei ole sidottuna ainoastaan konkreettiseen luontoelämykseen, vaan sitä voidaan tukea myös kaupunkiympäristössä, jolloin rakennettu miljöö nähdään mahdollisuutena lapsen liikkumiselle, leikkimiselle, sekä säätilojen ja vuodenaikojen vaihtelujen kokemiselle lapsen omassa paikallisessa kasvuympäristössä (Garrard 2010; Rautio, Hohti, Leinonen & Tammi 2017; Thomashow, 2001). Tällöin ekososiaalinen pedagogiikka mahdollisesti nähdään suunnitelmassa laajemmin tuokiomenetelmään painottuvan suunnitelman sijaan.

1.3 Ekososiaalinen sivistys

Salosen (2010) mukaan ekososiaalinen sivistys pohjautuu siihen, miten ihminen ymmärtää ympäristönsä monimuotoisuuden. Ymmärrys kasvaa hänen mukaansa toiminnassa, jossa luonnonvarat koetaan sekä aineellisen, että aineettoman hyvinvoinnin perustana. Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnistaa keskinäisriippuvuuden ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen oppimisympäristön ulottuvuuksien välillä, ja kokee, että ekososiaali-

nen sivistys on pohjimmiltaan yhteiskunnan talouden toiminnan varmistaja. Heidän mukaansa ekososiaalinen sivistys ilmenee yksilön toiminnassa muuttuvassa maailmassa: vastuun ottamien toiminnasta sekä ajattelun muuttamien materialistisista arvoista henkisiin arvoihin ovat tavoitteina ekososiaalisissa elämäntapojen muutoksissa. Salosen ja Bardyn (2015) esityksenä ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tiedostaa, että henkinen eli aineeton pääoma kasvaa rajattomasti, mutta luonnon kantokyky ei riitä tulevaisuudessa kaikille, vaan materiaalisella kulutuksella on rajat.

Ekologinen sivistys on Adgerin (2000) näkemyksenä myös sosiaalisen elämän perusta, koska maailman ekologisten rajojen tunnistaminen on olennainen osa inhimillisen elämän jatkumista. Hänen mukaansa ymmärrys siitä, miten haavoittuva ekosysteemi on, voi edesauttaa niissä ympäristöteoissa, joihin voidaan vielä vaikuttaa. Lehtonen (2014) esittää, että saavuttaessaan ekososiaalisen sivistyksen, yksilö omaksuu vallitsevan elämänmuodon käytännöt ja toimintatavat ympäristössä toimimisen lähtökohdiksi. Tällöin yksilön luontosuhde muuttuu merkitykselliseksi, jonka johdosta yksilön arvomaailma ekososialisoituu. Yhteisöön kuulumisen ja osallisuuden tärkeyttä nostaa esille myös Salonen ja Bardy (2015), sillä heidän näkemyksensä mukaan yhteenkuuluvuuden ja ekologisuuden nivoutuessa toisiinsa materialistisen omistamisen merkitys vähenee, ja ihmissuhteiden arvo nousee. He nostavat esille myös konkreettisia ilmentymiä, jotka kuvaavat yhteiskunnan ekososiaalista sivistystä. Yksi näistä ilmentymistä on kiertotalous, jossa heidän näkemyksensä ihmisen tarvitsema materia otetaan luonnosta ja palautetaan luontoon, jolloin ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ottaa vastuun toiminnastaan rajallisella maapolla.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoite on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ekososiaalisuuden ja kestävän kehityksen varhaiskasvatuksessa sekä pedagogisessa toiminnassa. Kokemuksia tarkastellaan taloudellisen, sosiaalisen ja ekologisen ulottuvuuden avulla. Tavoitteena on analysoida, miten haastateltavat kokevat oman roolinsa ekososiaalisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja ohjaamisessa. Samalla voidaan mahdollisesti huomata, jääkö ekososiaalinen kasvatatus muiden varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden alle. Tutkimuskysymys on:

1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on ekososiaalisuudesta ja kestävästä kehityksestä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa?

Tutkimuskysymys mahdollistaa myös ekososiaalisen sivistyksen elementtien analysoinnin vastuksista. Vastauksista etsitään toimintamalleja ja arvoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen pedagogiikka mahdollisesti tukee lapsen ekososiaalisen sivistyksen kasvua ja kehitystä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimustapaus on määritelty laadulliseksi tutkimukseksi. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus tarkastelee ihmisten kokemuksia ilmiöistä ja asioista erilaisten menetelmien avulla. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään nämä ilmiöt samalla tavalla kuin ihmiset itse ne ymmärtävät. Samalla tarkastellaan merkityksiä, joita ihmiset eri ilmiöille antavat (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimus on fenomenologinen, sillä yksilön kokemusta ympäröivästä maailmasta tarkastellaan tutkittavan perspektiivistä, jolloin tutkija voidaan nähdä välineenä, joka esittää kokemukset tutkimuksessa (Laine, 2018). Tutkimuksen avulla ei pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan tavoitteena on tutkittavan kokemusten autenttinen kuvaus ja tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokemuksella tutkimuksessa tarkoitetaan Kukkolan (2018) mukaisesti sitä, mitä yksilö on kokenut. Tutkimuksen haasteena on saada haastateltavat pukemaan kokemuksensa kielelliseen muotoon, koska Kukkolan (2018) yksi näkemys on, että kokemus ei ole pohjimmiltaan kielellinen, jolloin kielellinen kokemuskuvaus ei pohjaudu kielelliseen ilmaisuun. Hän kuitenkin esittää, että kokemustutkimus on yksinkertaisimmillaan sitä, mihin tässä tutkimuksessa pyritään: vastaajien kokemuksellisesti tapahtuneen kuvausta sellaisena, kuin se on tapahtunut, jonka he jakavat kielellisessä muodossa haastattelun aikana. Siksi menetelmässä on myös hermeneuttinen ulottuvuus (kts. Laine, 2018), että vastauksia pystytään ymmärtämään tuloksia varten.

Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu, jossa yksilön kokemuksia ja ajatuksia voidaan tutkia yksilöhaastattelun avulla (Puusa, 2020). Teemahaastattelu on samalla puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiiri on kaikille haastateltaville sama (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Eskolan ja Suorannan (1998, Hirsjärvi & Hurme, 2008 mukaan) tutkimuksen kysymykset (liite 1) ovat kaikille samat, mutta niiden vastauksia ei ole sidottu vastauksiin, vaan haastattel-

tavat voivat vastata omin sanoin. Haastattelu on menetelmänä joustava ja mahdollistaa vuorovaikutuksen tutkittavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Yksilöllisen haastattelun aikana voidaan, Hirsjärven ja Hurmeen (2008) ohjeistuksen mukaisesti, tehdä tarkentavia kysymyksiä, jolloin tutkittavalla on mahdollisuus perustella mielipiteitään ja avata vastauksien takana olevia motiivejaan. Menetelmä pyrkii samalla keräämään mahdollisimman paljon ja monipuolisesti tietoa tutkittavasta aiheesta (kts. Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020) tutkimusprosessin aikana.

3.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jolloin aineiston keruu oli tarkoituksenmukaista ja harkinnanvaraista (Puusa, 2020). Edellä mainittu kohdejoukko edustaa samaa ammattikuntaa, varhaiskasvatuksen opettajia, jolloin Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaisesti kohdejoukon kokemukset mahdollistivat merkittävän tiedonsaannin tutkimuskysymykseen. Kohdejoukon valinnalla voidaan saada kerättyä havaintoaineisto, jolla pystytään vastaamaan tutkimusongelman kysymykseen (Eskola & Suoranta, 1998). Haastateltavien kanssa sovittiin puhelimitse tai sähköpostilla haastattelun ajankohdasta ja käytänteistä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Zoom-palvelun avulla syyslukukaudella 2021, näin pyrittiin välttämään lähikontakteja vallitsevan koronapandemian vuoksi.

Haastattelun tarkoituksena oli kerätä mahdollisimman paljon monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta, joten haastateltaville lähetettiin ennen haastattelua tiedosto ekososiaalisuudesta (liite 2), jolloin he pystyivät tutustumaan aiheeseen ennen haastatteluja. Tiedosto on suora linkki Parikka-Nihdin ja Hilanderin (2021) artikkeliin Opetushallituksen sivuilla. Haastattelut kerättiin aineistona puheen muodossa, jotka Puusan (2020) ohjeen mukaisesti tallennettiin, sekä litteroitiin myöhempää tutkimuksen analyysiä varten.

3.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena oli päästä johtopäätöksiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista ekososiaalisuudesta varhaiskasvatuksessa. Hirsjärven

ja Hurmeen (2008) ohjeistuksen mukaisesti tutkimuksen analyysi aloitettiin haastattelujen äänitteiden litteroinnilla, jolloin aineiston rakenne pystytään tuomaan esille kirjallisessa muodossa. Litteroinnin avulla aineistoa selvennettiin, jolloin poistettiin asiaan kuulumattomat osat, kuten toistot ja ei-olennaiset seikat, esimerkiksi täytesanat ja asiat, jotka eivät liity aiheeseen. Lopuksi analyysi eteni varsinaiseen analyysiin, johon kuuluu Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaisesti aineiston tiivistäminen, luokittelu, tulkinta ja narratiivien etsiminen. Aineiston analyysi toteutettiin teemoittelun avulla. Teemoittelu toteutettiin värikoodien avulla, jolloin litteroidusta tekstistä etsittiin ekososiaalisen pedagogiikan ulottuvuuksia: taloudellinen, sosiaalinen ja ekologinen. Litteroinnin yhteydessä neljän haastattelun vastaukset merkittiin H1, H2, H3 ja H4 nimityksillä, jotka näkyvät tulosten sitaateissa, joita on nostettu esille litteroidusta haastatteluaineistosta.

Laine (2018) muistuttaa tekstissään, että tutkijan tulee vastauksia analysoidessaan poissulkea omat ennakko-oletukset ja pyrkiä tarkastelemaan vastauksia ilman, että niiden merkitys muuttuu. Hänen mukaansa vastauksia pyrittiin myös hermeneuttisesti ymmärtämään. Analyysin vaarana on, että tutkimus itsessään ei enää vastaa itse tutkimuskysymykseen, joka on johtolanka ja peruste ilmiön tutkimuksessa (Eriksson & Koistinen, 2005). Tapaustutkimuksen analyysin haasteeksi nousee Erikssonin ja Koistisen (2005) mukaan myös se, miten yhdistää teoreettiset käsitteet analyysissä niin, että tutkimuksen lukija kiinnostuu aiheesta. Heidän mukaansa huono aineiston analyysi sekä siitä seuraavat perustelemattomat johtopäätökset voivat vesittää ilmiön esittämisen ja johtaa väriin tulkintoihin aiheesta.

4 KOKEMUKSIA EKOSOSIAALISESTA JA KESTÄVÄN KEHITYKSEN PEDAGOGIIKASTA

4.1 Ekososiaalisuus osana pedagogiikkaa

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että he ovat saaneet vain vähän tietoa ekososiaalisesta kasvatuksesta, sekä siitä, miten sitä lähdetään ottamaan osaksi toimintaa. Aihetta lähdettiin vastauksissa lähestymään konkreettisten kestävän kehityksen esimerkeillä: ”Oma käsitys siitä on niinku kestävä kehitystä, siis kierrättämistä ja sen semmoista, mitä me täällä eskarissa käytännössä voidaan tuoda lapsille esille ja opettaa sitä” (H3). Ekososiaalisuus käsitteenä koettiin kohdejoukossa yleisesti oudoksi ja siihen kaivattiin lisää tietoa sekä ohjausta. Vastauksissa näkyi, että ekososiaalinen kasvatus lähtee vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä:

Itseasiassa, ku tää teidän aiheki tuli ni, mä juttelin töissä nii itsel se oli kauheen... Mut mä jouduin kyl vähä googlettaa et mitä se tarkoittaa. --mut sit, ku mä googletin nii, aa tää on asia mikä kiinnostaa mua, niinku ittel läheine. Mut sit, ku taas ku työkavereille, nii se oli heil ihan semmone sanana, et hetkine, mut sit ku sitä avas nii sit se aukes kaikille. (H1)

Mulle oli varmaan käsitteenä ekososiaalisuus niinku outo, mutta sitte kun sitä rupes, siihen rupes tutustuun niin näytti, että tää on tavallaan niinku kestävä kehitystä, kierrätystä ja siihen se perustuu kuitenkin se sosiaalisuus. Et tavallaan se lähtee niinku ihmisestä. (H4)

Kohdejoukko oli hakenut tietoa ekososiaalisesta toiminnasta sekä kestävän kehityksen kasvatuksesta omaehtoisesti netistä, kuten Pinterestistä, josta he kokivat löytäneensä paljon aiheeseen liittyvää materiaalia. Kaksi vastaajista oli saanut myös työnantajalta ilmaista materiaalia toiminnan tukemiseen päiväkotiiin ja ettujen aiheeseen liittyvien vihkosten ja ilmaisten materiaalien muodossa. Oma kiinnostus, sekä paneutumien aiheeseen nostettiin materiaalin hankinnassa esille:

Automaattisesti [tieto ja tuki] ei tuu, mutta että juuri että netistä nyt melkein löytää sitte tietoa aiheesta, kuin aiheesta, kun siihen paneutuu. Ja pinterestit, ja tämmöset kaikki mitkä meillä on varmaan semmosena arkipäivän...työkäluna, niin, kyllä. (H4)

Yksi haastateltavista tarkasteli ekososiaalisuutta lasten näkökulmasta: miten varhaiskasvatuksessa osataan ohjata lasta niin, ettei lapselle tule ahdistava olo puhtuuttaessa esimerkiksi ilmastonmuutoksesta. Vastaja koki, että asioiden esittäminen lapsenomaisesti ja lapsen yksilöllisen ymmärryksen tasolla on tärkeää, että lapsi voisi ymmärtää monimutkaisempiakin asioita: ”Kun on kyse niinku pienistä lapsista, niin ne asiat täytyy niinku esittää niinku niin jotenki kuitenkin silleen, niinku esimerkiksi sadun tai leikin tai toiminnallisuuden kautta, niin, niin tota selasta [tukea] vähän toivoisi lisää” (H2).

Kaksi vastaajista koki ekososiaalisen kasvatuksen, että se on kausiluontoista toimintaa, vaikka sen koettiin samalla olevan luonteva tapa ohjata lapsiryhmää:

Et ehkä se on enemmän semmonen kausiluontoinen asia, kuin että se on koko ajan mukana meillä. Mutta tavallaan on se nyt ihan silleen luontevaa. Mutta se toteutus siis käytännössä niin meillä on eskarissa tavallaan niinku teemaviikottain on ehkä se, että paneudutaan siihen vähän enemmän. Tavallaan kaikkeen kestävään kehitykseen ja ekologisuuteen. (H3)

Yleisesti ekososiaalinen ja kestävä kehityksen pedagogiikka määriteltiin kohdejoukossa kierrättämisen ja ekologisen toiminnan mukaisena toimintana:

--sitte tietenki niinkun nää kaikki mitä tähän liittyy, täytyy niinku tuoda päiväkotiin niinku sillai lapsenomaisesti ja lapsen niinku ymmärrykseen soveltaen eli löytää ne keinot ja tavat niinku millä lapset voi ymmärtää tämmösii vähän monimutkaisempiakin asioita. Mut tosi paljon myöskin sellaisia niinku ihan käytännön asioita opetetaan lapsille. Esimerkiksi veden käytöstä, paperin käytöstä, eri materiaalien käytöstä. (H2)

Arjessa se näkyy niinku paperin kierrättämisenä ja tämmösenä, mutta tavallaan siihen, että me annettas aikaa siihen, niin sit en nyt ihan hirveesti arjessa (näe). (H3)

4.2 Taloudellinen ulottuvuus

Taloudellisten resurssien vaikutus koettiin kohdejoukossa olevan tärkeä osatekijä ja ulottuvuus, jotta kestävä kehitys, sekä ekososiaalisen pedagogiikan kasvatustallia pystytään toteuttamaan varhaiskasvatuksessa. Työnantajan antamat mahdollisuudet kierrättämiseen ja kestävä kehitys materiaalin käyttöön koettiin yhden vastaajan kokemuksena, että päiväkotij ja työnantaja vaikuttaa siihen, mitä ja missä määrin materiaaleja on mahdollisuus käyttää: "Esim. nykyisellä työnantajal, ni siihen kiinnitetäänkin huomioo erillai, et tota, pystyy käyttämään" (H1).

Kaksi vastaajista koki, että varhaiskasvatuksen resurssit riittävät ekososiaalisen pedagogiikan toteuttamiselle. Yleisesti kohdejoukko koki, että varhaiskasvatuksen opettajan oma halu pedagogisen toiminnan toteutumiselle on tärkeä osatekijä:

Juu pystyn. Varsinki nyt nii pystyn siihe sisältöö ja varsinki siihen. Mun mielest se on vähä siin joka asias mukana nii se on siin mun työottees mukana. Nii sillo mä pystyn sisällyttää sitä vähä kaikkeen. (H1)

Et kyllä, jos me kerran halutaan, niin kyllä me siihen pystytään. Että näillä resursseilla kyllä paneutuun paremmin ja toteuttaa paremmin. Se vaan täytyt ehkä osata niinku ottaa siihen omaan arkeen se semmoseksi niinku, että siitä tulis automaattisesti semmonen mukana kulkeva asia. (H4)

Yksi kohderyhmästä koki resurssien vaikuttavan toimintaan, mutta toi esille myös, että ekososiaalisuutta tulisi miettiä ja lähteä toteuttamaan yksilön kulutuksen kannalta:

No, mä aattelin et ainahan resurssit vaikuttaa, mut on aika erikoista, jos mä nyt täs yhteydes kovasti ainakaan mietitään mitään materialistisia resursseja, koska just toisaalt vastapuoli on se, että meidän pitäis miettiä nimenomaan niinku kulutusta, niin kuin eri tavalla. (H2)

Taloudellista kestävä kehitystä pohdittiin yhden vastaajan osalta myös siinä, miten muovilelut voitaisiin korvata kierrätetyillä leluilla. Vastaaja otti samalla esille kierrätysmateriaalien käytön turvallisuuden:

Jos me halutaan tehdä sellaisia päätöksiä, että se mitä itse esimerkiksi oon aika usein vähän niinku kritisoinut on se, että et käytetään paljon esimerkiksi muovimateriaalij olevii tavaroita. Esimerkiks pihaleikeissähan on yleensä ämpärit, lapiot ja nää, kun kuitenkin meillä vois olla mahdollisuus käyttää esimerkiksi niinku kierrätyksest tulevaa materiaali leikkivälineinä. Ja no, sitten

tulee tietysti aina turvallisuusasiat, et sit joku sanoo, että ei voi käyttää vanhaa kattilaa, kun joku voi lyödä toist sillä päähän tai jotain, jotain muuta tällaista. (H2)

4.3 Sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalinen kanssakäyminen sekä lapsen osallisuus toiminnassa koettiin kohdejoukossa merkittäväksi toimintatavaksi lähdettäessä suunnittelemaan pedagogista ekososiaalista toimintaa. Haastateltavien mukaan lapsia havainnoitiin ja heiltä lähteviä ideoita otettiin huomioon toiminnassa. Tällöin lapsen oppimisen kannalta tärkeänä koettiin lapsen omista tarpeista ja ajatuksista lähtevät toiminnot. Kohdejoukossa lasten kiinnostusten mukainen toiminta koettiin mielekkäänä ja inspiroivana tekijänä:

-- et on se sit sitä, et me havainnoidaa heitä ja sit me meidä havaintoja perusteella suunnitella ympäristöä, tai sit iha lapsilt tulee ideoita, et voisko tän laittaa tälle ja tän tehdä tälle. Lapset on just nii osallisena, ku me annetaan heidän olla. (H1)

Lasten kanssa käydyt sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja ihmettelyt koettiin ikään kuin johdattelijana sille, miten lapset näkevät luonnon, ja miten he haluavat sitä tutkia: "Tänään esimerkiksi löyty leppäkerttu päiväkodin pihalta, niin se hän oli niinku ihan superhieno juttu lasten mielestä. Et mä niinku ajattelisin, lapset aika usein on sellasii johdattelijoita aikuiselle siihen niinku, että nämä mekin nähtäis" (H2). Kaksi vastaajista koki, että oppimisympäristön suunnittelu on aikuislähtöistä, mutta itse toiminta on kuitenkin lapsilähtöistä. Tähän vaikutti osaltaan se, että vastaajilla oli käytössään vanhan koulun luokkahuoneistot, jolloin tilojen muunneltavuus tuo omat raamit tilojen käytölle.

Vastaajien oma rooli ekososiaalisessa pedagogiikassa koettiin olevan toiminnan mahdollistaja sekä rikastuttaja. He kokivat ekososiaalisen ja kestävä kehityksen pedagogiikan luontevaksi tavaksi toimia, ja näiden elementtien koettiin olevan myös omassa työotteessa mukana. Samalla koettiin, että varhaiskasvatuksen opettaja itse voi vaikuttaa toiminnan sisältöön ja siihen, mitä teemoja nostetaan esille:

No mun mielest se lähtee meist aikuisista se, et jos me ajatella... jos meidän se työote on ja se ajatus on semmost kestävä kehitystukevaa, niin kyl se sit näkyy siin lapsryhmäs ja siin koko työympäristös. Et tosi tärkeä rooli. (H1)

Kyllä. Että, kun periaatteessa meillähän on kuitenkin niin kuin, no, siis meillä on raamit, minkä mukaan me toimitaan. Mutta me saadaan se toteuttaa sillä tavalla, kun me haluamme, että, että voitaisiin ottaa vaikka vuoden teemaksi, jos me halutaan. (H4)

Varhaiskasvattajan omaa roolia ekososiaalisessa toiminnassa peilattiin myös siten, että varhaiskasvattaja on lapsille esimerkkinä, jonka mukaan lapset toimivat päiväkodin arjessa. Yksi vastaajista pohti myös konkreettisia keinoja, joilla lasten toimintaa voitaisiin muuttaa ekologisempaan ja kestävämpään suuntaan ajatuksia ja uusia toimintamalleja tarjoamalla:

Tosi tärkeä on oma esimerkki. Se, et miten me aikuiset toimitaan. Ja sitten tota noin, niin sit sellainen niin kun ajatusten herättäjä mä ajattelisin niin kun, että en niinku lähtis siihen, että sormi pystyssä neuvon, neuvon niinku lapsia tai vanhempia asioissa, vaan enemmän niinku herättelee niin kuin ajatuksia, et ihan yks sellanen konkreettinen mitä mä oon miettinyt, et täs varmaan suurin osa esimerkiks mun eskareista asuu täs aika lähellä päiväkotia, mut todella, todella monet kulkee aina matkat autolla, ni ihan semmonen joku hauska juttu joskus perheille. Haaste siitä, että kuuljetaanki päiväkotiin, vaik kävellen niin voisi olla niinku ihan semmoinen vähän niinku herättelee ajatust siitä, ettei aina tarvitse lähteä niinku pikku matkoi kulkeen autolla, niin joku tämän tyyppinen juttu voisi olla. (H2)

Kaksi kohdejoukosta koki, että oma rooli ekososiaalisen pedagogiikan toteuttamisessa voisi olla aktiivisempi. Heistä toinen myös koki tietävänsä ehkä asiasta enemmän, kuin mitä toteuttaessaan tuo esille: ”-aktiivisempikin voisi olla ja semmonen, että ehkä näen, että tiedän asiasta enemmän, mutta toteutan vähemmän” (H4). Varhaiskasvatuksen ja kodin yhteistyön vaikutus lapsen toimintaan koettiin merkittäväksi, sekä oma aktiivisuus toiminnan kehittämisessä ja suunnittelussa:

Ja tavallaan meidän työssä, ehkä se kuitenkin lähtee sieltä kotoa, niinku lapsia ajatellen, että tavallaan nyt miten kotona tehään, niin sitten näkyy sitten tavallaan lapsissa, että kierrättääkö ja kuinka tuttua se on, että kyllähän totta kai me tuetaan ja ollaan yhteistyössä niinku koteihin, mutta. Sit tavallaan just, että aktiivisempi voisi olla niinku itsekin. (H3)

Vastaajat tiedostivat, että ekososiaalisen pedagogiikan toiminnassa ovat mukana tietyt raamit ja säännöt, kuten esimerkiksi aikataulut, jotka vaikuttavat siihen, miten päiväkodissa käyttäydytään ja toimitaan. Myös tilojen turvallisuus huomioitiin pedagogiseen toimintaan vaikuttavana tekijänä:

Et tietenki siel on ne tietyt semmoset, esim. aikataulut ja muut mitkä vaikuttaa. Mutta mun mielestä lapset saa, ja nii heidän pitääki on se et sitten sanallisesti tai havaintojen perusteella ni se kuuluu ol siten et he vaikuttaa siihe mitä se sisältö on. (H1)

Siihen tila-asiaan niin, se on tavallaan, ollaan ehkä ajateltu sitä enemmän aikuisjohtoisesti, miten me ollaan suunniteltu tilat tavallaan tarpeiden mukaan lapsiryhmän koon mukaan ja turvallisuuden puitteissa. Mutta sitten se toiminta tavallaan niin, kyllä se on sit niinku lasten, lasten näköistä. (H3)

4.4 Ekologinen ulottuvuus

Luonnon koettiin itsessään olevan inspiraation lähde lasten oppimiselle, jossa leikki kokemusten mukaan syntyy kuin itsestään. Luonnon merkitys oppimisympäristönä korostui vastauksissa, joissa koettiin, että varhaiskasvatus mahdollistaa kaikille lapsille samanarvoiset lähtökohdat oppia luonnossa ja luonnosta. Kohdejoukko koki luonnon olevan yksi oppimisympäristön tiloista, jossa käytiin toteuttamassa päivän toimintoja. Lapsien koettiin reagoivan innostuneesti ja nauttivan luonnon tarjoamasta kokonaisvaltaisesta oppimisympäristöstä, jossa voitiin opetella esimerkiksi matematiikkaa:

Sitten tietenkin luonnossa on ihan hirveen paljon kaikkea niin kun äänimailmaa, visuaalisuutta, tämmöst elämyksellisyyttä, kokemusta, tuoksua, kaikkea niinku sellaista mitä ei pysty täällä niin kuin neljän seinän sisällä kokemaan, että et kyllä mä niin kun pidän todella, todella tärkeenä. (H2)

Kohdejoukon kokemukset siitä, miten he kokevat lasten luontosuhteen, vaihtelivat siitä, että lapset eivät osaa olla luonnossa, siihen, että luontoon liittyvä toiminta on osa lasten kasvua. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat lasten luonnossa olemisen ja siellä toimimisen kehittyvän suhteessa siihen, mitkä olivat lasten mahdollisuudet lähteä luontoon ja metsäretkille. Kahdessa vastauksessa perheiden osallisuutta nostettiin enemmän esille yhtenä lapsen luontosuhteen kehittäjänä:

Tällä hetkel must se on vähä semmone, lapset ei oikei osaa olla luonnossa. Et edellises työpaikas päästii helposti luontoon ja se näkyi ja sen huomasi lasten niinku, miten he oppi siel sit vuoden aikana esim. olemaa. Ku sit taas nyt kun me ei pääst samallail luontoo. Se on niinku huomaa et on hankalaa, et he ei käy (luonnossa). Mä oon nyt semmoses tavallaa mikä on tavallaa keskustapäiväkoti ni siel ei sillai lapset oo ollu luonnos nii kyl sen huomaa retkilläki et he oikei osaa toimii siel. (H1)

Siihen vaikuttaa niin paljon jo se lapsen oma asuinympäristö. Semmoset, jotka asuu maalla, niin niille se luonto on niinku automaattisesti tutumpi, kun sitte semmoset nykypäivän niinkun ihan suurissa kaupungeissa asuvat lapset. Niin niille se luonto on varmaan oudompi, mitä on ollut niinkun ennen. Mutta että jos nyt tätä meidän asuinympäristöä ajattelee, niin, niin tota, kylmä tässä uskon, että se luonto kuitenkin on vielä lähellä. (H4)

Kahdessa vastauksessa perheiden osallisuutta nostettiin enemmän esille yhtenä lapsen luontosuhteen kehittäjänä: "Tavallaan yhteistyössä (perheen kanssa), niin kyllä niinku tavallaan kokee sen, että meillä on vaikutus"(H3). Samalla vastaajat kokivat, että varhaiskasvatus ei yksinään ole vastuussa ekologisesta kehityksestä. He painottivat, että varhaiskasvatus ja vanhempien osallisuus yhdessä luovat lapselle pohjan perusopetukseen, sekä koulumaailmaan siirtymiselle.

Yhdessä vastauksessa varhaiskasvattajan rooli erilaisten luontoon liittyvien tunnetilojen ja ajatusten sanoittajana, koettiin lasten näkökulmasta tärkeänä. Tämä varsinkin silloin, jos lapselle metsä ja luonto oppimisympäristönä on outo ja sen myötä ehkä pelottavaltakin tuntuva ulottuvuus:

-- toinen juttu tietysti on sellainen, et on lapsia, jotka ei ole tottunut olemaan niin kuin luonto luonnossa ja esimerkiksi metsä ympäristössä, että lapsilla voi ol sellasii tosi outoja pelkoja, niin kun esimerkiks, että sieltä voi tulla leijona sieltä jostakin, tai jotain tällaista. (H2)

Kohdejoukon kokemukset vaihtelivat siitä, miten lapset tietävät ja ymmärtävät luonnon monimuotoisuuden. Yksi vastaajista koki, että hänellä ei ole vielä tarpeeksi kokemusta kysymyksen vastaamiseen. Kaksi vastaajista koki, että lapset ovat vieraantuneet luonnosta, ja heidän tietoisuutensa siitä on pienempi kuin ennen. Kaksi vastaajista koki, että lapsen asuinympäristö ja perhetausta määrittää, miten lapsen tietoisuus on kehittynyt:

--lapset ei oikei osaa olla luonnossa. Et edellises työpaikas päästii helposti luontoon ja se näkyi ja sen huomasi lasten niinku miten he oppi siel sit vuoden aikana esim. olemaa. Ku sit taas nyt, kun me ei pääst samallail luontoo. Se on niinku huomaa et on hankalaa, et he ei käy, käy. Mä oon nyt semmoses tavallaa mikä on tavallaa keskustapäiväkoti ni siel ei sillai lapset oo ollu luonnos nii kyl sen huomaa retkilläki et he oikei osaa toimii siel. (H1)

--Et mä niinku ajattelisin, et nyt esimerkiks tää, kun me puhutaan, vaikka niin kun monilukutaidosta, niin toi, mä oon sanonut sen, että mun sukupolvi on varmaan jo sitä porukkaa, joille tällainen taito on niin kuin kokonaan niin kun hävinnyt. --Kyllä mä ajattelisin, että se ei ole ihan lapsilla tämän päivän niin kun lapsille niinku itsestään selvä juttu, että pystyy niin kuin ymmärtämään niitä erilaisia. Se on tosi paljon sitten tietysti kiinni niin kun perhetaustasta,

että on lapsia, jotka on tosi paljon liikkuu niin kun luonnossa. Mutta toi, pääsääntöisesti sanoisin, että on vähän niin kun siinä sellast kehittämisen varaa. (H2)

4.5 Ekososiaalinen sivistys

Ekososiaalinen sivistys ei ollut varsinaisena tutkimuskysymyksenä, mutta vastauksista voitiin analysoida, näkyykö se mahdollisesti vastaajien kokemuksissa. Ekososiaalinen sivistys kohdejoukon kokemuksissa heijastui tapaan, jolla aiheesta puhuttiin, sekä miten omia arvoja tuotiin päiväkodin toimintaan mukaan oman esimerkin kautta:

Tosi tärkeä on oma esimerkki. Se, et miten me aikuiset toimitaan. Ja sitten tota noin, niin sit sellainen niin kun ajatusten herättäjä mä ajattelisin niin kun, että en niinku lähtis siihen, että sormi pystyssä neuvon, neuvon niinku lapsia tai vanhempia asioissa, vaan enemmän niinku herättelee niin kuin ajatuksia. (H2)

Kohdejoukon kokemusten mukaan varhaiskasvatuksella on mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuteen ohjaamalla lapsia ekososiaaliseen ja kestävän kehityksen toimintaan ja arvomaailmaan:

Voi, todella vahvasti. Että meillon suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen et millasii aikuisii ja nuorii noist kasvaa. Et kyl Me tehdään tosi iso työ siin. Vaik perhekin tekee, mut et kyl meillä on se iso työ siin, et me kasvatetaan. Olen ollu tilanteissa missä lapsi neuvoo omii vanhempii niinku mun neuvomisen jälkee, et kyl sen huomaa, et kyl me pystytään vaikuttan. (H1)

Analysoitaessa neljän varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksia ekososiaalisesta ja kestävän kehityksen pedagogiikasta, voitiin huomata, että kohdejoukko tiedosti lasten osallisuuden tärkeyden toiminnassa. Toisten huomioiminen sekä lasten empaattisuutta lisäävä toimintakulttuuri ei suoraan ollut analysoitavissa vastauksista, vaan ekososiaalinen sivistys painottui vastauksissa enemmän kiertotaloudelliseen toimintaan.

5 POHDINTA

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokivat ekososiaalisen ja kestävän kehityksen pedagogiikan varhaiskasvatuksessa. Koska ekososiaalisuus on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) melko uusi osaamisalue, oli tuloksista mielenkiintoista analysoida, miten aihe haastattelun aikaan koettiin, ja minkälaisena kohdejoukko koki oman roolinsa ekososiaalisen pedagogiikan toteuttajana, sekä suunnittelijana.

Neljän haastateltavan vastauksista voitiin analysoida, että ekososiaalisesta kasvatuksesta tiedetään kohdejoukossa vielä vähän ja se on määritelmänä outo. Ehkä sen vuoksi ekososiaalisuutta ja kestävää kehitystä vastauksissa avattiin enemmän kestävän kehityksen konkreettisilla toimintatavoilla, kuin sosiaalisilla ja kulttuurisilla toimintatavoilla, joihin kuuluu Parikka-Nihdin ja Hilanderin (2021) mukaan lasten vahvuuksien ja tunteiden huomioiminen sekä lasten osallisuuden turvaaminen yhteisön toiminnassa. Kukkolan (2018) Lapsilähtöistä toimintakulttuuria, jossa aiheet samalla esitetään satujen, leikkien tai draaman avulla (Reunamo & Suomela, 2013; Salonen & Bardy, 2015) tuotiin kohdejoukossa kokemuksina vain vähän esille. Täytyy kuitenkin tiedostaa, että haastattelurunko (liite 1) ei sisältänyt tarkkoja kysymyksiä, vaan kysymykset antoivat haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille heidän kokemuksiaan aiheesta ilman johdattelua vastuksiin.

Varhaiskasvatuksessa on edelliseen peilaten haastattelujen kehityksessä osin sama ongelma, kuin Mykrän (2021) väitöstutkimuksen saamissa tuloksissa perusopetuksessa: ekososiaalisen ja kestävän kehityksen edistämistä ei olla vielä otettu kattavasti suunnitelmissa huomioon, ja siksi toiminta on vielä tuokio- ja projektipainotteista. Kohdejoukossa voidaan myös havaita se, että tietämys aiheesta joko syventää, tai vähentää ekososiaalisen pedagogiikan merkitystä ryhmän toiminnassa. Tämän ongelman havaitsi myös Mykrä (2021) selvittäessään opettajien tietämystä, sekä käsitystä ekologisesta opetuksesta ja ohjauksesta.

Huomioitavaa on, että ensisijaista tietoa ei kohdejoukossa haettu Opetushallituksen (2018) varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, vaan varhaiskasvatuksen opettajat etsivät materiaalia ja tietoa omaehtoisesti netistä. Tämän johdosta valtakunnallinen sekä paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavina tekijöinä jäivät kohdejoukon vastauksissa huomioimatta ekososiaalisen pedagogiikan toiminnan tukena.

Edellisestä voidaankin ehkä päätellä, että varhaiskasvatuksen painotteisuus myös politiikan ja yhteiskunnan linjausten ohjaamana (kts. Mykrä, 2021) on osin vielä jossain muualla, jolloin kestävän kehityksen edistäminen jää vähemmälle. Tällöin Laineen (2018) esitys siitä, miten lapsen ekososiaalinen kasvu tarvitsee aikaa ja vastavuoroista kanssakäymistä syventyäkseen lapsen omiksi arvoiksi ja toimintatavoiksi, jää kokemusten analysoinnin jälkeen ehkä suoraan vastauksista analysoituna toteutumatta. On kuitenkin huomioitava, että vastaajat kokivat lapsen osallisuuden ryhmän toiminnassa tärkeäksi, jolloin lasten kiinnostuksen kohteita otettiin huomioon ekososiaalista toimintaa suunniteltaessa.

Kohdejoukko koki taloudellisen ulottuvuuden ja resurssit merkitseväksi osaksi siihen, miten ekososiaalista ja kestävän kehityksen pedagogiikkaa voitiin suunnitella ja toteuttaa. Talouden koettiin olevan toiminnan mahdollistaja, jolloin päiväkotien omat resurssit ekososiaalisen ja kestävän kehityksen toiminnan toteutumiselle vaihtelivat. Vastauksista voitiin huomioda, että varhaiskasvatuksen yksiköt ovat kohdejoukolla eriarvoisia resurssien jakaantuessa yksiköittäin eri painotuksiin ja tavoitteisiin. Sen vuoksi Salosen ja Bardyn (2015) näkemys, että talous on väline, jolla ekososiaalinen kasvatus ja sivistys on mahdollista toteuttaa, koetaan kohdejoukossa vahvana varhaiskasvatuksessa. Siksi varhaiskasvattajien tulisikin tiedostaa, miten varhaiskasvatukselle myönnettävät varat jakaantuvat: onko toiminnan tavoitteena markkinaehtoisuus ja voiton tavoittelu, vaiko ekologiset tavoitteet, joissa ekososiaaliselle pedagogiikalle annetaan aikaa, tietoa, mahdollista koulutusta, sekä materiaaleja ekososiaalisen toiminnan tukemiselle (Salonen, 2010). Tietämyksen avulla varhaiskasvattaja pystyy kohdentamaan sen, mihin resursseja voidaan käyttää, sekä tuomaan esille ryhmän toimintaan liittyviä tarpeita, kuten lisäkoulutusta aiheesta.

Tietoa, tukea ja koulutusta tulisi varhaiskasvatuksessa tarjota enemmän sekä valtakunnallisen että paikallisten tuen sekä materiaalien ja resurssien kautta. Koulutuksen ja tiedon lisääntyessä, kuilu teorian ja käytännön välillä voisi

pienentyä, ja samatapaisia toimintamalleja, kuten Mykrä (2021) esittää peruskouluihin, voitaisiin saavuttaa myös varhaiskasvatuksessa. Tällöin ekososiaaliseen pedagogiikkaan kuuluvien ulottuvuuksien avulla voidaan lasta ohjata vastuullisuuteen maailmasta ja luonnon monimuotoisuudesta, jossa empatiakykyä laajennetaan koskemaan sekä elollista että elotonta luontoa (Salonen & Bardy, 2015). Samalla varhaiskasvatus pystyisi vahvistamaan lapsen elinikäisen oppimisen prosessia, jonka aikana yhteisöllisen toiminnan kautta lapsi pystyy hahmottamaan ympäristöään, luontoa ja maailmaa ilmiöoppimisen avulla (Siljander, 2014). Ilmiöoppimisen kulttuuri vahvistaisi sitä, että ekososiaalinen kestävän kehityksen kasvu on jatkuvaa, eikä vain osin kokemusjoukostaikin analysoitua yksittäistä toimintatuokiota tai teemaviikkoja. Nämä tuokiot tuottavat Alhasen (2013; Järvinen ym., 2020 mukaan) näkemyksenä vain ohikiitäviä elämyksiä, jotka eivät rakenna aiempaan kokemukseen perustuvaa uutta tietoa ja ymmärrystä.

Lapsen luontosuhteen kehittymisen koettiin liittyvän vahvasti siihen, mitkä ovat päiväkodin konkreettiset mahdollisuudet olla luonnossa. Kohdejoukko koki, että luonto itsessään on merkittävä oppimisympäristö, jota hyödynnettiin varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Varhaiskasvatus tarjosi kokemusten mukaan kaikille lapsille mahdollisuuden oppia luonnossa ekososiaalisia taitoja ja arvoja, jotka heijastuivat siihen, miten luonnossa opittiin ohjauksen avulla toimimaan ja leikkimään. Vastauksissa Pulkin ym. (2021) korostama konkreettinen luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä koettiin tärkeänä, jolloin luonnon tarjoama monimuotoisuus mahdollistaa myös ilmiöoppimiseen, jossa lasten kanssa yhdessä ihmetellään ja tutkitaan luonnossa tapahtuvia muutoksia ja asioita. Tätä aikuisen sanoittamaa ilmiöoppimista ja vastavuoroista sosiaalista yhdessä oppimista ekososiaalisessa kasvussa, jota korostaa myös Cantell (2004) teoksessaan. Varhaiskasvatuksessa tulisikin enemmän painottaa sitä, että lapsen luontosuhde vahvistuu ympäristössä, jossa lapsen luontaiselle uteliaisuudelle annetaan tilaa. Tällöin oppimisympäristöllä ei ole merkitystä luontosuhteen rakentumisessa. On kuitenkin huomioitava, että kohdejoukon vastauksissa kaupunkiympäristön koettiin heikentävän lapsen suhdetta luontoon.

Edelliseen viitaten Garrardin (2010), Raution ym. (2017), sekä Thomashown (2001) näkemys siitä, että kaupunkiympäristö tarjoaa lapselle hänen omana paikallisena kasvuympäristönään ilmiöoppimisen kokemuksen, säätilojen ja vuodenaikojen vaihteluineen, jäi kohdejoukolta huomioimatta. Kohdejoukko

koki kuitenkin, että lasten kanssa toimiminen ja keskusteleminen arjen tilanteissa ja oppimisympäritöissä tukivat lasten luontosuhteen muodostumista. Näin Massey'n (2008) ajatus, että sosiaalinen prosessi muodostaa tilan, jossa lapsen ekososiaalinen kasvu on mahdollista, koetaan kohdejoukossa mahdollisena.

Osa tutkimukseen vastanneista koki, että lasten nykyinen suhde luontoon on etäännytynyt, ja lapset eivät enää osaa toimia luonnossa niin, että he ymmärtäisivät toimintansa lopputuloksen. Perheiden osallisuus ja toimintatavat koettiin tärkeäksi osaksi lapsen luontosuhteen kehittymisessä. Toisaalta juuri perheiden moninaisuuden vuoksi varhaiskasvatuksen vastuu luontosuhteen ja ekologisen ajattelutavan ohjaajana ja tukijana koettiin tärkeänä. Kasvatuksen vastuuta lapsen luontosuhteen tietoisuuden lisäämiseksi painottaa myös Värri (2018) jonka mukaan pedagoginen toiminta on olla alkuperäisen luontosuhteen muistin palauttajana, jolloin vastuullinen toiminta johtaa ekososiaaliseen sivistykseen. Tällöin lapsi voi ymmärtää alkuperäisen yhteytemme ja kietoutumisemme luontoon: mitä teemme luonnolle, teemme myös itsellemme (Kalmanson 2010; Värri, 2018 mukaan). Tätä ymmärryksen kehittämistä painottavat myös Taylor, Blaise ja Giugni (2013). Vastaajat kuitenkin kokivat, että varhaiskasvatus voi vaikuttaa siihen, miten lapset tulevaisuudessa kohtelevat luontoa ja ottavat mahdollisesti vastuun omasta toiminnastaan maapallolla. Siksi varhaiskasvatus voi vaikuttaa siihen, että lapsi voidaan tulevaisuudessa nähdä ekososiaalisesti sivistyneenä ihmisenä peilaten Salosen ja Bardyn (2015) tutkimustuloksiin.

5.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettiseksi kysymyksiksi nousi aineiston keruu, tulosten raportointi sekä se, miten haastateltavien henkilötietoja käsitellään ja säilytetään. Vaikka tutkimuksessa ei kerätty henkilötietoja, niin teemahaastattelumenetelmällä kerätty aineisto ei kuitenkaan takaa samaa anonyymiutta, kuin lomakkeilla kerätyt tutkimusaineistot (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Edellä mainitun vuoksi tutkittavilla tuli olla tieto siitä, miten haastatteluaineistoa säilytetään, analysoidaan ja raportoidaan. Raportoinnin oikeellisuutta, sekä haastatteluotteiden tilannesidonnaisuutta esitettävään aiheeseen korostaa myös Rubin ja Rubin (1995; Hirsjärvi & Hurme 2008 mukaan). Aineiston tulkintaan ja raportointiin Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaisesti kiin-

nitettiin erityistä huomiota, että aineistosta kerätty esitettiin niin varmasti ja toden-
netusti kuin suinkin mahdollista. Samalla kiinnitettiin huomiota siihen, että tutki-
muksen reliabelius (kts. Hirsjärvi & Hurme 2008) täytyi, koska tutkittaessa ai-
neistoa, tutkijat päätyivät samaan lopputulokseen aineistoa analysoitaessa.

Tutkimuksen aineiston tulkinnan kautta voidaan pohtia tutkimuksen luotet-
tavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on
Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija ja tutkijat itse, jotka tulkitsevat kä-
sitteitä ja vastuksia omien tietojensa avulla. Tällöin aineiston sisältö saattaa hei-
dän mukaansa saada tulkinnassa eri merkityksen, kuin mitä kohdejoukko on tar-
koittanut, ja uskottavuus vähenee. Tutkimuksen kohdejoukko valittiin olettaen,
että haastateltavat ymmärsivät aiheen ja kysymykset samoin, kuin tutkijat itse,
sillä ekososiaalisen pedagogiikan tuntemus on osa varhaiskasvatuksen opetta-
jien ammatillisuutta. Tämä myös nosti vastausten ymmärtämistä Laineen (2018)
hermeneuttisessa tulkinnan ulottuvuudessa.

Kohdejoukon lukumäärä vähentää tutkimuksen tilastollista yleistettävyyttä,
mutta kerätystä aineistosta pystyttiin kuitenkin havainnoimaan haastateltavien
kokemusten välisiä eroja sekä tekemään syvällisiä tulkintoja (Kvale, 1996; Hirs-
järvi & Hurme, 2008 mukaan). Luotettavuutta lisää myös se, kun litteroitua aineis-
toa tarkasteltiin ja havainnoitiin kahden havainnoijan avulla useaan kertaan (Es-
kola & Suoranta, 1998). Luotettavuutta lisäävät myös tuloksissa esitetyt suorat
lainaukset, jotka toivat vastaajan oman autenttisen ilmaisutavan esille, ja samalla
vähentää Kukkolan (2018) mukaan tulosten yleistettävyyttä, joka ei ollut tutkimuk-
sen tavoite.

5.2 Jatkotutkimus

Tutkimuksessa selvitettiin, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokivat ekososi-
aalisen pedagogiikan syksyllä 2021. Tutkimus voitaisiin toistaa uudelleen muuta-
man vuoden kuluttua, jolloin tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin verratta uusiin
tuloksiin. Uusista tuloksista voitaisiin mahdollisesti analysoida, onko ekososiaali-
nen kasvatus muuttunut tärkeäksi ja tutuksi osa-alueeksi varhaiskasvatuksuu-
nitelmassa ja siten luontevaksi tavaksi toteuttaa pedagogista toimintaa. Analy-
soinnissa voitaisiin havainnoida, ovatko ilmastopoliittiset kysymykset saavutta-

neet varhaiskasvatussuunnitelman, jolloin lapsen ekososiaalinen kasvun koettaisiin tapahtuvan kaikissa oppimisympäristön toiminnoissa, ei pelkästään yksittäisissä toimintatuokioissa (Massey, 2008; Raittila, 2013). Jatkotutkimus voisi selvittää, ovatko varhaiskasvattajat sisäistäneet oman roolinsa niin, että he ovat esimerkkinä lapsen ekososiaalisen ajatusmaailman kehittymiselle myös siinä, miten he kohtaavat toisen ihmisen (Kronqvist, 2020).

Lisäksi ekososiaalista ja kestävän kehityksen pedagogiikka voitaisiin lähteä jatkotutkimaan havainnoinnin avulla. Havainnointi menetelmänä on erilainen, kuin tämän tutkimuksen teemahaastattelu (Puusa, 2020), joten sitä lähdetään tutkimaan haastattelumenetelmään liittyvien menetelmien ja metodien avulla. Havainnoinnin analysoinnilla pystyttäisiin kokonaisvaltaisesti selvittää, sisältääkö varhaiskasvatus niitä elementtejä, jotka vaikuttavat lapsen ekososiaalisen sivistyksen muodostumiseen jo varhaislapsuudessa. Tällöin varhaiskasvattajien ja lasten dynamiikkaa ja siitä syntyvää ilmapiiriä tutkittaessa, voidaan saada tuloksia ryhmän kanssakäymisestä ja vuorovaikutuksesta, jotka Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) mukaan ohjaavat lasta ympäristötietoisemmaksi kansalaiseksi.

Ekososiaalista pedagogiikkaa on tärkeää tutkia, jotta voidaan arvioida, että onko varhaiskasvatus tavoittanut tilan, jossa ymmärretään, että lapsen elinikäinen oppiminen alkaa jo varhaislapsuudessa (Siljander, 2014). Tällöin varhaiskasvatus on saavuttanut Siljanderin (2014) mukaisen toimintakulttuuriin, jossa lasta ohjataan ymmärtämään ympäristöilmiöiden peruslähtökohtia osallistavalla ja vastuullisella yhteistoiminnalla. Lapsen ymmärrys luonnosta ja sen monimuotoisuudesta ohjaa häntä myöhemmin ekososiaaliseen ajattelutapaan, jossa oman toiminnan vaikutus ilmastomuutokseen koetaan voimakkaana (Niemelä & Mattila, 2020). Siten voidaan tulevaisuudessa mahdollisesti saavuttaa tila, jossa tämän päivän lapsi toimii ekososiaalisen elämäntavan mukaisesti ymmärtäen luonnon ja elinympäristön kapasiteetit ja miten sitä voidaan ylläpitää ja vaalia kestävän kehityksen toiminnan avulla, joita Niemelä ja Mattila (2020) esittävät.

6 LOPUKSI

Ekososiaalisen pedagogiikan kokemuksia varhaiskasvatuksessa oli mielenkiintoista selvittää, sillä olettamuksena oli, että eroja aiheen tietämyksessä, sekä toiminnan suunnittelussa on paikallisessa mittakaavassa. Vaikka kohdejoukko oli pieni, haastatteluista saatiin kattava aineisto, jolloin aineistoa oli mielenkiintoista selvittää. Tulokset olivat osin yllättäviä myös meille tutkijoille, kuten se, miten vähän varhaiskasvatussuunnitelmaa hyödynnetään lähdettäessä suunnittelemaan pedagogista toimintaa.

Kokonaisuudessaan kandidaatintutkielma on antanut myös pohjaa sille, miten me itse voimme ottaa ekososiaalisen ja kestäväen kehityksen kokonaisvaltaisesti osaksi ryhmän ja päiväkodin toimintamallia. Aihepiirin merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä varsinkin sosiaalisessa kanssakäymisessä, jossa lapsi oppii myös nonverbaalisista eleistä ja ilmeistä arvostamaan ja huomioimaan toisen ihmisen, sekä sen myötä arvostamaan myös itseään.

LÄHTEET

- Adger, N. (2000). Social and ecological resilience. *Progress in Human Geography* 24(3), 347–364. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1191/030913200701540465>
- Cantell, H. (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1j3mh4m/alma995955814205973
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental Education Research*, 16(2), 233–245. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1u1dubj/cdi_webofscience_primary_000277508000004
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Oy Yliopistokustannus.
- Järvinen, S., Foster, R. & Morris, N. (2020). Ympäristöinnostaja luontokokemuksen ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 21, 39–62. <https://doi.org/10.30675/sa.91582>
- Kronqvist, E-L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I.A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*.

2, *Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202009287142>

- Lehtonen, M. (2014). *Maa-ilma: materialistisen kulttuuriteorian lähtökohtia*. Vastapaino.
- Massey, D. (2008). *Politiikka ja tila-aika*. Teoksessa D. Moreen, M. Lehtonen (toim.), P. Rantanen & J. Valkonen, *Samanaikainen tila*. Vastapaino.
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä. Toiminnanteoreettinen tutkimus monitahoisesta muutossaasteesta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Niemelä, J. & Mattila, H. (2020). *Johdanto: Biodiversiteettikato ja ilmastonmuutos- paha pari ruokkii toisiaan*. Teoksessa H. Mattila, & T. Aivelo, *Elämän verkko: luonnon monimuotoisuutta etsimässä*. Gaudeamus
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Parikka-Nihti, M. & Hilander, M. (2021). *Kestävää tulevaisuutta tukeva pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi>
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. (2021). *Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self*. *Studies in Philosophy and Education*, 40(4), 347–364. <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1007/s11217-020-09748-3>
- Puusa, A. (2020). *Haastattelutyytit ja niiden metodiset ominaisuudet*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä*. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet- Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & Lipponen, L. (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Rautio, P., Hohti, R., Leinonen, R.-M., & Tammi, T. (2017). Reconfiguring urban environmental education with “shitgull” and a “shop.” *Environmental Education Research*, 23(10), 1379–1390.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdv/cdi_scopus_primary_616399165
- Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 91–102.
- Salonen, A. (2010). *Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] Yliopistopaino.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0014>
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20067/kestavak.pdf?sequence=2>
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35(1), 4–15.
https://www.academia.edu/11334115/Salonen_A_and_Bardy_M._2015_.Ekososiaalinen_sivistys_her%C3%A4tt%C3%A4%C3%A4_luottamusta_tulevaisuuteen.Aikuiskasvatus_35_1_4-15
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Vastapaino.
- Taylor, A., Blaise, M. & Giugni, M. (2013). Haraway’s ‘bag lady story-telling’: relocating childhood and learning within a ‘post-human landscape’. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 48–62.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/jd69p/cdi_webofscience_primary_000312330300004
- Thomashow, M. (2001). *Bringing the biosphere home: learning to perceive global environmental change*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Alustava kysymys: Mitä tiedät ekososiaalisesta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta?

1. Koetko, että saat riittävästi tietoa ja tukea ekososiaalisen kasvatuksen toteuttamiselle?

Jatkokysymys: Koetko saavasi riittävästi tietoa siitä, miten kestävän kehityksen kasvua voidaan tukea varhaiskasvatuksessa?

2. Koetko ekososiaalisen kasvatuksen itsellesi luontevana tapana ohjata lapsiryhmää?

Jatkokysymys: Minkälaisena koet oman roolisi kestävän kehityksen toteuttajana päiväkodissa?

3. Koetko resurssien vaikuttavan siihen, miten ekososiaalinen kasvatus näkyy esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toiminnassa?

Jatkokysymys: Onko päiväkodilla mahdollisuus käyttää ekologisia ja kestävän kehityksen materiaaleja?

4. Koetko, että pystyt vaikuttamaan siihen, miten ja missä määrin ekososiaalisuutta otetaan mukaan toimintaan?

5. Miten koet lasten osallisuuden oppimisympäristön suunnittelussa ja toiminnassa?

Jatkokysymys: Koetko, että lapset saavat vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja siihen, mitä ja miten tehdään?

6. Minkälaisena koet lasten luontosuhteen?

7. Koetko oppimisympäristön vaikuttavan lasten luontosuhteeseen?

Jatkokysymys: Minkälaisia kokemuksia sinulla on metsäretkistä lasten kanssa?

8. Koetko, että lapset ovat tietoisempia luonnon monimuotoisuudesta, kuin aiemmin? Vai onko kenties toisinpäin?

9. Koetko, että varhaiskasvatus voi vaikuttaa tulevaisuuteen?

Liite 2: Tiedosto ekososiaalisuudesta haastateltaville

Linkki Parikka-Nihdin ja Helanderin (2021) artikkeliin Opetushallituksen sivuilla.
Noudettu 9.11.2021.

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestavaa-tulevaisuutta-tukeva-pedagogiikka-varhaiskasvatuksessa-ja>