

Minna Hemminki ja Anna-Kaisa Moilanen

**KAIKKI LUONNOLLISET LAPSET**  
Inklusiivinen ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja  
esiopetuksessa

# TIIVISTELMÄ

Minna Hemminki & Anna-Kaisa Moilanen: Kaikki luonnolliset lapset – Inklusiivinen ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa  
Kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Joulukuu 2022

---

Inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarkoittaa jokaisen lapsen yksilöllistä kohtaamista ja huomioimista. Inklusiivisessa toiminnassa huomioidaan kaikkien lasten mahdollisuus osallistua ja olla osa yhteisöä. Ympäristökasvatuksen tavoitteena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on, että lapset harjoittelevat osana ryhmää kokemusten ja aistien kautta havainnoimaan, jäsentämään sekä ymmärtämään ympäristöään. Tutkimuksessamme nämä kaksi käsitettä tuodaan yhteen ja luodaan uutta tutkimustietoa käsiteparista inklusiivinen ympäristökasvatus.

Tutkimuksen aineisto koostuu puolistrukturoidun kyselyn vastauksista. Kysely toteutettiin sosiaalisessa mediassa ja se suunnattiin varhaiskasvatuksessa työskenteleville henkilöille. Kyselyyn osallistui yhteensä 20 varhaiskasvatuksessa eri ammattirooleissa työskentelevää henkilöä. Kyselyn tavoitteena oli koota yhteen varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta, ajatuksia inklusiivisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksista ja esteistä, ideoita inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiselle sekä pohdintoja henkilöstön roolista inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttajina.

Tutkimustulokset osoittavat, että ympäristökasvatusta pidetään tärkeänä osana lasten kasvun ja kehityksen tukena ja se kuuluu kaikille lapsille. Sitä voidaan toteuttaa kaikkialla, mutta se vaatii henkilöstön sitoutumista, positiivista asennetta ja valmiutta kokeilla uusia menetelmiä. Termi inklusiivinen ympäristökasvatus on vielä kasvattajille vieras, mutta tutkimuksemme avulla saamme tuotua tätä tutummaksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ympäristökasvatus ja luonnossa liikkuminen ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen kenttää ja sen nähdään kuuluvan kaikille. Kuitenkin inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen vaatii henkilöstön asenteisiin avarakatseisuutta.

Avainsanat: Luontokasvatus, ympäristökasvatus, inklusiivinen ympäristökasvatus, varhaiskasvatus, esiopetus inklusiivisuus, hyvinvointi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Minna Hemminki & Anna-Kaisa Moilanen: All natural children - Inclusive environmental education in early childhood education and preschool education

Bachelor's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

December 2022

---

Inclusivity in early childhood education and preschool education means encountering and considering each child individually. Inclusive activities consider the opportunity for all children to participate and be part of the community. The goal of environmental education in early childhood education and preschool education is for children to practice as part of a group through experiences and senses to observe, structure and understand their environment. In our research, these two concepts are brought together, and new research data is created on a pair of concepts of inclusive environmental education.

The data of the study consists of an analysis/result of the responses to a semi-structured survey. The survey was carried out on social media and was aimed at people working in early childhood education and care. A total of 20 people working in different professional roles in early childhood education and care participated in the survey. The aim of the survey is to bring together the views of early childhood education and care staff on inclusive environmental education, thoughts on the opportunities and obstacles of inclusive environmental education, ideas for implementing inclusive environmental education, and reflections on the role of staff in implementing inclusive environmental education.

Research results show that environmental education is considered an important part of supporting children's growth and development and belongs to all children. It can be implemented everywhere, but it requires staff commitment, a positive attitude and readiness to try new methods. The term inclusive environmental education is still unfamiliar to breeders, but with the help of our research, we can make this more familiar.

Based on the research, it can be concluded that environmental education and spending time in nature are an important part of the field of early childhood education and care, and it is seen to belong to everyone. However, the implementation of inclusive environmental education requires open-mindedness in the attitudes of the personnel.

Keywords: Nature education, environmental education, inclusive environmental education, early childhood education, preschool, inclusiveness, well-being,

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

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO</b> .....	<b>8</b>
2.1	Inklusion historiaa .....	8
2.2	Inklusio varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa .....	11
2.2.1	<i>Varhaiskasvatussuunnitelman inklusiivinen arvoperusta</i> .....	12
<b>3</b>	<b>YMPÄRISTÖKASVATUS</b> .....	<b>14</b>
3.1	Ympäristökasvatuksen historia .....	14
3.2	Ympäristökasvatus varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa .....	15
3.3	Ympäristön monet muodot .....	17
3.4	Ympäristökasvatus kasvun ja kehityksen tukena .....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>23</b>
4.1	Kysely.....	24
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	25
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
5.1	Inklusiivinen ympäristökasvatus käsitteenä .....	28
5.2	Inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen ja sen tarjoamat mahdollisuudet .....	30
5.3	Mitkä ovat ympäristö- ja luontopedagogiikan toteuttamisen mahdollisia haasteita? .....	31
5.4	Kuinka toteuttaa inklusiivista ympäristökasvatusta?.....	33
5.5	Varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli inklusiivisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta .....	35
<b>6</b>	<b>POHDINTAA</b> .....	<b>37</b>
6.1	Pohdintaa tuloksista .....	38
6.1.1	<i>Käsitteparin avaamisesta heränneet ajatukset</i> .....	38
6.1.2	<i>Inklusiivisen ympäristökasvatuksen mahdollisuudet</i> .....	39
6.1.3	<i>Inklusiivisen ympäristökasvatuksen haasteita</i> .....	41
6.1.4	<i>Henkilöstön rooli</i> .....	43
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	43
6.3	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset .....	45
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>48</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>52</b>
	Liite 1 Kyselylomake .....	52
<b>KUVIOT</b>		
<b>KUVIO 1.</b>	<b>YMPÄRISTÖKASVATUS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA JA ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA</b> .....	<b>17</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>VASTAAJAN TYÖKOKEMUS VARHAISKASVATUKSESSA VUOSINA</b> .....	<b>27</b>
<b>KUVIO 3.</b>	<b>VASTAAJAN KOULUTUSTAUSTA</b> .....	<b>28</b>
<b>KUVIO 4.</b>	<b>KYSELYMME VASTAUKSISTA KOOSTETTU SANAPILVI INKLUSIIVISESTA YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA</b> .....	<b>30</b>

# 1 JOHDANTO

Ympäristökasvatus ja luontopedagogiikka on kasvattanut suosiotaan viime vuosien aikana suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja muun muassa Vihreän lipun toiminta on jalkautunut perusopetuksesta myös esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen. Oma kiinnostuksemme lasten ympäristökasvatukseen ja luontopedagogiikkaan on herännyt osittain Vihreän lipun toiminnan kautta, sillä edellisten vuosien aikana olemme työskennelleet sekä tehneet harjoitteluita päiväkodeissa ja esiopetusryhmissä, joissa Vihreän lipun toiminta sekä luonnossa liikkuminen ja oppiminen on ollut osa päivittäistä arkea. Tässä opinnäytetyössä perehdymme varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen toteutettavan luonnossa liikkumisen, sekä ympäristö- ja luontopedagogiikan hyötyihin; toisaalta myös mahdollisiin haasteisiin ja siihen, kuinka nämä haasteet voidaan selättää. Haluamme peilata näitä hyötyjä ja mahdollisia haittoja inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen näkökulmasta. Voidaanko ympäristö- ja luontokasvatusta yleensäkin toteuttaa inklusiivisesti?

Tutkimusaiheeseen liittyviä tutkimuksia on tehty viime vuosien aikana enenevässä määrin. Etenkin ulkoilun hyötyvaikutuksista on tehty tuoreita tutkimuksia, jotka kannustavat ulkoilemaan ja oppimaan luonnossa. Voimme luonnollisesti viedä nämä positiiviset tutkimustulokset myös varhaiskasvatusryhmien luontoliikunnan kannustimiksi. Tarkoituksenamme ei ole ainoastaan nostaa esille ns. metsäryhmiä, joiden päivittäisiin rutiineihin kuuluu jo luonnon hyödyntäminen, vaan pyrimme löytämään työkaluja ja kannustimia ympäristön hyödyntämiseen jokaiseen varhaiskasvatussyksikköön, -ryhmään sekä jokaisen yksilön etuoikeudeksi.

Luonnossa lapsi oppii toimimaan muuttuvissa oppimisympäristöissä ryhmänsä kanssa, mikä mahdollistaa sen, että hänestä kasvaa ympäristöstään kiinnostunut seikkailija. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alainen osaaminen kiteytetään tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi (Opetushallitus, 2014, 16). Näiden tärkeiden

taitojen tarkoitus on kasvattaa lapsille halua oppia lisää sekä opettaa heitä kasvamaan osaksi alati muuttuvaa maailmaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on myös pohtia luonnon ja ympäristökasvatuksen merkitystä lasten kasvulle ja kehitykselle inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa.

Valitsimme kandidaatintutkielman teemaksi inklusiivisen ympäristö- ja luontokasvatuksen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, sillä yhteisiä opintoja tehdessämme olemme huomanneet, että tämä aihe kiinnostaa sekä yhdistää meitä. Muistamme lämmöllä lapsuutemme kesiä mökillä, luonnon keskellä, jossa sai rauhassa olla ja tutkia lähiympäristöä. Lapsuudenkotien lähellä olleet metsät toimivat majojen rakentelupaikkana ja luonnollisena leikkiympäristönä ystävien kanssa. Luonto oli lähellä myös omassa lapsuudessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa, mutta sitä ei ymmärretty käyttää niin hyvin, kuin se olisi ollut mahdollista. Jaamme yhteisen huolen myös siitä, että nykyteknologia vie liikaa aikaa lasten arjesta ja luonnollinen liikkuminen jää vähemmälle. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina haluamme omalla esimerkillämme auttaa kaikkia meidän kasvattamiamme lapsia luontosuhteen rakentamisessa ja kehittämisessä, positiivisin keinoin.

Kandidaatintutkielmamme on induktiivinen eli aineistovetoinen laadullinen tutkimus, joka toteutetaan varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatun kyselyn peilaamisena aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, kirjallisuuteen sekä varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin. Induktiivinen päättelylogiikka pyrkii avaamaan asioita yksittäisestä yleiseen ja täten synnyttämään uusia ideoita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 107). Kyselystämme nousevia tuloksia verrataan aikaisempaan tietoon (Juhila, n.d.). Koska keskitymme varhaiskasvatuskasvatusalan ihmisten kokemuksiin, voimme puhua fenomenologisesta tai fenomenografisesta tutkimuksesta. Tavoitteenamme on muodostaa kyselystä nousevista ajatuksista merkityssuhteita ja –kokonaisuuksia (Vilkka, n.d.).

Näiden kahden vuoropuhelun tavoitteena on mahdollistaa inklusion ja ympäristökasvatuksen yhteen tuomisen ja toivomme, että lopputulemana luomme jotain uutta alkua ja ajatusta teeman inklusiivinen ympäristökasvatus alle. Tutkimuksemme keskiössä ovat varhaiskasvatuksessa työskentelevä, moniammatillisesti koottu vastaajaryhmä, joiden ajatuksia inklusiivisesta

ympäristökasvatuksesta tutkitaan. Tämä on laadullisen tutkimuksen yksi ominaispiirteistä (Juhila, n.d.).

## 2 INKLUUSIO

### 2.1 *Inklusion historiaa*

1970-luvulta alkaen länsimaissa on keskusteltu erillisen erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta, sekä erilaisten oppilaiden mahdollisuuksista opiskella yleisopetuksessa. Aiemmin tätä keskustelua on käyty etenkin Pohjoismaissa integraatiokäsitteen alla, kunnes 1990-luvulla kehittyi ajatus ja keskustelu inklusiosta. (Moberg & Savolainen, 2015.) Hakala & Leivo (2015) kirjoittavat artikkelissaan vuonna 1994 YK:n julistamasta ja 90 maan hallituksen allekirjoittamasta Salamancan sopimuksesta (UNESCO, 1994). Salamancan sopimus on ensimmäinen inklusiota ja inklusiivista koulutusta esiin tuova koulupoliittinen ohjelma, jonka mukaan kouluissa erityisen tuen oppilaiden tulisi jatkossa opiskella yleisopetuksessa erityisluokkien sijaan (Hakala & Leivo, 2015, 9). Salamancan sopimus sai jatkoa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevalla yleissopimuksella vuonna 2006, jonka avulla pyrittiin kieltämään kaikki vammaisuuteen liittyvä diskriminaatio (Moberg & Savolainen, 2015, Hakala & Leivo, 2015 mukaan). Suomen sitoutuessa Salamancan sekä edellä mainittuun YK:n sopimukseen käynnistyi myös suomalaisen koulujärjestelmän kehittyminen inklusiiviseen suuntaan (Opetushallitus, 2007, Hakala & Leivo, 2015 mukaan). Kehitys ei ole tapahtunut yhdessä yössä, vaan se on kestänyt vuosikymmenen ajan. Osaltaan tähän on Hakalan ja Leivon (2015) mukaan vaikuttanut ”*poliittisen valtaeliitin luonnosteleva tahtotila*”, joka on vaikuttanut opetusta ja koulutusta ohjaaviin sekä määritteleviin asiakirjoihin ja linjauksiin. Vuosina 2007–2012 voimassa olleesta Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta inklusiivisen koulun kehittäminen ja sana inklusio puuttui kokonaan. (Hakala & Leivo, 2015, 11.) Poikola ja kumppanit (2022) kirjoittavat artikkelissaan inklusiosta perusopetuksessa. Heidän mukaansa inklusion kriteereitä ei ole laadittu ja inklusio määritellään eri tavoin eri tutkimuslähteissä. Inklusio



nähdäänkin lähestymistapana ja filosofiana, joka huomioi kaikkien oppijoiden tarpeet (Poikola, Hakalehto & Kärnä, 2022, 191).

Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa sen sijaan integraatio ja nykyisen inklusion periaatteet ovat olleet nähtävissä jo aiemmin. Viitala (2019, 54) kirjoittaa vuonna 1978 julkaisusta Erityispäivähoidon työryhmän muistiosta, jossa segregatian sijaan sekä varhaiskasvatuksen kehitystä että oppimisen tuen toteuttamista on ohjattu kohti inklusiota. Viitalan (2019) mukaan on hyvä erottaa integraation ja inklusion erotus: integraatiossa tukea tarvitseva lapsi tuodaan tavalliseen päiväkotiryhmään, tavallisen varhaiskasvatuksen piiriin. Inklusiossa taas varhaiskasvatus nähdään kaikille yhteisenä, lähipäiväkodissa tapahtuvana, jossa tarvittavat tukitoimet ja yksilöllinen pedagoginen ohjaus on osa lapsen arkea, jolloin asiat ja tarvittavat palvelut tuodaan sinne, missä lapsikin on (Viitala, 2019, 55). Näin ollen varhaiskasvatustoiminta ei muuta lasta, vaan muutos kohdistuu lapsen ympäristöön. Samalla varmistetaan myös se, ettei lapsi koe tarvetta muuttaa itseään, vaan muutos lähtee liikkeelle muista tekijöistä. Tällöin lapsi saa rauhassa keskittyä olennaiseen, lapsuuteen ilman turhia huolia.

Keskustelu inklusion ympärillä jatkuu edelleen ja inklusio on ollut tämän syksyn aikana esillä etenkin perusopetuksesta kirjoitettaessa. Helsingin Sanomissa julkaistussa artikkelissa Helsingin apulaispormestari Nasima Razmyar (HS 13.9.2022) kirjoitti inklusiosta, inklusion alueellisista eroista ja sen tuomista haasteista, kuten resurssipulasta sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten suuresta määrästä yleisopetuksessa, helsinkiläisissä kouluissa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisi oman inklusion toteutumiseen liittyneen kyselyn tulokset lokakuun lopussa. Kyselyn vastausten perusteella 90 % perusopetuksen opettajista kannattaa inklusiota, kunhan oppilas saa oikea-aikaista tukea, resurssit ovat riittävät ja käytössä ovat myös pienluokat (OAJ, 21.10.2022). Tällä hetkellä perusopetuksen inklusio ja vuodesta 2010 käytössä ollut, kolmella portaalla toteutettava oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä varhaiskasvatuksen kolmiportainen tuki toteutuvat vaihdellen eri opetus- ja päiväkotiryhmissä niin kaupunkien sisällä kuin välillä, eivätkä resurssit kohtaa aina arjen tarpeita. 87 % OAJ:n kyselyyn vastanneista perusopetuksen henkilöstöstä koki, ettei inklusio ole mahdollinen koulun tämänhetkisillä resursseilla (OAJ, 21.10.2022). Lintuvuori ja Vainikainen (2018) avaavat tutkimiaan alueellisia eroja teoksessa Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen

asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet (Valtioneuvoston kanslia, 2018, 67–74). Lintuvuoren ja Vainikaisen (2018) mukaan tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on vaihdellut niin valtakunnallisesti eri alueiden välillä, kuin myös eri sukupuolten kesken. Lintuvuori ja kumppanit (2017, Lintuvuori & Vainikainen, 2018 mukaan) kirjoittavat, kuinka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus oli suurin kaupunkimaisissa kunnissa ja taas pienin maaseutumaisissa kunnissa. Lisäksi tuen tarjonnassa on tutkimusten mukaan alueellisia eroja, jotka näkyivät myös osaamistuloksissa.

Inklusion tavoitteena on tarjota kaikille lapsille heidän tarvitsemansa tuki, jotta opinnot samoissa ryhmissä ja luokissa muiden lasten kanssa onnistuisivat. Niin lapsen varhaiskasvatusryhmän kuin esiopetusryhmän tulisi olla paikka, jossa jokaisen lapsen kasvun- ja opintaival alkaisi turvallisesti kasvattajien saattelemana sen sijaan, että se näyttäytyy lapselle kaaoksena, turvattomuutena ja levottomuutena. Sellaista arki voi tällä hetkellä olla esimerkiksi autismikirjon lapsille ja nuorille, joille ei ole saatavilla tarvittavaa tukea. Tätä ajatusta tukee myös vuonna 2021 julkaistu Heiskanen ja kumppaneiden kirjoittama Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Heiskanen ja kumppanit (2021) kirjoittavat julkaisunsa toisen osan johtopäätöksessä, kuinka rakenteellisten tukitoimien huonon saatavuuden ja riittämättömyyden, sekä kuntien eriävien käytäntöjen vuoksi tukea tarvitsevat lapset ovat eriarvoisessa asemassa eikä yhdenvertaisuus toteudu koko maassa. Osittain tämä johtuu myös lainsäädännöstä (Heiskanen ym. 2021, 31). Viitala (2019) kirjoittaakin artikkelissaan, kuinka inklusiiviseen varhaiskasvatukseen sitoutuminen vaatii myös yhteiskunnalta panostuksia mm. taloudellisesti, jotta riittävät resurssit inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen olisi kohdallaan. Myöskään kustannuksista säästäminen ei voi olla inklusiivisen varhaiskasvatuksen järjestämisen lähtökohtana, vaan panostaminen henkilöstöön, kuten erityisopettajien palkkaamiseen, tulee nähdä koko päiväkodin lapsia, henkilökuntaa ja vanhempia palvelevana tekijänä (Viitala, 2019, 58). Poikola ja kumppanit (2022) kirjoittavat artikkelissaan myös inklusion tasapuolisesta toteutumisesta ja inklusiivisen opetuksen järjestämisestä perusopetuksessa. Poikolan ja kumppaneiden (2022) mukaan ei ole yksimielistä näkemystä siitä, voiko täysimääräinen inklusio olla realistisesti mahdollinen opiskelumuoto

kaikille tukea tarvitseville oppilaille vai joudutaanko inklusiosta tinkimään eri oppilasryhmien oikeuksien toteuttamiseksi. Poikola ja kumppanit (2022) kirjoittavat, kuinka inklusiivisuuden käsitettä hämärtää myös inklusion toteuttamista velvoittava sääntely ja toteutus, jolloin myös inklusion toteutuksen seuranta hankaloittaa indikaattoreiden ja kriteereiden puute. Tällöin lain toteutuminen voi olla tulkinnanvaraista. (Poikola, Hakalehto & Kärnä, 2022, 193.)

## **2.2 Inklusio varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa**

Olemme kandidaatintutkielmaa kirjoittaessamme tutustuneet myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin. Varhaiskasvatuksessa kasvattajien työtä ohjaa niin varhaiskasvatuslaki kuin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Elokuussa 2022 varhaiskasvatussuunnitelman perusteita uudistettiin ja päivitettiin muun muassa kolmiportaisen tuen osalta, jolloin nyt myös varhaiskasvatuksesta löytyy selkeä kirjaus siitä, kuinka jokaisella lapsella on oikeus tarvitsemaansa tukeen. Esiopetuksen ohjaavana asiakirjana toimii esiopetuksen opetussuunnitelma, joka on julkaistu jo vuonna 2014. Esiopetus toimii perusopetuslain alla, joka on uusittu vuonna 2011.

Sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan lapsilähtöisesti ja lapsen minäkuvaa sekä sen positiivista kehittymistä tukien (Opetushallitus, 2022, 2; Opetushallitus 2014, 12). Varhaiskasvatuslain 540/2018 mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa tarpeen ilmettyä tarvittaessa monialaisessa yhteistyössä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Samaisen lain 7§ määrittää monialaista yhteistyötä ja kehittämistä:

*"Lapsen oikeuteen saada kehityksensä ja hyvinvointinsa tueksi sosiaali- ja terveydenhuollon tukitoimia ja palveluja sovelletaan sosiaalihuoltolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista annettua lakia (380/1987), kehitysvammaisten erityishuollosta annettua lakia (519/1977) ja terveydenhuoltolakia (1326/2010) sekä mitä sosiaali- ja terveydenhuollon palveluista muualla laissa säädetään. Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on tarpeen mukaan toimittava yhteistyössä sosiaali- ja terveydenhuollosta vastaavien tahojen kanssa lapsen tarvitseman tuen ja palvelujen kokonaisuuden arvioimiseksi, suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi."*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) mainitaan toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana inklusiivinen varhaiskasvatus. Sen mukaan jokaisella lapsella on mahdollisuus *toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä*. Toimintakulttuuria myös kehitetään *inklusion periaatteiden mukaisesti, ja se liittyy kokonaisvaltaisesti pedagogisen toiminnan toteuttamiseen. Inklusiivinen toimintakulttuuri edistää lasten osallisuutta ja oppimista ja vastaa kaikkien lasten erilaisiin tarpeisiin*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittää myös lapsen oikeuden ryhmään kuulumiseen, yhteiseen toimintaan osallistumiseen sekä kasvun omaan potentiaaliinsa vahvuuksien ja myönteisten oppimiskokemusten avulla, yhdessä vertaistensa kanssa. (Opetushallitus, 2022, 24.) Vastaavia kirjauksia löytyy myös esiopetuksen opetussuunnitelmasta, jossa

*”toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana on kaikille yhteinen esiopetus, jossa kukin lapsi voi toimia, kehittyä ja oppia omana ainutlaatuisena yksilönään sekä yhteisön jäsenenä. Toimintaa kehitetään inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta tukevaan suuntaan (Opetushallitus, 2014, 22).”*

### 2.2.1 Varhaiskasvatussuunnitelman inklusiivinen arvoperusta

Tuoreessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022, 16–17) arvoperustassa on nostettu erille inklusiivinen näkökulma. Yleisperiaatteissa lapsen etu ja hyvinvointi nousevat keskiöön ja jokaista lasta on kohdeltava yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti. Arvoperusta pohjautuu YK:n Lapsen oikeuksiin sopimukseen, varhaiskasvatustakiin sekä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten oikeutta hyvään ja turvalliseen lapsuuteen jokaisen lapsen ainutlaatuisuus ja arvokkuus huomioiden. On tärkeää, että jokainen lapsi tulee kuulluksi, nähdyksi, huomioiduksi, ymmärretyksi ja osalliseksi sellaisena kuin hän on. Varhaiskasvatuksessa ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä ihmisarvon loukkaamattomuus nähdään tärkeänä osana ihmisenä kasvamisessa. Lapsen oikeutena on ilmaista itseään, ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä tulla ymmärretyksi hänen omilla keinoillaan. Jokainen lapsi on oikeutettu laadukkaaseen opetukseen ja kannustavaan palautteeseen huolenpitoa unohtamatta. Lapsi rakentaa omaa identiteettiään varhaiskasvatuksessa sekä käsityksiään maailmasta omien lähtökohtien

mukaisesti. Jokaisella lapsella on oikeus ryhmään kuulumiseen; ryhmään jossa on moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri.

# 3 YMPÄRISTÖKASVATUS

## 3.1 *Ympäristökasvatuksen historia*

Ympäristökasvatuksen nähdään syntyneen 1960-luvulla, mutta painokkaammin ympäristökasvatuksesta on alettu puhumaan 1970- ja 1980-luvuilla (Cantell, 2004, 12). Suomessa ympäristökasvatuksen käsite on vakiintunut 1980-luvun aikana ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa se mainitaan ensimmäistä kertaa vuoden 1985 uudistuksessa (Cantell ym., 2020, 13). Cantellin ja kumppaneiden mukaan suomalainen ympäristökasvatus kehittyi 1990-luvun taitteessa, jolloin sen tilaa selvitettiin ja kansallisen ympäristöstrategian laatiminen aloitettiin. Tästä eteenpäin ympäristökasvatuksen suunnannäyttäjänä on toiminut vuonna 1992 laadittu Kansallinen ympäristöstrategia, jossa korostettiin ympäristökasvatuksen roolia niin kasvatuksen kuin koulutuksen kaikilla tasoilla (Wolff, 2004, 23.)

Ympäristökasvatuksen määrittely ei ole yksinkertaista tai yksiselitteistä, sillä vuosikymmenten aikana käsite on laajentunut ja pitää nykyään sisällään myös muita kuin luonnonympäristöön liittyviä näkökulmia. Ympäristökasvatusta suunniteltaessa tulisikin huomioida ihmistä ympäröivän luonnon lisäksi muu lähiympäristö, rakennettu ympäristö, sosiaalinen ympäristö sekä virtuaalinen ympäristö. On myös huomioitava, että ympäristökasvatus ei rajaudu ainoastaan vain lähiympäristöön, vaan se on osa laajempaa kokonaisuutta, globaalia ympäristökasvatusta (Cantell ym., 2020, 34). Vuonna 2000 sovitut YK:n vuosituhattavoitteet ovat ohjanneet köyhyyden vähentämiseen tähtäävää kehitysyhteistyötä sekä muuta kansainvälistä yhteistyötä. Vuodesta 2016 voimassa ollut kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda 2030 tähtää yhteistyöhön ja kestäviin ratkaisuihin, joiden avulla halutaan vaikuttaa tulevien sukupolvien elämänlaatuun ja sen parantamiseen.

Ympäristökasvatus onkin elinikäinen oppimisprosessi, jonka avulla ihmiset tulevat tietoisiksi niin ympäristöstä kuin ympäristökysymyksistä, mutta myös

omasta roolistaan ympäristön hoitajana ja säilyttäjänä. Ympäristökasvatusta tapahtuu kaikilla koulutusasteilla, jolloin elinikäinen oppiminen alkaa jo varhaiskasvatuksesta (Wolff, 2004, 19). Wolfin (Sytnik et al. 1985, Wolf 2004, 19) mukaan ympäristökasvatuksen keskeisenä periaatteena pidetään sitä, että sen kautta ihmiset saavat sekä tietoja että taitoja osallistua demokraattisen yhteiskunnan kehitykseen ja johtamiseen poikkitieteellisen lähestymistavan kautta, jonka avulla osoitetaan ympäristö- ja kehitysasioiden liittyminen toisiinsa. Yksilön todellisuuskäsityksen laajentuessa kehittyy myös ympäristötietoisuus. Ympäristötietoisuus on kokonaisuus, jossa yhdistyy motivaatio, sekä tieto ja taito toimia myönteisesti ympäristön kannalta. Ympäristötietoisuuden kehittyessä haluamme tehdä ympäristölle hyödyllisiä tekoja ja valintoja, käyttäen hyödyksi eri toimintamahdollisuuksia (Harju-Autti, Neuvonen & Hakkarainen, 2011, 8).

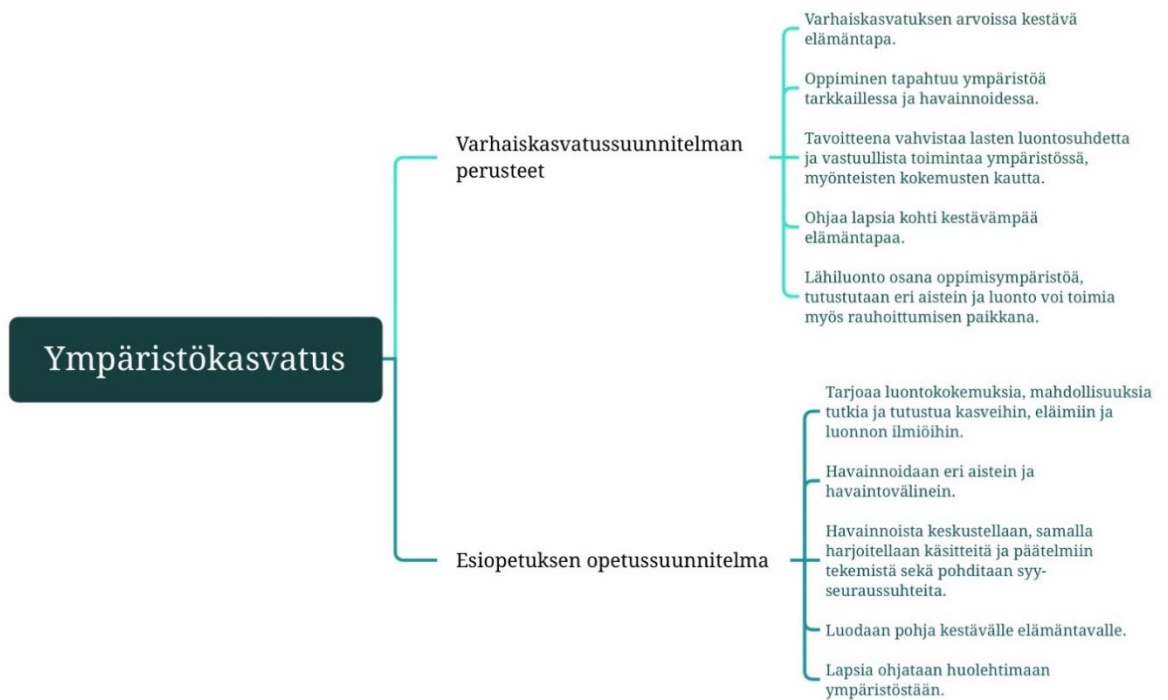
Ympäri Suomen eri päiväkodeissa ja kouluissa on otettu käyttöön Vihreän lipun ohjelma. Vihreä lippu on kestävän kehityksen ohjelma, joka on suunnattu päiväkodeille, kouluille, oppilaitoksille ja vapaa-ajan toimijoille. Vihreä lippu kuuluu osaltaan kansainvälisen Eco-Schools-ohjelmaan ja Suomessa sen toimintaa hallinnoi Ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomi. Heikkilä (2015) käsittelee opinnäytetyössään varhaiskasvatuksessa toteutettavaa Vihreän lipun toimintaa. Vihreän lipun toiminnan avulla innostetaan lapsia ja nuoria kestävämmän tulevaisuuden taitojen pariin erilaisten teemojen, materiaalien ja neuvonnan kautta. Vihreän lipun toiminta tukee ympäristökasvatuksen aloittamista, toteuttamista ja harjoittelua.

### *3.2 Ympäristökasvatus varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa*

Ympäristökasvatus on osa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) kuin myös esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) perustaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan luonto, pihat, leikkipuistot ja muut rakennetut ympäristöt ovat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä, joiden tarkoituksena on tarjota lapsille kokemuksia, materiaaleja ja monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin ja tutkimiseen. Niitä hyödynnetään liikunta- ja luontoelämysten ja oppimisen paikkoina (Opetushallitus, 2022, 35). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapset

harjoittelevat osana ryhmää kokemusten ja aistien kautta havainnoimaan, jäsentämään sekä ymmärtämään ympäristöään. Harjoittelemisen ja oppiminen tapahtuu kokemusten ja elämysten kautta, joita kasvattajat lapsille osana arkea tarjoavat. Näiden yhteisten kokemusten sekä tutkimisen avulla lapsi oppii nauttimaan luonnosta ja lähiympäristöstä ja hänen ympäristösuhteensa vahvistuu (Opetushallitus, 2014, 37; Opetushallitus, 2022, 42–44). Myös YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista (1989) artiklassa 29 tuodaan esille se, kuinka lapsen koulutuksen tulee valmistaa lasta kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan. Vuonna 2015 YK:n jäsenmaat sopivat kestävän kehityksen toimintaohjelmasta ja -tavoitteista vuosille 2016–2030. Tämä ohjelma kantaa nimeä Agenda 2030 ja ohjelman näkökulmia löytyy niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2022) kuin esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2014). Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) että esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoperusta rakentuu kestävän elämäntavan välttämättömyydelle, jonka tavoitteena on ohjata lapsia kestävämmän elämäntavan mukaisiin valintoihin ja tukea myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Kuviossa 1 on koottu yhteen ympäristökasvatuksen arvoperustaa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2022), että esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2014). Molemmissa suunnitelmissa lapsi nähdään myös aktiivisena toimijana, jonka osallisuutta ja toimijuutta tukemalla mahdollistetaan sekä vaikutusmahdollisuudet kuin myös oman toiminnan vaikutusten arvioinnin kehittyminen kestävää tulevaisuutta rakennettaessa. (Pohjonen, 2021.)





**KUVIO 1.** Ympäristökasvatus varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa

### 3.3 Ympäristön monet muodot

Vaikka tutkimuksemme pääpaino on luonnossa liikkumisessa, voi ympäristökasvatuksen oppimisympäristöt olla hyvin erilaisia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) lasten oppimisympäristöjen moninaisuus nousee esille. Toimintaa ei ole sidottu sisätilaan, vaan oppimisympäristöinä voivat toimia luonto (pihat, puistot, metsät, kalliot) sekä rakennetut ympäristöt (museot, kirjastot ym.). Vaihtuva ympäristö tarjoaa lapsille kokemuksia, materiaaleja ja monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin, tutkimiseen ja oppimiseen (Opetushallitus, 2022, 35). Jokaisen varhaiskasvatus- ja esiopetusyksikön lähiympäristö on erilainen ja toimintaa on suunniteltava ympäristön ehtojen mukaisesti. Luonnollinen tai rakennettu ympäristö tuovat ympäristökasvatukseen omat puolensa.

Ympäristökasvatus pitää sisällään myös vuorovaikutuksellisen ympäristön. Ryhmässä liikkuminen kehittää lasten sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus- ja itsesäätelytaitoja (Opetushallitus, 2022, 47). Tämä on tärkeä asia huomioida ulkotoimintaa suunniteltaessa. Reipas liikunta ja liikkuminen yhdistyy yhteiseen,

avoimeen ja vaikuttavaan toimintaan, joissa lapset luovat omia yhteisiä leikkejä ja toimintoja. Kestävässä ja intensiivisessä toiminnassa lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi kehittyy ja hänen kokemusmaailmansa integroituu monipuolisesti aikuisten ja toisten lasten kokemuksiin ja käsityksiin, joka vaikuttaa lasten sisäisiin ajattelu- ja toimintamekanismeihin (Kyhälä & Reunamo, 2022, 79–80). Toisten lasten merkitys tässä on suuri ja vertaiskontaktit auttavat lasta mukaan liikkumiseen.

Teknologian kehitys on tuonut ympäristökasvatukseen myös virtuaalisen ympäristön. Varhaiskasvatuksessa teknologia nähdään monipuolisena ja lasta osallistavana oppimisympäristönä, jossa hyödynnetään digitaalisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä tarkoituksenmukaisella tavalla (Opetushallitus 2022, 29; Opetushallitus, 2014, 24).

### *3.4 Ympäristökasvatus kasvun ja kehityksen tukena*

Ympäristökasvatuksesta puhuttaessa esille nousee useita siihen liittyviä eri termejä. Suomessa on käytössä mm. ulkona oppiminen, kestävän kehityksen kasvatus sekä metsäpedagogiikka, kansainvälisiä termejä puolestaan ovat mm. outdoor education ja outdoor learning (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108).

Tutustuttuamme hämeenlinnalaisessa metsäeskarissa toteutettuun luonto- ja metsäpedagogiikkaan, aloimme miettimään syvemmin laaja-alaisen osaamisen käsitettä, sekä luonnon ja siellä liikkumisen merkitystä esiopetusikäisten lasten kasvuun ja kehitykseen. Heikkilä (2021) avaa julkaisussaan näkemyksiä siitä, kuinka metsäeskarissa kuljetaan kohti kokonaisvaltaista hyvinvointia ja hyvää elämää. Kyseisen pedagogiikan ytimenä ovat alati muuttuvat oppimisympäristöt, jotka tarjoavat lapsille monipuolisia kokemuksia, elämyksiä, muistoja sekä taitoja oppimiseen ja itsenäistymiseen. Tavoitteena on luoda vankka pohja kyvyille oppia ja kokea uusia asioita lasten kasvaessa.

Lasten ja aikuisten ympäristösuhteen ja ympäristöön vastuullisen suhtautumistavan kehittymiseen tarvitaan mahdollisuuksia toimia monipuolisissa ja erilaisissa ympäristöissä. Parikka-Nihti ja Suomelan (2014) mukaan varhaiskasvattajien tehtävänä onkin tarjota lapsille leikin ja muun kivan puuhastelun ohessa myös mahdollisuuksia lisätä ymmärrystä ympäristöstä

huolehtimisen merkityksestä, esim. mallioppimisen kautta. Samalla he myös kirjoittavat, kuinka luonnosta ja eläimistä huolehtiminen kasvattaa myös lasten vastuuntuntoa. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 40–41). Heikkilän (2015) opinnäytetyön mukaan Vihreän lipun materiaalit ovat oivallisia työkaluja sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen käyttöön ja sen avulla voidaan toteuttaa opetus- ja kasvatussuunnitelmien kestävän kehityksen ja osallisuuden tavoitteita. Vihreän lipun toiminnan sekä erilaisten ympäristö- ja luontokasvatusta tukevien toimintojen avulla varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen on syntynyt erilaisia metsäkerhoja ja -ryhmiä. Uskommekin, että nämä ryhmät tulevat tulevaisuudessa varmasti myös lisääntymään ympäristö- ja luontokasvatuksesta saavutettujen hyötyjen saavuttaessa ihmisten tietoisuuden. Työtä tämän tietoisuuden lisäämiseksi on tehty erilaisten hankkeiden ja pedagogisten ohjelmien avulla, kuten Suomen ladun järjestämien Ilo kasvaa ulkona-projektin ja Metsämörri-toiminnan sekä Ulko-opet ry:n kautta. Mielestämme näiden toimijoiden avulla on myös madallettu kasvattajien kynnystä toteuttaa kasvatusta päiväkodin seinien ja aidattujen pihojen ulkopuolella tarjoamalla koulutuksia sekä valmiita materiaaleja toimintatuokioiden suunnittelua varten ympäristö- ja luontokasvatukseen liittyen.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oppiminen määritellään kokonaisvaltaiseksi ja kaikkialla tapahtuvaksi (Purhonen, 2020, 4). Oppimiseen yhdistyy laaja-alaisesti tiedot, havainnot, aistit, taidot, toiminta, tunteet, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu sekä niiden tavoitteellinen harjoittaminen. Laaja-alaisen tietojen kehittyminen edistää lasten kasvua yksilöinä ja yhteisönsä jäseninä, nämä löytyvät myös Opetushallituksen julkaisemista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Purhosen (2020, 5) mukaan näissä asiakirjoissa korostuvat leikin asema lasten oppimisessa ja merkitys sekä pedagoginen tarkoitus lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Myös Palmerin puumalli, jossa oppiminen rakentuu merkittävien elämäkokemusten, sosiaalisten taitojen sekä yhteisöllisen oppimisen ympärille (Purhonen, 2020, 9) tukee osaltaan luontopedagogiikan merkityksen rakentumista lasten oppimisen osa-alueena.

Metsässä toimiminen ja siellä erilaisten kokemusten, vuorovaikutustilanteiden ja toiminnallisten menetelmien avulla voidaan rakentaa

lapsille oppimista tukevia sekä eheyttäviä kokemuksia. Erityisesti neuroepätyypillisille lapsille, kuten aistiherkille lapsille metsä tarjoaa rauhoittavan oppimisympäristön, jossa on tilaa liikkua ja toimia ilman, että seinät kaatuvat niskaan tai liian kova meteli sattuu korviin. Tällä on vaikutusta myös heidän oppimiskokemuksiinsa, sekä positiivisen minäkuvan rakentumiseen. Howard Gardner (Louv, 2005, Parikka-Nihti & Suomela, 2014 mukaan) on kirjoittanut naturalistisesta tavasta oppia, joka voidaan nähdä myös neuroepätyypillisissä lapsissa. Naturalistisilla oppijoilla on muun muassa sensorisia taitoja ja herkemmat aistit, sekä taito käyttää näitä sensorisia taitoja luonnon ilmiöiden havainnointiin ja luokitteluun. Heillä on myös taitoa nauttia ulkona olemisesta ja luonnon kauneuden, erojen ja yhtäläisyyksien havainnoimisesta (Louv, 2005, Parikka-Nihti & Suomela, 2014 mukaan).

Ympäristökasvatus mahdollistaa ja motivoi lapsia luonnossa liikkumiseen, jolla on myös suora merkitys lapsen hyvinvointiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan henkilöstön tulee tiedostaa keskittyneen tutkimisen, spontaanin luovan ilmaisun sekä vauhdikkaiden liikunta- ja peuhausleikkien merkitys lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on innostaa lasta liikkumaan monipuolisesti kaikkina vuodenaikoina. Liikuntakasvatuksen tulee olla säännöllistä, lapsilähtöistä, monipuolista ja tavoitteellista. Lapsille pitää tarjota erilaisia ja kuormittavuudeltaan eritasoisia liikunnan tapoja. Riittävä fyysinen aktiivisuus on tärkeää lapsen terveelle kasvulle, kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. (Opetushallitus, 2022, 41, 50.) Honkanen ja Karvonen (1995) perustelevat luonnon ja liikunnan merkitystä lasten kasvulle. Luonto ja siellä liikkuminen tukevat lapsen kokonaisvaltaista luonnon hahmottamista ja auttavat lasta ymmärtämään itsensä osana luonnon suurta kokonaisuutta. Luonnossa lapsi oppii havainnoimaan ympäristöään, tarkkailemaan erilaisia ilmiöitä sekä tekemään johtopäätöksiä. Kun asioita pääsee itse näkemään ja kokemaan, saa syvemmän ymmärryksen ja pysyvämmän tiedon. Luonnossa liikkuminen myös virkistää, vahvistaa, edistää aivotoimintaa sekä kohottaa elimistön toimintakykyä. Säännöllinen liikkuminen luonnossa kehittää myös tasapainoa, reaktiokykyä, ketteryyttä sekä kestävyyttä. Terveelliset elämäntavat tulevat säännöllisyyden myötä lapsen elämään, ja tällä on vaikutusta lapsen elämän sisältöön.

Kyhälä & Reunamo (2022) nostavat artikkelissaan esille luonnon merkitystä lasten kasvulle ja kehitykselle. Luonnossa liikkeessaan lapsi tutkii ympäristöään ja samalla hän ottaa haltuunsa ympäröivää maailmaa ja oppii erilaisia asioita. Viime vuosina on herätty ajatukseen liikunnan mahdollisista vaikutuksista yksilön kognitiiviseen toimintaan. Liikunnalla nähdään merkittävä rooli aivojen kehittymisen, toiminnan ja hyvinvoinnin kannalta. Keho ja aivot joutuvat tekemään yhteistyötä, ja tämä perustuu aistitoimintoihin. Aistitoimintojen harjoittaminen on osa lapsen motoristen taitojen oppimista. Liikunnalla on nähty suotuisia vaikutuksia kognitiiviseen kehitykseen, erityisesti toiminnan ohjaukseen ja kielelliseen kehitykseen. Kehitystä on nähty myös tarkkaavaisuudessa, akateemisessa suoriutumisessa, kielen oppimisessa ja työmuistin toiminnassa. Lapsi oppii asioita katseellaan seuraten, kuunnellen ja liikkuen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ulkotoiminta tarjoaa monipuolisen ja luonnollisen ympäristön oppimiselle ja havaintomotoristen taitojen kehittämiseksi. Tutkimuksetkin kertovat, että lasten liikkumiseen yhdistetään usein positiivisia tunteita; iloa, riemua, hämmästyä, uteliaisuutta, onnea ja tyytyväisyyttä, ja täten ne tukevat lapsen positiivisia emootioita. Parhaimmillaan lapsi oppii yleisen suhtautumistavan, jossa maailma on avoin ja täynnä uusia positiivisia kokemuksia. Myönteisten kokemusten avulla lapsi oppii myös nauttimaan luonnosta ja lähiympäristöstä ja hänen ympäristösuhteensa vahvistuu (Opetushallitus, 2022, 50). Kyhälä ja Reunamo (2022) muistuttavat, että parhaimmillaan reipas liikkuminen esimerkiksi luontoretkeillä yhdistyy luonnon inspiroimana laaja-alaisesti ilmaisun eri muotoihin tai vaikkapa luonnon tutkimiseen. Ulkona on tärkeää huomioida myös kevyempien hengähdystaukojen pitäminen musiikillisen, taiteellisen ja kädentaitoja kehittävän toiminnan parissa tai luonnon ihmeitä tutkien.

Kaikessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnassa on tärkeää huomioida ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä elämäntavan välttämättömyys. Näin opitaan, että arjen valinnoilla ja toimilla ilmennetään vastuullista suhtautumista luontoon ja ympäristöön (Opetushallitus, 2022, 33). Lapsia ohjataan kunnioittamaan luontoa, sen kasveja ja eläimiä. Ympäristökasvatuksella edistetään kestävä elämäntapaan kasvamista sekä siinä tarvittavien taitojen harjoittamista. Näitä käytännön taitoja ovat esimerkiksi roskaamaton retkeily, kohtuullisuuden ja säästäväisyyden opettelu, ruokailuun

liittyvä vastuullisuus, energian säästäminen sekä jätteiden vähentäminen esimerkiksi kierrätyksen, tavaroiden korjaamisen ja uudelleenkäytön avulla. Samalla lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota tekojen vaikutuksiin. (Opetushallitus, 2022, 50.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Juuti ja Puusa (2020) avaavat laadullisen tutkimuksen analyysia toimittamassaan teoksessaan Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tutkijoiden sanotaan olevan aineistonsa tutkimusinstrumentteja, jotka aloittavat jo aineiston hankintavaiheessa sen analysoinnin. Tutkijoissa yhdistyvät aineiston yksityiskohdat ja merkitykset sekä kirjallisuudessa esitetyt näkökulmat (aineiston kerääminen sekä tiedon hankkiminen). Tutkijoiden tehtävänä onkin päästää lukijat mukaan siihen maailmaan, johon tutkijat ovat itse yhä syvällisemmin perehtyneet. Taitavat tutkijat kykenevät yhdistämään aineistossa esiintyvät yksityiskohdat heidän mielessään olevaan kokonaisuuteen ja synnyttävät näin uuden tarinan. (Juuti & Puusa, 2020.) Inklusiota ja ympäristökasvatusta on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty erikseen, mutta tutkimuksemme avulla alamme rakentamaan uutta, jolloin jo olemassa oleva aineisto täydentyy nimenomaan inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta ja siirtyy myös varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien ammattilaisille.

Tutkimuksemme tavoitteena on ollut selvittää varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden näkemyksiä inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta ja luoda samalla uutta tietoa käsitteestä. Halusimme nostaa esille inklusiivisen ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia sekä mahdollisia esteitä, tarjoten samalla ideoita inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Tarkastelimme myös henkilöstön roolia inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttajina.

Tutkimuksen aineistona toimii varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu kysely, jolla pyritään avaamaan heidän ajatuksiaan inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta. Tavoitteenamme on tuoda kyselyn avulla yhteen jo avaamamme käsitteet inklusio sekä ympäristökasvatus. Samalla pyrimme selvittämään, onko inklusiivista ympäristökasvatusta mahdollisuus toteuttaa ja mitä se vaatii henkilöstöltä.

## 4.1 Kysely

Inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta Suomessa löytyy vain vähän tietoa. Tästä syystä päädyimme tekemään varhaiskasvatuksen ammattilaisille, avustajille, lastenhoitajille, opettajille ja sosionomeille aiheeseen liittyvän kyselyn.

Loimme puolistrukturoidun kyselyn Google Forms-alustalle. Kirjoitimme kyselyn alkuun lyhyen esittelyn itsestämme sekä koulutusohjelmastamme. Avasimme vastaajille, miksi olemme tähän aiheeseen päätyneet ja mitä vastaajilta odotettiin tutkimuksemme tueksi. Kerroimme, kuinka tutkimus toteutetaan ja kuinka paljon aikaa se vastaajilta vaatii. Kerroimme myös, kenelle tutkimus on suunnattu ja miten kyselyn vastauksia tullaan käsittelemään niin tutkimuksen aikana, kuin sen jälkeen. Tutkimuksemme esittelytekstistä kävi vastaajille ilmi, mistä valmis tutkimus tulee löytymään. Nämä samat tiedot kerroimme myös Facebook-ryhmien julkaisuissa, joiden kautta etsimme kyselyymme vastaajia.

Pohdimme ja asettelimme kyselyn ja siinä olleet kysymykset palvelemaan tutkimuksemme tutkimuskysymyksiä, mutta kartoitimme tutkimukseen osallistuvilta myös tiettyjä perustietoja, kuten koulutustason ja työkokemuksen varhaiskasvatuksessa vuosissa. Kyselyssä oli yhteensä kuusi kysymystä, joista yksi jakaantui kahteen osioon.

1. *Vastaajan koulutustausta*
2. *Varhaiskasvatuksen työkokemusvuodet*
3. *Mitä inklusiivinen ympäristökasvatus sinulle tarkoittaa?*
4. a) *Ympäristökasvatus voi olla inklusiivista koska... (jatka lausetta)*  
b) *Ympäristökasvatus ei voi olla inklusiivista koska... (jatka lausetta)*
5. *Kuinka toteuttaa inklusiivista ympäristökasvatusta (toimintatapoja ja menetelmiä)*
6. *Mitä inklusiivisen ympäristökasvatus toteuttaminen vaatii henkilöstöltä?*

Kysymykset 1–2 olivat vastaajille pakollisia vastattavia ja kysymyksiin 3–6 vastaaminen oli vapaaehtoista.

Jaoin kyselyä erilaisissa Facebookin varhaiskasvatukseen liittyvissä ryhmissä (Facebook: Varhaiskasvatuksen henkilöstö, Varhaiskasvatuksen



ammattilaiset, Ulko-opet, Varhaiskasvatuksen opettajat, Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat). Halusimme saada vastauksia eri ammattiryhmistä, joten jaoimme sitä kattavasti eri Facebook-ryhmiin. Avasimme kyselyn 13.10.2022 ja pidimme sitä auki viikon ajan, jonka aikana saimme tarvittavan määrän vastauksia (20 kappaletta). Suljimme kyselyn 20.10.2022. Vastaaminen kyselyyn tapahtui anonyymisti.

Kyselyvastaukset siirrettiin Excel-taulukkoon, joka tallennettiin salasanasuojattuun sähköiseen alustaan tutkimuksen kirjoittamisen ajaksi ja hävitettiin tutkimuksen valmistuttua.

## *4.2 Tutkimusmenetelmä*

Aloimme tarkastelemaan tekemämme kyselyn vastauksia sitä mukaa, kuin saimme siihen vastauksia. Näin saimme jo ennen vastausajan päättymistä kuvaa yksittäisistä vastauksista. Olimme ottaneet huomioon laadullisen tutkimuksen todellisen ohjeen, jonka mukaan on liian myöhäistä miettiä analyysimenetelmää aineiston keräämisen jälkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 77). Meillä oli tutkimuskysymykset, joihin tarvitsimme vastauksia ja kysely, joka keräsi vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Näitä vastauksia ei löydy kirjoista, joten jokaisen vastauksen avulla saimme uutta tietoa, jonka pyrimme hyödyntämään tutkimuksessamme mahdollisimman hyvin. Saimme arvokasta tietoa suoraan varhaiskasvatuksen työntekijöiltä, joita varten koko tutkimus tehtiin.

Kyselyn sulkeutumisen jälkeen kokosimme vastaukset Excel-taulukkoon, jossa pääsimme katsomaan kaikkia vastauksia kysymys kerrallaan ja aloimme tutkimaan vastausten eroja ja yhtäläisyyksiä. Emme alkaneet luokittelemaan vastauksia laadullisiin luokkiin esimerkiksi tutkimusaiheestamme hyvin kiinnostuneisiin / jonkin verran kiinnostuneisiin / heihin joita asia ei kiinnosta, koska kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastauksissa näkyi kiinnostus aiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Emme käyttäneet myöskään koulutustaustaa ja työkokemusta (kysymykset 1 ja 2) perusteina vastausten luokittelussa.

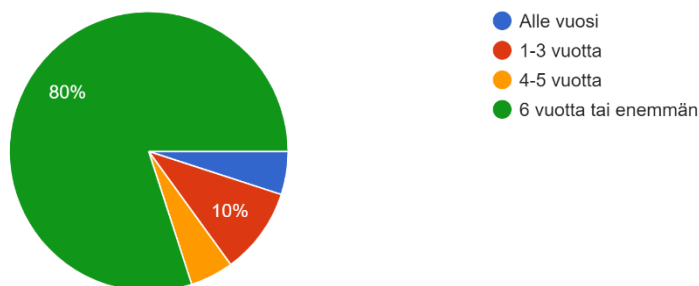
Keskitimme ajatuksemme seuraaviin viiteen kysymykseen, joissa syvennyttiin inklusiiviseen ympäristökasvatukseen. Näiden kysymysten vastaukset kokosivat yhteen ajatuksia inklusiivisen ympäristökasvatuksen

käsitteestä, inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamisen mahdollisuuksista ja haasteista, ideoista toteuttaa inklusiivista ympäristökasvatusta sekä henkilöstön roolista. Kyselymme avoimissa vastauksissa oli paljon informaatiota ja jaoimme vastaukset erilaisten teemojen alle viideksi eri ajatuskartaksi, näin visuaalinen muoto auttoi meitä näkemään vastausten erot ja yhtäläisyydet.

Laadullista analyysia ja päätelmien tekoa käytetään usein ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 219). Näemme jokaisen vastauksen tarinana, todellisena tapauksena, niin kuin laadullisessa tutkimuksessa kuuluu tehdä. Tarinoihin perehtyessämme saimme laaja-alaisen näkemyksen tutkittavasta aiheestamme (Hirsjärvi ym. 2007, 158). Tyypittely auttoi analyysin etenemisessä ja sen avulla etsitään teemojen sisältä eri näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan näistä ns. tyypiesimerkkejä ja yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 79, 107).

## 5 TULOKSET

Kartoitimme kyselyn kahdella ensimmäisellä kysymyksellä vastaajien perustietoja. Kuviosta 2 löytyy koontina vastaajien työkokemusvuodet varhaiskasvatuksessa. Vastaajista 16 oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa enemmän kuin 6 vuotta, yhdellä oli kokemusta alalta 4–5 vuotta, kahdella 1–3 vuotta ja yksi oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa alle vuoden.



**KUVIO 2.** Vastaajan työkokemus varhaiskasvatuksessa vuosina

Halusimme myös kartoittaa vastaajien koulutustaustoja ja saada vastauksia eri varhaiskasvatuksen ammattiryhmistä. Kuvio 3 kokoaa yhteen sen, että vastaajista löytyi niin varhaiskasvatuksen opettajia (9 vastaajaa), varhaiskasvatuksen lastenhoitajia (7 vastaajaa), varhaiskasvatuksen sosionomeja (1 vastaaja) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia (1 vastaaja). Näitä ammattiryhmiä täydensivät vielä luokanopettaja (1 vastaaja) ja lastenhoitajana työskentelevä liikuntaneuvoja (1 vastaaja).



**KUVIO 3.** Vastaajan koulutustausta

### 5.1 Inklusiivinen ympäristökasvatus käsitteenä

Termi inklusiivinen ympäristökasvatus on vielä varhaiskasvatuksessa työskenteleville henkilöille, myös meille, uusi, ja tästä syystä oli tärkeää tutkimuksemme avulla kartoittaa sitä, miten ihmiset käsittävät kyseisen käsiteparin.

Inklusiivinen ympäristökasvatus nähtiin tutkimukseemme vastanneiden kesken kaikkien yhteisenä toimintana. Lähes kaikissa vastauksissa nousi esille sanat: kaikki, kaikille, kaikkien, jokainen, jokaiselle ja jokaisen. Inklusiivisen ympäristökasvatuksen ymmärretään myös olevan ympäristön ja luontosuhteen ymmärtämistä ja rakentumista, jota tehdään yhdessä ja mitä tarjotaan kaikille. Vastauksista nousi esille ymmärrys siitä, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on huolehtia, että kaikki lapset pääsevät osallistumaan ja osallisiksi ympäristökasvatukseen, ilman että ketään rajataan toiminnasta pois. Vastauksissa ympäristökasvatus nähtiin osana normaalia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkea. Inklusiivinen ympäristökasvatus voidaankin kiteyttää erään vastaajan vastaukseen: *“Jokainen saa oppia asioita luonnossa, oppia luonnosta ja olla osa luontoa ja omaa kasvuympäristöä”*.

Toiseksi selkeäksi teemaksi vastauksista nousi esille tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, joka syventää kaikkien yhteistä toimintaa. Vastaajat näkivät tärkeäksi, että lapsille tarjotaan yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua erilaisiin ympäristökasvatuksen tuokioihin. Yhdenvertaisuus mahdollistuu siten, että toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa huomioidaan lasten erilaiset tavat oppia ja näitä tapoja kunnioitetaan sekä tuetaan tarpeen mukaan.

Yhdenvertaisuutta tuetaan varmistamalla jokaiselle lapselle oikeudet osallistua muun muassa retkille, lasten ikä, kehitys ja mahdolliset tuen tarpeet huomioiden. Jokaisella lapsella on oikeus luontosuhteen vahvistamiseen ja kaikille on tarjottava mahdollisuus opetella vastuullista toimimista ympäristössä kohti kestäväää elämäntapaa, lasten omia havaintoja tukien. Vastaajien mukaan kaikille lapsille on tarjottava mahdollisuus tutkia, pohtia, kokeilla ja aistia ympäröivää maailmaa.

Vastauksissa korostui myös lapsi ja lapsen oikeudet, jossa jokaisella lapsella on oikeus osallistua toimintaan omana itsenään. Lasten tulee päästä osallistumaan erilaisiin ja monipuolisiin ympäristökasvatuksen tuokioihin kuten metsäretkille ja luonnon tutkimiseen. Kaikilla lapsilla, riippumatta erityisistä tarpeista, on oikeus olla osallisena yhteisessä toiminnassa, oppia ja kehittyä sekä saada myös oma äänensä kuuluviin. Tässä vastaajat näkivät ympäristön yksilöä tukevana tekijänä ja paikkana, jossa lapsi voi käyttää kaikkia omia vahvuuksiaan.

Inklusiivisen toiminnan, myös inklusiivisen ympäristökasvatuksen, nähtiin kyselyymme vastanneiden henkilöiden mukaan lähtevän ajatuksesta, kuinka me kasvattajat voimme muokata toimintaa, oppimisympäristöä sekä opetusta sellaiseksi, johon kaikki lapset voivat osallistua omista lähtökohdistaan osana yhteisöä. Aikuinen ja kasvattaja nähtiin vastauksissa mahdollistajana, joka toimintaa suunnitellessa ja toteuttaessa huomioi kaikkien lasten mahdollisuuden osallistua. Eräässä vastauksessa nostettiin esiin myös lapsen oikeus osallistua ympäristökasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin lapsen omista ominaisuuksista huolimatta. Usein varhaiskasvatuksen arjessa tämä jää vähemmälle huomiolle.

Pienelle osalle vastaajista käsitteet olivat vieraita, eivätkä he tienneet mihin kyselyllä tähdättiin tai mikä oli kyselyn tarkoitus. Kysymysten asettelu vastaajan näkökulmasta voi johtaa väärinymmärrykseen (Hirsjärvi ym. 2007, 190). Inklusiivisuus ja ympäristökasvatus ymmärrettiin erillisinä käsitteinä, mutta käsitepari inklusiivinen ympäristökasvatus aiheutti vastaajissa jonkin verran epävarmuutta. Ympäristökasvatus erillisenä käsitteenä johdatti vastaajien ajatukset pääosin luontoon, siellä liikkumiseen ja luontosuhteen rakentumiseen.

Tutkimusaihetta pidettiin kuitenkin näidenkin vastaajien osalta hyvänä. Ensimmäisen kysymyksen vastaukset vahvistivat sen, että inklusiivinen ympäristökasvatus tarvitsee lisätutkimuksia ymmärryksen tueksi. Kuvio 4 kokoaa

yhteen sanapilveksi vastaajien ajatuksia käsitteestä inklusiivinen ympäristökasvatus. Pilvessä näkyvät jo esille nousseet inklusiivisen ympäristökasvatuksen perusteet: kaikkien toiminta, yhdenvertaisuus, lasten oikeus sekä aikuisen rooli mahdollistaja.



**KUVIO 4.** Kyselymme vastauksista koostettu sanapilvi inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta

## 5.2 Inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen ja sen tarjoamat mahdollisuudet

Kyselyssä vastaajia pyydettiin jatkamaan seuraavaa lausetta: *Ympäristökasvatus voi olla inklusiivista, koska...* Tärkeimpänä asiana vastauksissa nousi jälleen esille se, että oppiminen kuuluu kaikille ja kuinka inklusiivinen ympäristökasvatus soveltuu hyvin kaikenikäisille ja -tasoille oppijoille. Kaikkien lasten kanssa voi lähteä ihmettelemään ympäristöä, kuitenkin kaikkea toimintaa ei tarvitse tehdä jokaisen lapsen kanssa samalla tavalla. Myös eri tukitoimien toteuttaminen nähtiin vastauksissa mahdollisena, esimerkiksi osana retkiä ja tämän vuoksi kaikki voivat olla osa ryhmää. Vastauksista nousi esille myös jokaisen lapsen oikeus kokea luonnon monimuotoisuus. Vastauksissa inklusiivinen ympäristökasvatus nähtiin myös yhteisenä hyvänä. Vastauksissa kaikki ihmiset nähtiin osana ympäristöä ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstön tehtävänä olisikin opettaa lapsia

ympäristön huomioimiseen ja suojelemiseen, luoda lapsille kokemuksia ja merkityksiä, joiden avulla positiivinen luontosuhde rakentuu. Kyselyymme vastanneet henkilöt nostivat vastauksissaan myös esiin luonnossa liikkumisessa eri aistien käytön mahdollisuudet, erityisesti erilaista tukea tarvitsevien lasten osalta.

Kyselymme vastauksissa nousi esille se, että inklusiivinen ympäristökasvatus on myös mahdollistaja, sillä ympäristö tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia kaikille lapsille. Kasvattajien inklusiiviseen toimintakulttuuriin tai ympäristökasvatukseen sitoutuminen sekä sen omaksuminen koettiin laadukkaan toiminnan mahdollistajana, jonka toteutumiseen vaaditaan kuitenkin riittäviä resursseja. Ympäristön hyödyntäminen tukee opetuksen järjestämistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ohjaavien asiakirjojen tavoitteiden mukaisesti ja vastauksista oli luettavissa, kuinka ulkona voi opetella melkein mitä tahansa, kunhan toiminta on muokattavissa jokaiselle lapselle sopivaksi.

Aina ei tarvitse lähteä toisaalle toteuttaakseen inklusiivista ympäristökasvatusta, vaan yhtenä teemana kyselymme vastauksissa nousi esille se, että ympäristökasvatus voi myös tulla luoksesi. Vastauksista oli huomattavissa myös vastaajien näkemys siitä, kuinka lähiympäristöön ja luontoon voidaan tutustua myös arjessa, ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa myös sisätiloissa, esimerkiksi kierrätykseen ja hävikkiruokaan tutustumalla.

Vastauksissa korostettiin sitä, kuinka kasvattajien tehtävänä on toimia mahdollistaja, joka muokkaa oppimisympäristöjä, joissa opitaan ja joista opitaan. Tarjoamalla lapsille monipuolisia oppimisympäristöjä, oppimiskokemuksia sekä kokeilemalla erilaisia oppimismalleja jo varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lasten oman ajattelun, toiminnanohjauksen sekä omien oppimistyylien tunnistamisen kehittymistä jo varhaislapsuudessa. Erilaisia materiaaleja ja tutkimustapoja voidaan tuoda lasten saataville ilman, että poistutaan kirjaimellisesti lähiympäristöön.

### *5.3 Mitkä ovat ympäristö- ja luontopedagogiikan toteuttamisen mahdollisia haasteita?*

Vastaajien tehtävänä oli jatkaa lausetta: *Ympäristökasvatus ei voi olla inklusiivista, koska...* Suurimpana haasteena inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamisessa nähtiin se, että henkilöstöllä ei ole riittävästi tahtoa tai taitoa. Eräskin vastaaja kiteytti ajatuksensa lyhyesti ja ytimekkäästi: *“Tahto puuttuu”*. Vastauksissa nousi esille pohdintaa siitä, kuinka varhaiskasvatuksen henkilöstön tahtotilan nähtiin olevan este inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteutumiselle. Epäiltiin, että osa kasvattajista voi kuvitella, että kasvatus ja opetus toteutuu vain sisätiloissa tutkien ja toimien. Asenteiden lisäksi haasteita toteuttamiseen lisäävät myös ennakkoluulot ympäristö- ja luontokasvatusta kohtaan. Erään vastaajan mukaan inklusiivista ympäristökasvatusta ja sen toteuttamista voi rajoittaa kasvattajien omat päänsisäiset rajoitteet, joille ei aina löydy kunnollisia perusteita.

Kyselyssämme inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteutumisen ja toteuttamisen haasteiksi nousi kasvattajien oma tieto, kokemus ja osaaminen sekä ymmärryksen puute siitä, kuinka varhaiskasvatussuunnitelma toimii velvoittavana asiakirjana sekä inklusioon että ympäristökasvatukseen. Mikäli kasvattajilla ei ole tahtoa tai taitoa toimia inklusiivisesti tai jos kasvattajan arvomaailma ei vastaa odotettua, voi inklusiivinen ympäristökasvatus jäädä haaveeksi.

Erään vastaajan mukaan inklusiivisen ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen on osittain yhteiskunnan resurssien käsissä, eli poliittiset päätökset vaikuttavat osaltaan myös inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen. Resurssien nähtiin vastaajiemme mukaan olevan välillä niin rajallisia, että konkreettisesti retkille ei ryhmän kanssa voida lähteä. Useampi vastaaja kertoi resurssien vaikuttavan ympäristökasvatuksen järjestämiseen niin, että riittävien resurssien puutteessa etenkin pienemmät lapset jäävät vaille päiväkodin aitojen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Henkilöstön yhtäkkiset poissaolot ja sijaisten riittämättömyys vaikuttavat siihen, ettei kasvatushenkilöstöä ole tarpeeksi ja toimintaa ei voida toteuttaa suunnitellun mukaisesti. Vastauksissa nousi esiin myös ajankäytölliset haasteet tämän teeman alla, sillä kiire ja aikapula voivat toimia esteenä toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle.

Kyselyymme saaduissa vastauksissa nousi esille myös haasteet lähiympäristön kanssa. Lähiympäristö voi olla rajallinen, eikä se välttämättä ole



täysin esteetön ja fyysiset rajoitteet voivat toimia esteinä liikuntarajoitteisille lapsille. Pyörätuolilla tai kävelytuella kaikki paikat eivät ole aina saavutettavissa. Fyysiset rajoitteet nähtiin osasyynä sille, että ympäristökasvatus ei tavoita kaikkia lapsia ja rajaa osan lapsista pois, joten ympäristökasvatus ei voi olla inklusiivista. Tutkimuksessamme saatujen vastausten perusteella päiväkodin tai esiopetusyksikön lähiympäristö ei aina ole tarpeeksi monipuolinen ja osa vastaajista koki, että sisätiloissa lapset keskittyvät paremmin esimerkiksi ohjeiden kuunteluun. Kyselyssämme ei kuitenkaan noussut esiin se, kuinka päiväkodin tai esiopetusyksikön sijainti, esimerkiksi keskellä suurta kaupunkia, voi osoittautua haasteeksi inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiselle.

Vastauksista nousi esille myös esimerkki, jossa lähiympäristö voi tarjota lapsille ympäristön, jossa heidän on vaikea toimia tai noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä tai rajoja. Tätä haastaa Purhosen (2020, 45) tutkimus, jossa hänen haastatteleminen henkilöiden mukaan ulkoympäristö mahdollistaa yhtä lailla inklusiivisen toiminnan toteuttamisen ja lasten jakamisen pienryhmiin omien taitotasojen mukaan, sillä luonto tarjoaa kiireettömän ja rauhallisen työympäristön.

Yksi vastauksista erottui muista. Tämän vastaajan mielestä ei ole mitään syytä, miksi ympäristökasvatus ei voi olla inklusiivista.

#### *5.4 Kuinka toteuttaa inklusiivista ympäristökasvatusta?*

Haastoimme kysymyksellämme vastaajat jakamaan toimintatapojaan ja -menetelmiään, joita heidän mielestään tulisi huomioida inklusiivista ympäristökasvatusta toteutettaessa. Jälleen kerran suurimmaksi työkaluksi nousi henkilöstön asenne, sillä kasvattajien positiivisen asenteen nähtiin kannattelevan toimintaa pitkälle. Asioita pitää ajatella sen kautta, miten asia mahdollistuu, eikä niin, että tämä ei todennäköisesti onnistu. Mielikuvituksen käyttö toimintaa suunniteltaessa nähtiin voimavarana; oma mieli taas mahdollisena rajoittavana tekijänä. Myös ajatus "me-hengestä" koettiin tärkeäksi ja kasvattajien sitoutuneisuus, yhteisesti sovitut käytänteet, yhdessä tekeminen sekä suunnitelmallisuuden tärkeys loivat tunteen siitä, että mikään ei ole mahdotonta inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamisessa. Vastaajien mukaan myös

kasvattajien tahtotila mahdollistaa sen, että kaikki pääsevät liikkumaan luonnossa.

Inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen vaatii aiemmin mainitut riittävät resurssit, mutta kyselymme vastauksissa nousi esiin myös tarvittava ennakointi perheille, jotta lapsilla olisi erilaisiin tilanteisiin sopivat varusteet. Ennakointi myös turvallisuuden, kuten reittivalintojen kautta, nähtiin lasten tukitoimien näkökulmasta tärkeänä. Vastauksissa korostui, kuinka riittävä määrä kasvattajia ja aikaa olivat toiminnan toteutumisen edellytyksiä. On myös tärkeää ottaa huomioon henkilöstön vahvuudet, tietämys ja osaaminen sekä niiden valjastaminen käyttöön. Kuka kasvattajista vastaa toiminnassa mistäkin osa-alueesta? Inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen vaatii vastaajien mukaan myös sen, että lapset otetaan huomioon ja toimitaan heidän mahdollisuuksiensa mukaan. Olisi tärkeää tarttua lasten ideoihin sekä heitä kiinnostaviin asioihin. Lasten yksilölliset tarpeet, tuen tarve ja vahvuudet, tulisi olla huomion keskiössä toimintaa suunniteltaessa, jotta ne edistävät oppimista, osallisuutta ja toimijuutta, mahdolliset apuvälineet huomioiden. Vastaajat näkivät, että lapsen ei tarvitse muuttua, vaan kasvattajan vastuulla on muokata ympäristöä ja toimintatapoja lasten tarpeita vastaaviksi. On myös tiedostettava lasten tapoja oppia ja tuettava niitä. Lasten osallisuudessa nostettiin esille tärkeitä esimerkkejä roskien keräämisestä sekä lajittelusta. Kuten aiemmin on mainittu, lapset oppivat uusia asioita parhaiten tekemällä itse ja yhdessä muiden kanssa.

Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty ja ennakkosuunnittelua korostettiin kyselymme vastauksissa. Etukäteen retkikohteisiin tutustumalla varmistetaan niin esteettömyys kuin myös kaikkien turvallisuus. Joskus retkikohde mahdollistaa koko ryhmän osallistumisen samaan aikaan, mutta toisinaan retkillä voidaan jakautua myös pienempiin porukoihin, jolloin resursseja riittää paremmin tukea tarvitseville lapsille. Ennakointi on tärkeää tukitoimien suhteen. Tukitoimista AAC-menetelmien käyttö, kuten retken eri toimintojen kuvittaminen sekä pikapiirroksot nostettiin vastauksissa esille inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamisessa.

Ymmärrys siitä, että inklusiivista ympäristökasvatuksessa voidaan toteuttaa sisällä ja ulkona nousi kyselymme vastauksissa yhdeksi teemaksi. Aina ei tarvitse lähteä kauas, päiväkodin piha voi riittää ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja

luontoa voi tuoda myös sisälle. Esimerkkien avulla ja konkreettisia ympäristön materiaaleja opetuksessa hyödyntämällä tutkimuksissa, askarteluissa ja soittimina tehdään luontoa tutuksi pienin askelin. Apuna voidaan käyttää keskusteluita, videoita, kuvia, äänimaailmaa ja tarinoita. Myös draaman ja leikin käyttäminen luontoon tutustumisessa nousi vastauksissa esiin ja nukketheateri nähtiin oivana työkaluna myös inklusiivisen ympäristökasvatuksen mahdollistajana. Tapahtui toiminta sitten sisällä tai ulkona, niin vastauksissa painotettiin sitä, että kasvattajan tehtävä on varmistaa, että kokemuksesta tulee jokaiselle lapselle merkityksellinen, jotta myönteinen luontosuhde syntyy.

### *5.5 Varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli inklusiivisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta*

Selvitimme tutkielmaamme liittyvässä kyselyssä varhaiskasvatuksen kasvattajien näkemyksiä inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen sekä siihen, mitä se kasvattajilta vaatii. Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 1 luku 3§). Vastauksista nousi esille, että kaikkia huomioivan ympäristökasvatuksen voi viedä luontoon, mikäli kasvattajilta löytyy kykyä nauttia luonnosta, tietoisuutta ympäristön mahdollisuuksista ja halua toteuttaa ympäristökasvatusta inklusiivisesti. Tämä vaatii kasvattajilta kiinnostusta ja osaamista ympäristökasvatukseen. Kyselyymme saatujen vastausten perusteella inklusiivista ympäristökasvatusta toteutettaessa kasvattajien tulee olla kiinnostuksen ja tietoisuuden lisäksi toimintaan sitoutuneita sekä etukäteen hyvin perehtyneitä. Onnistuneessa toiminnassa on nähtävissä kasvattajien oma innostus ja tekemiseen heittäytyminen. Joskus täytyy vain tarttua toimeen, muuttaa totuttuja käytänteitä ja usein tämä on kasvattajien omasta tahtotilasta kiinni. Vastauksissa korostettiin myös monikanavaisen viestinnän merkitystä ja lähiympäristön tuntemusta, jotta jokainen voi osallistua toimintaan haluamallaan tavalla ja inklusiivisesti. Kyselyymme vastanneiden mukaan inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen onnistuu maalaisjärjellä, mutta koulutuksella ja erilaisilla materiaaleilla on myös merkityksensä. Ennen toiminnan toteuttamista on ymmärrettävä inklusiivisen

ympäristökasvatuksen merkitys, jotta omaa tietoa ja taitoa on mahdollista soveltaa toiminnassa ja kasvatuksessa erilaisille lapsille sopivaksi ja kiinnostavaksi. Ulkotoimintaa järjestäessä on omattava myös kykyä soveltaa ideoita, jotka perinteisesti tapahtuisivat sisätiloissa. Inklusiivista ympäristökasvatusta ei voi toteuttaa täysin yksin, vaan toimiva tiimityö sekä moniammatillinen työskentely sekä toimintaan sitoutuminen nähdään onnistumisen yhtenä osatekijänä. Myös kasvattajien roolia pohdittaessa vastaan tuli resurssiongelma ja sen aiheuttamat haasteet arjessa. Jotta inklusiivista ympäristökasvatusta onnistutaan toteuttamaan, on resurssien oltava kunnossa.

Kyselyymme tulleiden vastausten mukaan inklusiivinen ympäristökasvatus vaatii kasvattajilta myös tuntemusta lapsista, sekä taitoa ja osaamista suunnittelussa ja ennakkoinnissa mahdollisten erityistilanteiden kuin myös erilaisten oppijoiden ja lasten suhteen. On omattava herkkyyttä, tahdikkuutta sekä kaikkien lasten hyväksyntää; aitoa ymmärrystä erilaisia lapsia kohtaan. Lasten oppiminen ja kehitys vaatii oikeanlaista kannattelua ja tässä kasvattajilla on vahva rooli.

## 6 POHDINTAA

Tutkimuksemme teoria koostui inklusio ja ympäristökasvatus käsitteiden avaamisesta erillisinä, koska se rakensi vahvan pohjan inklusiivisen ympäristökasvatuksen käsiteparille. Käsiteparien avaaminen erikseen oli edellytys sille, että pystyimme sitomaan ne tutkimuksen edetessä yhteen. Kirjoitimme teoriaa ennen kyselyn tekemistä, mutta täydensimme sitä myös kyselystä esiin nousseilla teemoilla. Täten teoria tuki kyselystä saatujen vastausten analyysiä ja toisinpäin.

Ohjaavista asiakirjoista varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) oli juuri päivitetty ja saimme tästä työhömmme aivan uutta materiaalia. Tämä mielestämme korostaa sitä, että myös esiopetuksen opetussuunnitelma kaipaisi kipeästi päivitystä tälle vuosikymmenelle. Inklusiivinen ympäristökasvatus vaatii paljon henkilöstöltä etenkin esiopetuksessa, koska esiopetusta ohjaavassa asiakirjassa inklusiota ei mainita juuri ollenkaan. Esiopetuksen opetussuunnitelma on tehty vuonna 2014 ja mielestämme sen tulisi huomioida paremmin erilaiset oppijat. Esiopetus on nykyään myös velvoittava, joten kaipaisimme esiopetusta ohjaaviin asiakirjoihin myös tarkennusta ja selkeyttä, jotta inklusiivista toimintaa olisi helpompi järjestää. Välillä tuntuu, että esiopetuksen opetussuunnitelmasta puuttuu kokonaan inhimillisyys lapsia kohtaan.

Pidimme aiheitamme jo alusta asti ajankohtaisena sekä tärkeänä ja tästä syystä halusimmekin syventyä tarkemmin aiheeseen, mahdollistaen täten uuden tiedon syntymisen. Näin kandidaatintutkielmamme valmistuttua olemme edelleen sitä mieltä, että aiheeseen pureutuminen oli tärkeää ja saimme tuotua varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden kokemuksia yhteen samalla tehden inklusiivista ympäristökasvatusta näkyväksi.

## 6.1 Pohdintaa tuloksista

Kyselyn tuloksia kartoittaessa olimme otettuja vastaajien työkokemusvuosista. Koimme tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden argumenttina sen, että 80 % vastaajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa enemmän kuin kuusi vuotta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27). Pidimme hyvänä myös sitä, että vastaajia tutkimukseemme löytyi useista eri ammattiryhmistä, kuten varhaiskasvatuksen opettajista, sosionomeista ja lastenhoitajista. Koemme, että varhaiskasvatuksessa erilaiset ammatilliset taustat tuovat rikkautta kasvattajatiimeihin ja siksi arvostamme, että vastaajissa ammattiryhmä oli moninainen. Koska inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta on niin vähän valmista tutkimustietoa ja saamamme vastaukset olivat hyvin kattavia, halusimme purkaa myös omat pohdintamme kysymyksistä nousseita teemoja mukailleen, samalla peilaten niitä omiin työkokemuksiin sekä jo olemassa olevaan tietoon.

### 6.1.1 Käsiteparin avaamisesta heränneet ajatukset

Jäimme vastauksia läpikäydessä pohtimaan, että ohjasiko kyselyn alustuksessa mainittu kiinnostuksemme luonnossa liikkumiseen vastaajien ajatuksia liikaa ympäristökasvatuksen yhdistämiseen vain ulkoiluun ja metsäretkiin. Pitää kuitenkin muistaa, että ympäristökasvatus pitää sisällään paljon muutakin. Ympäristö voi olla luonnollisen ympäristön lisäksi myös rakennettua ympäristöä: museoita, kirjastoja, puistoja ja arkkitehtuuria. Varhaiskasvatusyksikön sijainti ja sen ympäristö vaikuttavat siihen, mitä ympäristökasvatus juuri siinä ympäristössä voisi olla. Lähiympäristöstä on löydettävä ympäristön kauneus ja kasvattava elementti. Joskus tämä vaatii varhaiskasvattajalta ennakkotyötä. On tutustuttava lähiympäristöön ja sen mahdollisuuksiin, on tehtävä asennemuutoksia ja pyrittävä löytämään oikea rytmi toiminnan toteuttamiseen. Kaikki uusi on aina alkuun vaikeaa, mutta kuten lasten oppimisessakin toistot tekevät hyvää ja näkisimme varhaiskasvattajina tämän pätevän myös meihin kasvattajiin. Vieras ja uusi asia tuntuu aina aluksi haastavalta, mutta tutuksi tullessaan tekeminen alkaa helpottamaan, jolloin tekemisestä oppii jopa nauttimaan ja asioita alkaa miettimään jälleen uusista näkökulmista.

Nykyteknologia on tuonut meille myös uuden digitaalisen ympäristön, jonka mahdollisuudet alkavat olemaan rajattomat. Onko nykyteknologian käytössä varhaiskasvatuksessa enemmän hyötyjä kuin haittoja? Näkisimme, että jos yhdessä tutustumme esimerkiksi verkossa lapsia kiinnostaviin teemoihin, heidän ikätasolleen sopivalla tavalla asioista keskustellen ja kuvia, videoita, satelliittikuvia ym. tutkien voi digitaalinen ympäristö ja välineet tuoda meille paljon sellaista uutta tietoa, joihin emme muuten pääsisi käsiksi. Voimme tutkia maailmaa laajasti omasta ryhmästämmä käsin. Kokemuksesta voimme kertoa, kuinka WWF:n luontolivet ovat olleet menestys myös esiopetus- ja varhaiskasvatusryhmissämme ja niiden avulla olemme päässeet seuraamaan ympärillämme tapahtuvia asioita. Digitaalisen ympäristön hyödyntäminen vaatii myös kasvattajien ennakkovalmisteluja ja positiivista, ennakkoluulotonta asennetta. Digitaalisuus kasvaa yhteiskunnassamme koko ajan ja se nousee myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa asiakirjoissa koko ajan vahvemmin esille. Kuitenkin Pokemon Go:n tyylisiä sovelluksia, joissa lapset kulkevat liikenteen seassa katseet naulittuina ruutuihin, pidämme enemmän riskinä lapsiryhmien kanssa toimiessa. Ympäristön oma kauneus ja lasten omat havainnot unohtuvat helposti näytön syvyyksiin. Digitaalisten alustojen ja ympäristöjen käyttöön on myös saatava kasvattajille koulutusta, apua ja tukea. Esimerkiksi Tampereella työnsä ovat aloittaneet varhaiskasvatuksen digiohjaajat, joiden työhön kuuluu kasvattajien sekä lasten perehdyttäminen ja ohjaaminen eri sähköisten välineiden käyttöön. Myös digiohjaajien tulisi työssään muistaa astua päiväkotien ja koulujen porteista ulos ja viedä työtään myös lähiympäristöön.

### 6.1.2 Inklusiivisen ympäristökasvatuksen mahdollisuudet

Koemme varhaiskasvattajina, että inklusiivinen ympäristökasvatus tarjoaa jokaiselle lapselle, mutta myös kasvattajille mahdollisuuden luoda hyvän ympäristösuhteen. Suomen luonto ja sen vaihtuvat vuodenaajat mahdollistavat luontotoimintaan alati muuttuvan oppimisympäristön, jossa varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet ovat saavutettavissa. Erityisesti inklusiivista ympäristökasvatusta pohdittaessa tuleekin huomioida lapset, joilta jokin aistikanavista ei ole käytettävissä tai se toimii heikosti. Aistikanavan, kuten näön

tai kuulon, puuttuessa toimivat muut aistikanavat, tuntoaisti mukaan lukien, uuden tiedon välittäjinä. Tämä vaatii myös kasvattajilta miettiä vaihtoehtoisia tapoja ja keinoja tuoda ympäröivä maailma lapsen käsien ulottuville (Nurmi & Tarvonen, 2019, 321).

Näemme, että inklusiivinen ympäristökasvatus tukee lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tämän ovat nostaneet esiin myös Kyhälä ja Reunamo (2022) nostossaan luonnossa liikkumisen hyötyjen moninaisuudesta. Metsässä lasten kanssa retkeily on yhteisöllistä toimintaa ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Kaiken luonnossa elävän kunnioittamisen lisäksi yhdessä toimiessa opitaan kunnioittamaan myös muita ihmisiä, mahdollisesti samalla heiltä oppien. Liikunnan avulla oppimisessa integroituvat tiedollinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja fyysismotorinen puoli. (Kyhälä & Reunamo, 2022, 79, 81–82.) Olemme työssämme myös havainneet, kuinka luonnossa lasten väliset ristiriidat vähenevät, lasten väliset kuppikunnat rikkoutuvat ja leikkiryhmät laajenevat jopa koko ryhmän laajuiseksi. Myös Linda Purhonen (2022, 71) on tutkinut Pro gradu- tutkielmassaan varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta ja hänen tekemissään haastatteluissa nousi esille se, kuinka luonto tarjoaa lapsille mahdollisuuden vuorovaikutustaitojen opetteluun, sillä ulkona ei turhauduta niin helposti. Raittila (2017, 214 Purhosen, 2017, 45 mukaan) kertoo artikkelissaan, miten kiireetön oppimis- ja toimintaympäristö mahdollistaa intensiivisemmän leikin, jota pidetään alle kouluikäisten lasten yleisimpänä oppimismuotona. Tämä tukee paitsi erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimista, mutta myös leikki- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Kokemuksesta voimme kertoa, että laadukas ympäristökasvatus vahvistaa lasten luontosuhdetta sekä auttaa kestävän elämäntavan omaksumisessa. Ikätaso huomioiden lasten kanssa voidaan hyvin keskustella siitä, kuinka omilla valinnoilla voidaan vaikuttaa elämäntapoihin. Tätä tukee myös Raittilan (2011) kirjoitus, kuinka jokapäiväisissä arkisissa tilanteissa sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa niin kasvatusinstituutioiden sisällä kuin ulkopuolella tarjotaan lapsille mahdollisuus omaksua kestävä elämäntapa. Samalla ympäristöä vaaliva toiminta koetaan oikeaksi, miellyttäväksi, järkeväksi, hauskaksi ja nautinnolliseksi sen sijaan, että se rajoittaisi tai aiheuttaisi lapsille luopumista jostain muusta, tai tuntuisi velvollisuudelta (Cantell 2004; Parikka-Nihti & Suomela 2014; Nykänen 1992, Raittila, 2011, 212 mukaan).



### 6.1.3 Inklusiivisen ympäristökasvatuksen haasteita

Eräänä huolenaiheena on se, että varhaiskasvatuksen yhä moninaisemmat lapsiryhmät eivät pääse osaksi ympäristökasvatusta muun muassa tutkimuksessamme esiin nousseiden haasteiden vuoksi. Ensimmäisenä haasteena näemme itsekkin kentällä työntekijöiden asennehaasteet. Oletetaan, että toteuttaakseen laadukasta inklusiivista ympäristökasvatusta täytyy kasvattajien olla luontoasiantuntija. Vaikka tarjolla on monipuolista tukea ympäristö- ja luontokasvatuksen aloittamiseen ja toteuttamiseen, on näissä nähtävissä myös erilaisia haasteita. Muurman on opinnäytetyössään perehtynyt näihin kasvattajien kokemiin haasteisiin ja nostaa esiin sen, kuinka usein haasteet johtuvat kasvattajien omista asenteista (Muurman, 2016, 21). Koemme itse, että kiinnostus ympäristöön on avainasemassa ja usein vain liikkeelle lähteminen mahdollistaa paljon. Ympäristö puhukoon puolestaan ja ihmeteltävää ja opittavaa varmasti löytyy matkojen varrelta.

Olemme itsekkin töissä kohdanneet suurena haasteena resurssipulan. Henkilökunnan yllättävät poissaolot ja sijaisten saamisen haasteet haastavat kaikkea toimintaa varhaiskasvatuksessa, myös inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamista. Samoja ajatuksia on noussut tutkimuksissa esille myös aiemmin. Varhaiskasvatuksessa arki on hektistä ja Muurmanin (2016, 22) haastattelemat varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertoivatkin arjen haasteiden vaikutuksista ympäristökasvatuksen järjestämiselle. Henkilöstön yllättävät poissaolot, kuten työkaverin sairastuminen voi johtaa metsäretken peruuntumiseen tai siirtymiseen, sillä turvallisuusmääräykset estävät retkelle lähtemisen. Tärkeää olisikin huolehtia siitä, että suunniteltu ja ohjattu toiminta lähiluonnossa voitaisiin toteuttaa normaalisti arjessa, eikä annettaisi mahdollisuutta suunnitellun toiminnan perumiselle tai siirtämiselle, resurssipulan ei tulisi vaikuttaa inklusioon ja inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttamiseen. Pihlaja & Viitala (2019) kirjoittavat artikkelissaan talouden vaikutuksista tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatukseen. Mikäli suomessa lähestytään globaaleja trendejä ja kansainvälistä kehitystä taloudellispoliittisessa päätöksenteossa, on tällä vaikutuksia myös erityisvarhaiskasvatuksen tasa-arvoisuuteen, joka herättää lähinnä huolta (Pihlaja & Viitala, 2019, 21).

Joskus haasteita inklusiivisessa ympäristökasvatuksessa voi aiheuttaa lasten toiminnalliset rajallisuudet esimerkiksi liikkumisessa. Suomalainen varhaiskasvatus on kuitenkin inklusiivista ja tämä mahdollistaa kaikkien, myös liikuntavammaisten, lasten tasavertaisen osallistumisen kaikkeen toimintaan. Kasvattajien tehtävänä onkin tukea lasta liikkumisessa ja tekemisessä, sekä mahdollistaa myös liikuntavammaisen lapsen osallisuus arjessa sekä vertaisryhmässä toimiessa (Pihlaja, Salminen & Lahdenperä-Mustajärvi, 2019, 282). Luonnossa liikkuminen voidaankin nähdä myös eräänlaisena liikuntavammaisen lapsen kuntoutuksen muotona, joka toteutuu lapsen arjessa, luonnollisissa tilanteissa (Pihlaja ym., 2019, 269). Inklusiivisen ympäristökasvatuksen moninaisuus mahdollistaa mielestämme kaikkien lasten osallisuuden. Jokaisella lapsella on oikeus osallistua retkille ja erilaisiin toimintoihin riippumatta heidän taustoistaan tai haasteistaan. Näissä tapauksissa toiminnan suunnittelussa meidän varhaiskasvattajien täytyy tehdä enemmän valmisteluita ja pohjatyötä. On huomioitava reittien esteettömyys ja valikoitava kohteet siten, että sinne pääsy on kaikille mahdollista. Kohteissa on hyvä käydä tutustumassa etukäteen, jotta siirtymiset ja muut saadaan suunniteltua ennakkoidusti ja näin saadaan kaikille lapsille luotua onnistuneita ympäristökokemuksia. Vaikka saamissamme kyselyvastauksissa ei nähty päiväkodin sijaintia haasteena, on sitä pohdittu aiemmissa tutkimuksissa. Muurmanin (2016, 22) opinnäytetyössään haastatteleminen henkilöiden mukaan päiväkodin sijainnilla on merkitystä luontokasvatuksen toteuttamiseen. Kaupungin keskustassa sijaitsevasta päiväkodista lähiluonto voi olla vaikeasti saavutettavissa, eikä sinne välttämättä pääse ilman julkista liikennettä. Päiväkodin tai esiopetusyksikön lähellä sijaitseva metsä helpottaa ja edesauttaa ympäristö- ja luontokasvatuksen toteuttamista. Uusia päiväkoteja ja kouluja suunniteltaessa tulisikin pohtia niiden sijaintia myös ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Mikäli helposti saavutettavaa luontoa ja lähiympäristöä ei yksiköistä löydy, tulee suunnittelijoiden pohtia kuinka muun muassa luonnon terveyshyödyt ja -vaikutukset saadaan tuotua osaksi lasten elämää ja päiväkodin sekä esiopetuksen pihaympäristöä.

#### 6.1.4 Henkilöstön rooli

Siitä huolimatta, että lapsi on aktiivinen tutkija ja ympäristön havainnoija, tarvitsee hän aikuisen tai kasvattajan toiminnan alullepanevaksi voimaksi. Lapsi omaksuu oppimansa asiat ja laaja-alaisen osaamisen asiasisällöt osana persoonallista, positiivista ja kestävästä kasvua sekä kehitystä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan meidän kasvattajien tavoitteellinen toiminta on ratkaisevassa roolissa. Kyhälä ja Reunamo (2022, 79, 81–82) nostavat myös esille aikuisen roolin toiminnan mahdollistajana. Kasvattaja sekä kasvatustiimi toimii mahdollistajana viemällä lapset liikkumaan, nostamalla esille lasten tarvitsemää välineistöä (usein luonto hoitaa tämänkin), olemalla mukana leikeissä apuna sekä motivoimalla liikkumaan omalla esimerkillään. Kasvattajien tehtävä on mahdollistaa lapsen liikunnallisten kokemusten syventämisen, lapsen kehityksen kannalta otollisen lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen ja optimaalisella tasolla oppimisen. Toiminta ilman fokusta voi aiheuttaa sen, ettei lapsi pääse mukaan toimintaan vaan vaeltelee ympäriinsä etsien tekemistä. Ryhmään kiinnittymättömien niin sanottujen ulkokehän lasten tukeminen on äärettömän tärkeää. (Kyhälä & Reunamo, 2022, 79, 81–82.) Myös ympäristössä liikkuesssa ja toimiessa toiminnan havainnoiminen on tärkeää, jotta jokainen lapsi saisi tarvitsemansa tuen päästäkseen mukaan toimintaan ja kokemaan osallisuuden tunnetta. Tämä vaatii meiltä kasvattajilta tarkkoja silmiä ja korvia, tietoisuutta lapsien tavoista toimia sekä kykyä tarttua toimeen.

### 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Vapaaehtoisen kyselyn toteuttaminen sosiaalisessa mediassa mahdollisti sen, että emme tarvinneet kyselyymme erillisiä tutkimuslupia. Tutkimusetiikan näkökulmasta internetin käyttö aineistonkeruun välineenä nähdään selkeänä, kun vastaaja itse saa päättää, mitä tietoja hän itsestään jakaa. Tutkimuksessamme vapaaehtoinen osallistuminen verkkolomakkeen täyttöön mahdollisti tämän. Aineiston edustavuuden ja luotettavuuden arvioinnissa näemme hyvänä sen, että verkkokyselyä jaettiin kohdennetusti juuri varhaiskasvatuksessa työskenteleville suunnatuissa Facebook-ryhmissä (Kuula, 2011). Vastaajille avattiin kyselyn alussa olleessa saatteessa tutkimuseettiset

näkökulmat sekä tutkimuksen sisältö ja vastaajat saivat itse tehdä päätöksen siitä, vastaavatko he kyselyymme. Alustuksessa kerrottiin, kuinka vastaukset käsitellään anonyymisti ja ainoastaan tätä tutkimusta varten ja teimme selväksi, että ketään ei voisi tunnistaa tuloksista. Kerroimme myös, kuinka vastauksia säilytetään kandidaatintutkielman valmistumiseen asti salasanalla suojatulla sähköisellä alustalla, jonka jälkeen ne hävitetään. Mainitut seikat toimivat tutkimuksemme tutkimuseettisinä pääkohtina, joita noudatimme koko tutkimuksen tekemisen ajan.

Kyselyn käyttäminen tutkimuksessa on tehokas tapa kerätä aineisto säästäten tutkimusentekijän aikaa ja vaivannäköä. Sosiaalisen median hyödyntäminen mahdollisti alan ammattilaisten löytämisen vaivattomasti. Kyselyvastaukset on myös helppo koota kyselyalustan avulla tallennettavaan muotoon, eikä sen kyselyn tekemisestä myöskään aiheutunut meille mitään kuluja. Kuitenkin kuten Hirsjärvi ja kumppanit (2007, 190) nostavat esille, kyselytutkimuksella on myös omat haasteensa. Kyselyn käyttäminen voi olla epävarmaa, emmekä voi olla täysin varmoja siitä, kuinka vakavasti vastaajat olivat suhtautuneet kyselyyn tai kuinka hyvin vastaajat olivat perehtyneet aiheeseen.

Kyselyn selkeys yhdistettynä siihen, että 80 % vastaajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa enemmän kuin kuusi vuotta, antaa varmuuden luottaa siihen, että työkokemus varhaiskasvatuksessa pääsee ääneen kyselyn vastauksia analysoidessa. Kyselyn saatteessa kerrottiin aihesisältö ja tämä mahdollisesti karsi vastaajista pois heitä, jotka kokevat esimerkiksi inklusion vieraaksi tai haastavaksi aiheeksi, ja sai heidät täten sivuuttamaan kyselyyn vastaamisen. Kyselyyn vapaaehtoisesti vastanneet ovat mahdollisesti sisäistäneet inklusion osana työarkeaan ja olivat siksi valmiita jakamaan ajatuksiaan. Täten voimme luottaa siihen, että vastaajat olivat halukkaita tuottamaan uutta tietoa inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta ja tämä näkyikin vastausten laadussa.

Kyselyaineistomme analyysissa pureuduimme vastauksiin yksittäisinä tarinoina ja tutkimme niitä monelta kantilta. Miellekartat ohjasivat meidät hajottamaan vastauksia eri teemojen alle ja täten saimme vastauksista todella paljon irti. Tämä myös auttoi meitä etsimään vastauksien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Laadullisen aineiston analyysia käsittelevässä artikkelissään

Puusa (2020) nostaa esille arvostetun laadullisen tutkimuksen asiantuntijan Kathleen Eisenhardtin keskeisiä opetuksia laadullisen aineiston analyysistä. Jokaiseen tapaukseen perehdytään huolellisesti ja sitä käsitellään yhtenäisenä kokonaisuutena. Kutakin tapausta katsotaan useista eri näkökulmista. Vasta tämän jälkeen voidaan alkaa hahmottamaan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Vertailu ja yhdisteleminen pakottavat tutkijan tarkastelemaan aineistoa monelta kantilta, joka parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Puusa, 2020).

### *6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset*

Inklusiivista ympäristökasvatusta ajatellen, löytyy varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2022), esiopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa ohjaavista laeista useita inklusiivista ympäristökasvatusta tukevia kirjauksia ja määritelmiä. Se, kuinka nämä saadaan yhdistettyä ja osaksi arkea, on määriteltävä tulevaisuudessa käsitteen inklusiivinen ympäristökasvatus alle.

Ympäristökasvatus pitää sisällään hyvin paljon, mutta usein se yhdistetään luonnossa liikkumiseen. Luonnossa toimiminen auttaa lapsia oppimaan kokonaisvaltaista luonnon hahmottamista ja samalla opitaan näkemään itsensä osana luontoa. Luonnossa liikkuminen harjoittaa aistitoimintoja, jotka puolestaan vaikuttavat kognitiivisiin toimintoihin. Luonnossa liikkumisen on havaittu tukevan kielellistä kehitystä, toiminnan ohjausta, tarkkaavaisuutta, akateemista suoriutumista, kielen oppimista sekä vahvistavan työmuistia. Kokemukset ja elämykset tuovat syvempää ymmärrystä ja täten rakentavat pysyvämpää tietoa. Tutkimukset kertovat myös luonnossa liikkumisen synnyttävän positiivisia tunteita, joilla on merkitystä lapsen kokonaisvaltaiseen kuvaan itsestään ja ympäristöstä. Ryhmänä luonnossa toimiessa lapset oppivat kunnioittamaan luonnon lisäksi myös kaikkia kanssaeläjiä. Varhaiskasvattajina meillä on todellinen vastuu siitä, että kokonaisvaltainen oppiminen tarjoutuisi ihan kaikille lapsille. Kokemusten syventäminen ja niiden kiinnittäminen osaksi kaikkien lasten kasvua ja kehitystä on inklusiivisen ympäristökasvatuksen ydin. Lapset oppivat luonnossa ja he oppivat toisiltaan, mutta esille on nostettava kasvattajan tavoitteellinen toiminta ja rooli mahdollistajana. Tämä kasvattajan roolin tärkeys ympäristökasvatuksen, etenkin inklusiivisen ympäristökasvatuksen

toteuttamisena, olisi olennaista saada jokaisen varhaiskasvattajan ajatuksiin ja asenteisiin.

Epäilemättä tutkimuksemme on nostanut esille meidän loputtoman kiinnostuksemme ympäristökasvatukseen sekä lasten ja kasvattajien ulkona liikkumiseen. Mielestämme tätä aihetta olisi syytä tutkia lisää moneltakin eri kantilta inklusiivista näkökulmaa unohtamatta. Olemme omassa työssämme törmänneet useisiin erilaisiin ennakkoluuloihin ympäristö- ja luontopedagogiikkaa kohtaan. Nämä ovat johtuneet tietämättömyydestä tai siitä, ettei asiaan ole perehdytty kunnolla ennen omien käsitysten muodostamista. Eräänä esimerkkinä tästä voidaan mainita luontokasvatuksen sopimattomuus erityistä tukea tarvitseville lapsille. Oman kokemuksemme perusteella kasvattajat voivat myös kokea, että metsä tarjoaa strukturoimattoman tai liian laajan ja hallitsemattoman oppimisympäristön tukea tarvitseville lapsille. Jatkossa olisikin hyvä tutkia lisää, kuinka naturalistinen oppiminen tukee neuroepätyypillisten lasten kasvua ja oppimista ja kuinka tämä voisi jopa vahvistaa heidän oppimistaitojaan. Tutkimuksestamme jää uupumaan lasten ja perheiden ääni ja näkisimme hyvänä, jos tulevissa tutkimuksissa saataisiin myös lasten ja perheiden ajatuksia sekä kokemuksia nostettua esiin, esimerkiksi metsäeskaritoimintaan osallistuneiden neuroepätyypillisten lasten osalta.

Tytti Pasanen avaa väitöskirjassaan, *Everyday physical activity in natural settings and subjective well-being* (2020, 60-62), luontoon lähtemisen hyötyjä. Väitöskirjassa todettiin, kuinka luonnossa oleminen vaikuttaa ihmiseen monin eri tavoin, kuten rauhoittumisen tunteen, ajatusten kirkastumisen sekä mielialan muuttumisen positiivisemmaksi kautta. Luonnossa liikkuesssa voi keskittyä jonkin tietyn asian tekemiseen, uppoutua omiin ajatuksiin tai luonnon tarkkailuun. Tärkeintä ei ole niinkään se, mitä luonnossa tekee, vaan pelkästään luonnossa liikkuminen kohottaa ihmisten mielialaa. Myös Purhosen (2022, 71–72) tutkielmassa todettiin raittiin ilman toimivan terveydellisenä seikkana verrattuna mahdolliseen tunkkaiseen tai äänekkääseen sisäilmaan ja sen koettiin antavan voimia niin lapsille kuin kasvattajille. Itse koemme, että luonto ja ulkoilu antaa energiaa ja auttaa työssäjaksamiseen. Olisi hienoa, jos tutkittaisiin, voisiko ulkopainotteisessa ryhmässä työskentely vaikuttaa työhyvinvointiin positiivisesti verraten ns. tavallisessa sisäryhmässä työskentelyyn.

Nykyään myös varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen metsäryhmiä perustetaan lisää ja olisi upeaa saada tutkimusta siitä, kuinka tällaisten ryhmien toiminta on saatu alkuun ja mitä tulisi huomioida metsäryhmiä perustaessa. Muutos siirtää opetus ja kasvatus täysin ulkotiloihin vaatii kuitenkin käytännönjärjestelyjä ja panostuksia esimerkiksi kasvattajien lisäkouluttamiseen, oppimis- ja toimintaympäristöjen muokkaamiseen sekä uuden rakentamiseen. Ulkoryhmien käytössä tulee olla tilat, joissa lapset pääsevät tarvittaessa lepäämään, ruokailemaan ja lämmittelemään. Myös hygieniasta tulee voida huolehtia ulkona. Ulkoryhmien käytössä tuleekin olla luonnon lisäksi laavuja ja lämmitettäviä kotia. Jotkut asiat ovat sellaisia, jotka opitaan vain tekemällä ja tällaisten ulkona toimivien ryhmien kokemusten yhteen kokoaminen voisi olla hyvin tärkeä tutkimus ympäristökasvatuksen kehittämisessä.

# LÄHTEET

- Cantell H., (2004, toim.). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori E., Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus*. PS-Kustannus.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 2015, 8–23. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1\\_hakalaleivo\\_1412152009.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a1_hakalaleivo_1412152009.pdf)
- Harju-Autti, P., Neuvonen, A., Hakkarainen, L. (2011). *Ympäristötietoisuus – suomalaiset 2010-lukua tekemässä*. Ympäristöministeriö,
- Heikkilä, M. (2015). *Lasten osallisuuden toteutuminen Vihreä lippu-päivähoitossa*. [AMK Opinnäytetyö, Turun ammattikorkeakoulu: Sosiaaliala]. Theseus. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/91011/Heikkila\\_Minna.pdf;sequence=1?msckid=a70ac343bbe711ec950431b7fe1d5078](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/91011/Heikkila_Minna.pdf;sequence=1?msckid=a70ac343bbe711ec950431b7fe1d5078)
- Heikkilä, T. (2021). *Toimintaa kohti hyvää ja kestävä elämää, Hämeenlinnaista luonto- ja metsäpedagogiikkaa*. Hämeenlinnan kaupunki.
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM\\_2021\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y) tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa (valtioneuvosto.fi)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.



- Honkanen, L. & Karvonen, P. (1995). *Halataan puuta – Luonto- ja liikuntaleikkejä*. Kirjayhtymä Oy.
- Juhila, K. (N.d.). *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. (toim.) Jaana Vuori. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020) *Laadullisen aineiston analysointi*. (toim.) Juuti P. & Puusa, A. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Luettu e-kirjana.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino. Luettu e-kirjana.
- Kyhälä, A-L. & Reunamo, J. (2022). *Ulkoilu lasten oppimisen ja fyysisen aktiivisuuden edistäjänä*. (toim.) Ruokonen, I. (2022). Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8- vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. PS-kustannus.
- Lintuvuori, M. & Vainikainen, M-P. (2018). *Alueelliset erot*. Vainikainen, M-P, Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnuainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L., Hotulainen, R. (2018). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunta. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen\\_tuki\\_loppuraportti\\_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). *Yhteistä koulua kohti*. Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus. Luettu e-kirjana.
- Muurman, M. (2016). Kasvattajien toteuttama ympäristökasvatus päiväkodissa. [Opinnäytetyö, Metropolia ammattikorkeakoulu: Sosiaaliala]. Theseus. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201604013742>
- Nurmi, P. & Tarvonen, S. (2019). *Lapsi, jolla on näkövamma*. (toim.) Pihlaja, P & Viitala, R. (2019). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2022). *Yli 2200 opettajaa ja rehtoria OAJ:n kyselyssä: Inkluisio ei onnistu nykyresursseilla*. Tiedote 21.10.2022. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/yli-2000-opettajaa-ja-rehtoria-oajn-kyselyssa-inkluisio-ei-onnistu-nykyresursseilla/> Viitattu 23.10.2022.

- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki.  
[varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf \(oph.fi\)](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Palkoaho, M. (2022). *Nasima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inklusio ajaa luokkia kaaokseen*. Helsingin Sanomat 13.9.2022. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009054728.html> Viitattu 18.10.2022.
- Parikka-Nihti, M., Suomela L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä – Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Parikka-Nihti, M. (2021). *Lähiympäristö pedagogisesti merkittävänä toiminta- ja oppimisympäristönä*. (toim.) Kataja, E. Lumoudu lapsesta. Hämeenlinnan kaupunki.
- Pasanen Tytti (2020). *Direct connections and psychological mediators* [Väitöskirja, Tampereen Yliopisto]. Trepo, Tampereen Yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118176>
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). *Muuttuva varhaiskasvatus*. (toim.) Pihlaja, P & Viitala, R. (2019). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Pohjonen, H. (2021). *Kestävä kehitys varhaiskasvatussuunnitelmassa ja opetussuunnitelmien perusteissa*. (toim.) Pohjonen, H., Korhonen, A., Mikkola, K., Liimatainen, A., Suvanto, S. (2021). *Kestävä tulevaisuus*. <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>. Julkaistu: 11.5.2021. Viitattu: 16.10.2022
- Poikola, M., Hakalehto, S., Kärnä, E. (2022). *Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta suomessa*. *Oikeus* 2022 (51), 2, 191–224.
- Purhonen, L. (2022). *”Ulkoilu tuo sellaisen vahvan tunnekokemuksen” Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ulkona toimimisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. [Pro Gradu-tutkielma, Tampereen Yliopisto]. Trepo, Tampereen Yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004233561>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.  
Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Viitala, R. (2019). *Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus*. (toim.) Pihlaja, P &  
Viitala, R. (2019). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.
- Vilka, H. (N.d.). *Fenomenologinen tutkimusmenetelmä*.  
[http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Fenomenologinen-  
menetelm%C3%A4.pdf](http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Fenomenologinen-menetelm%C3%A4.pdf) . Viitattu 25.10.2022.
- Wolff L-A. 2004. *Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta  
nykypäivään*. (toim.) Cantell H. Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-  
kustannus.

# LIITTEET

## *Liite 1 Kyselylomake*

### Inklusiivinen ympäristökasvatus

Olemme toisen vuoden varhaiskasvatuksen kandidaattiopiskelijoita Tampereen yliopistosta ja valmistumme ensi keväänä (2023) varhaiskasvatuksen opettajiksi. Tutkimme kandidityössämme inklusiivista ympäristökasvatusta. Heräsimme luontoa rakastavina ihmisinä kyseisen aiheen tutkimusten niukkuuteen ja halusimme laittaa kortemme kekoon syventymällä enemmän tähän aihealueeseen. Tarvitsemme kentällä työskentelevien varhaiskasvattajien ajatuksia inklusiivisesta ympäristökasvatuksesta tutkimuksemme tueksi.

Tutkimusaineisto kerätään sähköisellä kyselylomakkeella, joka on toteutettu Google Forms sovelluksella ja kysely koostuu 7 kysymyksestä, joihin vastaaminen vie n. 10 minuuttia. Tutkimus on tarkoitettu kaikille varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa työskenteleville henkilöille.

Vastaukset käsitellään täysin anonymisti, niitä käsitellään ainoastaan kandidityössämme. Emme kerää mitään tunnistetietoja eikä yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa tuloksista. Säilytämme kyselyn tuloksia kandidityön valmiiksi saamiseen asti sähköisellä alustalla, joka on suojattu salasanalla ja aineisto hävitetään tutkielman valmistumisen jälkeen.

Toivoisimme, että teillä olisi hetki aikaa pysähtyä tärkeän teeman ympärille. Olemme kaikista vastauksista kiitollisia ja arvostamme jokaista vastausta. Kandidityömme ohjaajana toimii Ninja Hienonen. Valmis tutkielma julkaistaan Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa ([trepo.tuni.fi](https://trepo.tuni.fi))

Kiitämme jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Minna Hemminki ja Anna Moilanen, Tampereen Yliopisto

[minna.hemminki\(a\)tuni.fi](mailto:minna.hemminki@tuni.fi) / [anna-kaisa.moilanen\(a\)tuni.fi](mailto:anna-kaisa.moilanen@tuni.fi)

Vastaajan koulutustausta.

Olen...

\*

Varhaiskasv
Varhaiskasv
Varhaiskasv
Varhaiskasv
Varhaiskasv

Muu...

**Varhaiskasvatuksen** työkokemukseni vuosina...

\*

Alle vuosi
1-3 vuotta
4-5 vuotta
6 vuotta tai

Mitä inklusiivinen ympäristökasvatus sinulle tarkoittaa?

Pitkä vastausteksti

**Jatka** seuraavia lauseita:

Ympäristökasvatus voi olla inklusiivista, koska...

Pitkä vastausteksti

**ja**

Ympäristökasvatus ei voi olla inklusiivista, koska...

Pitkä vastausteksti

Kuinka toteuttaa inklusiivista ympäristökasvatusta?

Kerro toimintatapoja ja -menetelmiä, joita mielestäsi tulisi huomioida inklusiivista ympäristökasvatusta toteutettaessa.

Pitkä vastausteksti

Mitä inklusiivisen ympäristökasvatuksen toteuttaminen vaatii henkilöstöltä?

Pitkä vastausteksti