

Assi Kurikka & Jenna Kuusisto

# **EKOSOSIAALINEN SIVISTYS VARHAISKASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Assi Kurikka & Jenna Kuusisto: Ekososiaalinen sivistys varhaiskasvatuksessa  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma  
Huhtikuu 2023

---

Ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan kestävään tulevaisuuteen tähtäävää lähestymistapaa, jossa ymmärretään ihmisyhteisöjen, luonnon ekosysteemien ja talouden välinen keskinäisriippuvuus. Sen ydinarvoja ovat vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kannalta ekososiaalinen sivistys vaatii uudelleentarkastelua. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tarkastellaan sen rakentumisen, varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvittavan osaamisen sekä relationaalisen asiantuntijuuden kautta.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten ekososiaalinen sivistys ilmenee varhaiskasvatuksessa. Tutkimusongelmaa lähestyttiin tutkimalla varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja kokemuksia ekososiaalisen sivistyksen toteutumisesta varhaiskasvatuksen toiminnassa. Lisäksi selvitettiin, miten ekososiaalinen sivistys ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella fenomenologista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla, joihin osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa Tampereen eri varhaiskasvatusyksiköistä. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan ekososiaalisen sivistyksen periaatteet ilmenevät varhaiskasvatuksessa ihmistenvälisyyden, kohtuullisen kuluttamisen sekä vastuullisen luontosuhteen tukemisena. Lisäksi tulokset osoittavat, miltä osin ekososiaalisen sivistyksen periaatteet eivät toteudu varhaiskasvatuksessa. Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus näyttäytyy tuloksissa siihen liittyvänä osaamisena ja sen kehittymisenä. Tähän osaamiseen kuuluvat tietämys aiheesta, tiimin sisäinen osaaminen sekä tiedon käytäntöön tuominen. Osaamisen kehittymiseen kuuluvat oman tietämyksen rakentuminen ja oman osaamisen arviointi. Tulosten mukaan asiantuntijuuteen kuuluvat myös ekososiaalisen sivistyksen merkityksen tunnistaminen sekä työssä merkityksellisinä pidetyt arvot.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ekososiaalinen sivistys näyttäisi olevan osa varhaiskasvatuksen toimintaa, mutta varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa se on vielä osittain näkymätöntä. Jotta ekososiaalista sivistystä pystyttäisiin tuomaan suunnitelmallisemmin osaksi pedagogiikkaa, tulisi aihe myös tunnistaa varhaiskasvatuksessa paremmin. Tärkeää olisi, ettei ekososiaalista sivistystä nähtäisi ylimääräisenä lisätyötä aiheuttavana opetuksen alueena vaan sen ymmärrettäisiin olevan perustavanlaatuisen osa varhaiskasvatuksen toimintaa ja asiantuntijuutta.

Avainsanat: ekososiaalinen sivistys, varhaiskasvatus, asiantuntijuus, kestävyys, arvot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Assi Kurikka & Jenna Kuusisto: Ecosocial Knowledge and Ability in Early Childhood Education  
Master's Thesis  
Tampere University  
Master's Program in Educational Studies  
April 2023

---

Ecosocial knowledge and ability is a sustainable future approach that understands the interdependence between human communities, natural ecosystems and the economy. Its core values are responsibility, moderation and interpersonalness. In terms of expertise of early childhood education, ecosocial knowledge and ability requires a review. In the theoretical framework of this study, the expertise of early childhood education is examined through its development, the competence needed for the early childhood education teacher's work and relational expertise.

The purpose of this study was to find out how ecosocial knowledge and ability is manifested in early childhood education. The research problem was approached by studying the perceptions and experiences of early childhood education teachers about the implementation of ecosocial knowledge and ability in early childhood education. This study also explores how ecosocial knowledge and ability is reflected in the expertise of early childhood education teachers. The study was implemented using a qualitative research method and a phenomenological approach. The research material was collected through thematic interviews involving eight early childhood education teachers from various day-care centres in Tampere. The analysis was carried out by using a data driven content analysis.

The results show that the principles of ecosocial knowledge and ability are reflected in early childhood education as support for interpersonalness, moderate consumption and responsible nature relations. In addition, the results show where the principles of ecosocial knowledge and ability are not implemented in early childhood education. The expertise of the early childhood education teacher related to ecosocial knowledge and ability appears in results as competence and its development. This competence includes knowledge of the subject, early childhood education team's internal competence and the implementation of knowledge. The development of competence includes construction of knowledge and evaluation of competence. In addition, the results show that expertise also includes the recognition of the importance of ecosocial knowledge and ability, and the values considered meaningful at work.

In conclusion, ecosocial knowledge and ability appears to be part of early childhood education, but it is still partly invisible in the expertise of early childhood education teachers. In order to make ecosocial knowledge and ability a more systematic part of pedagogy, the topic should also be better identified in early childhood education. It is important not to see ecosocial knowledge and ability as an additional area of education, but to recognise it as a fundamental part of the functioning and expertise of early childhood education.

Keywords: ecosocial knowledge and ability, early childhood education, expertise, sustainability, values

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

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>EKOSOSIAALINEN SIVISTYS</b> .....	<b>8</b>
2.1	Arvot ekososiaalisen sivistyksen perustana .....	8
2.2	Kohti ekososiaalista sivistystä.....	10
2.3	Ekososiaalinen kasvatus ja transformatiivinen oppiminen .....	11
2.4	Ekososiaalinen sivistys varhaiskasvatussuunnitelmissa .....	13
2.5	Kestävyyden teemat tutkimuksissa.....	14
<b>3</b>	<b>ASIAANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>18</b>
3.1	Näkökulmia asiantuntijuuteen .....	18
3.2	Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus .....	20
3.3	Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentuminen.....	21
3.4	Moniammatillisuus ja relationaalinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa.....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT</b> .....	<b>26</b>
4.1	Tutkimuskysymykset .....	27
4.2	Aineistonkeruu .....	27
4.3	Aineiston analyysi .....	29
<b>5</b>	<b>EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>32</b>
5.1	Ihmistenvälisyyden tukeminen .....	32
5.2	Kohtuullisen kuluttamisen tukeminen.....	36
5.3	Vastuullisen luontosuhteen tukeminen .....	38
5.4	Ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus.....	41
<b>6</b>	<b>EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN ILMENEMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN ASIAANTUNTIJUUESSA</b> .....	<b>43</b>
6.1	Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä osaaminen .....	43
6.2	Ekososiaalisen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittyminen.....	46
6.3	Ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja siihen liittyvät arvot.....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>51</b>
7.1	Ekososiaalisen sivistyksen ydinarvot varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla .....	51
7.2	Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus muutoksessa .....	55
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	58
7.4	Johtopäätökset.....	61
7.5	Jatkotutkimusehdotukset .....	63
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>65</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>70</b>
	Liite 1: Haastattelurunko .....	70
	Liite 2: Haastattelujen saatekirje .....	72

## **TAULUKOT**

<b>TAULUKKO 1. IHMISTENVÄLISYYDEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ JA KOKEMUKSISSA .....</b>	<b>33</b>
<b>TAULUKKO 2. KOHTUULLISEN KULUTTAMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ JA KOKEMUKSISSA .....</b>	<b>36</b>
<b>TAULUKKO 3. VASTUULLISEN LUONTOSUHTEEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ JA KOKEMUKSISSA .....</b>	<b>38</b>
<b>TAULUKKO 4. EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMATTOMUUS VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KÄSITYKSISSÄ JA KOKEMUKSISSA .....</b>	<b>41</b>
<b>TAULUKKO 5. EKOSOSIAALISEEN SIVISTYKSEEN LIITTYVÄ OSAAMINEN OSANA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN ASIANTUNTIJUUTTA.....</b>	<b>44</b>
<b>TAULUKKO 6. EKOSOSIAALISEEN SIVISTYKSEEN LIITTYVÄN OSAAMISEN KEHITTYMINEN OSANA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN ASIANTUNTIJUUTTA..</b>	<b>47</b>
<b>TAULUKKO 7. EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN MERKITYS JA SIIHEN LIITTYVÄT ARVOT OSANA VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN ASIANTUNTIJUUTTA .....</b>	<b>49</b>

## **KUVIOT**

<b>KUVIO 1. ESIMERKKI SISÄLLÖNANALYYSIN VAIHEISTA ENSIMMÄISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN KOHDALLA .....</b>	<b>30</b>
<b>KUVIO 2. ESIMERKKI SISÄLLÖNANALYYSIN VAIHEISTA TOISEN TUTKIMUSKYSYMYKSEN KOHDALLA .....</b>	<b>31</b>

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2023 suomalaisten ylikulutuspäivä oli 31. maaliskuuta (Global Footprint Network, 2023a). Tämä tarkoittaa, että jos kaikki maailman ihmiset kuluttaisivat kuin suomalaiset, olisi kaikki maailman uusiutuvat luonnonvarat kulutettu jo maaliskuun loppuun mennessä (Global Footprint Network, 2023b). Vaikuttaa siltä, että ihmiset ovat sokaistuneet omalle toiminnalleen ja sen seurauksille. Resurssien ylikulutus, saastuminen ja muut laajat ympäristötuhot ovat johtaneet meidät ekokriisiin (Aho & Laihonen, 2015). Tällä hetkellä vallalla oleva maailmankuvamme normalisoi kulutusyhteiskunnan uskomuksia ja sen seurauksena uskomme tulevaisuuden tehokkaamman teknologian ratkaisevan ongelmamme (Huttunen ym., 2022). Olisi kuitenkin vastuutonta luottaa tulevaisuutemme ainoastaan teknologian käsiin. Huttunen ym. (2022) uskovat, että kasvatuksen merkitys ihmiskunnan ekokriisistä selviytymisessä on keskeinen. Suomalaisessa kasvatustieteessä ekokriisiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen avulla. Ekososiaalinen sivistys tarkoittaa kestävään sekä vastuulliseen elämäntapaan tähtäävää toimintaa ja ajattelutapaa. Tähän sisältyvät ihmisen avarakatseisuus, taito asettua toisen asemaan sekä kyky muodostaa poikkitiedollinen kokonaiskäsitys ympäröivästä maailmasta (Salonen & Bardy, 2015).

Tämä tutkimus käsittelee ekososiaalisen sivistyksen toteutumista varhaiskasvatuksen toiminnassa. Tavoitteenamme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja kokemuksia ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarkastelemme, miten ekososiaalinen sivistys ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa. Maailmassa tapahtuvien nopeiden ja globaalien muutosten vuoksi elämme juuri nyt aikaa, jolloin on syytä tarkastella uudella tavalla myös sitä, miten ekososiaalinen sivistys kytkeytyy varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen. Varhaiskasvatuksen työn taustalla vaikuttavat yhteiskunnalliset ja taloudelliset tekijät luovat työlle erilaisia odotuksia sekä

vaatimuksia, jolloin myös varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintaympäristö on jatkuvassa muutoksessa (Kupila, 2007). Yksi tämän ajan yhteiskunnallisista haasteista koskee ekokriisiä ja sen huomioimista, joten myös varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuteen sisältyvät nyt ekososiaalisen sivistyksen periaatteet ja niiden toteuttaminen.

Ekososiaalisesti sivistynyt toiminta olisi tulevaisuudessa välttämätöntä, jotta pystyisimme elämään maapallon resurssien puitteissa. On vahingollista sekä ihmisille että planeetalle jos hyvinvointimme kytkeytyy pelkästään talouskasvun tai materian tavoitteluun. Ekososiaaliseen sivistykseen pyrkiminen vaatii ihmisten keskuudessa syvempää arvomuutosta, jotta kestävät elämäntavat aletaan aidosti nähdä tärkeinä ja vaalimisen arvoisina. Kasvatuksen vaikutukset alkavat jo varhaiskasvatuksen piiristä, joten sillä on osansa myös ekososiaalisen sivistyksen ja siihen liittyvän arvopohjan muodostumisessa. Ekososiaalisesti sivistynyt toiminta edellyttää laajaa toimintakulttuurin muutosta, jotta siirrytään kohti kestäviä elämisen muotoja. Näitä ovat esimerkiksi yhteistyön vaaliminen, jakamisen periaatteet sekä ympäröivän luonnon kunnioittaminen. Edellä mainitut tekijät toimivat vastapainona yhteiskunnassa vallitsevalle yksilö- ja suorituskeskeisyydelle, joka ei takaa kestäväää tulevaisuutta.

Tässä tutkimuksessa haluamme nostaa varhaiskasvatuksen roolin tarkasteluun ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta, sillä näyttää siltä, että siihen tähtäämisen mahdollisuudet ovat erityisen hyvät varhaiskasvatuksen kontekstissa. Samanaikaisesti ekososiaalisen sivistyksen tutkiminen varhaiskasvatuksen kontekstissa on ollut kuitenkin vielä vähäistä. Aihe on ajankohtainen ja merkityksellinen, sillä se liittyy vahvasti hyvinvointiimme nyt ja tulevaisuudessa.

## 2 EKOSOSIAALINEN SIVISTYS

Tässä luvussa tarkastelemme tämän tutkimuksen ensimmäistä pääkäsitettä, ekososiaalista sivistystä. Aloitamme määrittelemällä käsitteen sekä tarkastelemalla sen taustalla vaikuttavia arvoja. Selvitämme myös käsitteen muodostumista ja pureudumme sen kolmeen osaan: sivistykseen, ekologisuuteen ja sosiaalisuuteen. Lisäksi tuomme tarkasteluun ekososiaalisen kasvatuksen ja transformatiivisen oppimisen näkökulmat. Koska tämän tutkimuksen kontekstina on varhaiskasvatus, kuvaamme miten aihetta on käsitelty varhaiskasvatussuunnitelmissa. Lopuksi esittelemme kestävyuden teemoihin liittyviä kasvatusalalan tutkimuksia, jotka tukevat tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä.

### *2.1 Arvot ekososiaalisen sivistyksen perustana*

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen määritelmä liittyy ensisijaisesti luonnon ekosysteemien, ihmisyhteisöjen ja talouden välisen keskinäisriippuvuussuhteen ymmärtämiseen (Moilanen & Salonen, 2022). Se tarkoittaa, että nämä ulottuvuudet ovat toisiinsa kietoutuneita ja takaavat yhdessä kaiken olemassaolon ja hyvinvoinnin perustan maapallolla. Esimerkiksi luonnon ekosysteemeiden elinvoimaisuus luo mahdollisuuksia ihmisyhteisöiden ja talouden menestymiselle, kun taas talouden toimivuus edellyttää hyvinvoivia ihmisyhteisöjä samalla kun talous itsessään auttaa ihmisiä hyvinvoinnin rakentamisessa (Moilanen & Salonen, 2022). Ihminen ei siis voi toiminnassaan erottaa näitä osa-alueita toisistaan tai mitätöidä niiden vaikutusta toisiinsa, sillä se ei olisi kestävää ajattelua.

Toinen oleellinen seikka ekososiaalisessa sivistyksessä liittyy kestävää elämäntapaa edistävien ydinarvojen sisäistämiseen, joita ovat vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys (Salonen & Bardy, 2015). Nämä ydinarvot liittyvät monipuolisesti eri elämän osa-alueisiin. Salonen ja Bardy (2015)

kuvaavat vastuullisuuden periaatteen mukaan toimimisen vastuuna esimerkiksi luonnonvaroja kohtaan sekä toimintana, joka takaa niiden riittävyyden myös tuleville sukupolville. Kohtuullisuutta ja ihmistenvälisyyttä he puolestaan luonnehtivat kyknä erottaa halut ja tarpeet toisistaan sekä taipumuksena liittyä toisiin ihmisiin ja yhteisöihin sekä tulla hyväksytyksi niissä juuri sellaisena kuin on. Näiden ydinarvojen katsotaan tukevan ekososiaalista sivistymistä ja auttavan ihmiskuntaa ratkaisemaan tämän hetken globaalit ongelmat, jotka ihmiskuntaa uhkaavat.

Salosen ja Konkan (2015) mukaan ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen liittyvät lisäksi kestävyiden sekä jakamisen periaatteet ihmisten hyvinvoinnin takaajina. Ekososiaaliseen hyvinvointiin kuuluu käsitys pitkäkestoisten hyvinvoinnin lähteiden vaalimisesta sekä oman toiminnan globaaliuden hahmottamisesta. Nykyään yhä reflektiivisempi arvokäsityksiin perustuva tapa tarkastella hyvinvointia olisi tarpeellinen, jotta sosiaalisia ja ekologisia ongelmia pystyttäisiin ratkomaan ihmisten henkilökohtaisten hyvinvoinnin, onnellisuuden sekä merkityksellisyyden tunteiden lisäämisen ohella.

Salosen ja Joutsenvirran (2018) mukaan vallalla olevan edistysajattelun ja sivistyskäsitteksen taustalla vaikuttavat materiaaliset arvot tulisi tunnistaa ja tätä kautta pyrkiä uudistamaan niihin liittyviä ajattelutapoja kohti jälkimateriaalisempia hyvän elämän mahdollisuuksia turvaavia arvoja. Jälkimateriaalisilla arvoilla tähdätään osallisuuteen, koettuun hyvinvointiin, merkityksellisyyden ja tarkoituksen korostamiseen sekä hyväntahtisuuteen universaalisti. Ekososiaalisen sivistyksen rakentumisen näkökulmista tulisi suosia näitä arvoja, jotka käsittävät hyvän elämän muodostumisen koetun hyvinvoinnin mukaan aineellisten saavutusten ja päämäärien sijasta. Jälkimateriaalisten arvojen toteutuessa ihmisen osallisuuden kokemukset, tyytyväisyys ja elinvoimaisuus lisääntyvät parantaen ihmisten henkistä hyvinvointia. Yksilöiden sisäistäessä jälkimateriaalisia arvoja, muodostuisi heistä mahdollisesti myös vahvempi yhteiskunta, jossa osallisuuden kokemukset voimistuisivat ja vaikutusmahdollisuudet paranisivat.

## 2.2 Kohti ekososiaalista sivistystä

Ekososiaalisen sivistyskäsitteen muodostumiseen on vaikuttanut tarve ottaa huomioon nykyajan planetaariset ongelmat. Näitä ongelmia ovat esimerkiksi ilmaston lämpeneminen, lajikato ja luonnonvarojen hupeneminen. Ekososiaalisen sivistyksen käsite on syntynyt vastapainoksi klassisille sivistysteorioille, joissa keskiössä olivat yksilön ja yhteiskunnan kehittyminen ympäristöongelmien huomioimisen sijaan (Moilanen & Salonen, 2022). Voidaan erottaa ainakin kolme eri sivistysteorioiden aikakautta, jotka ovat edeltäneet ekososiaalisen sivistysteorian muodostumista. Ensimmäisten sivistysteorioiden synty sijoittuu 1770–1830-lukujen Eurooppaan, jolloin sivistyksestä puhuttiin ensimmäisen kerran saksalaisen Bildung -käsitteen avulla klassisissa sivistysteorioissa (Moilanen ym., 2021). Tällöin valistuksen ajan aatteet vaikuttivat myös sivistyskäsitteiden luonteeseen. 1900-luvulla teorioita kehitettiin henkítieteellisen pedagogiikan merkeissä ja 1950-luvulta eteenpäin yhteiskuntakriittiset sivistysteorialat ovat puolestaan yleistyneet (Moilanen ym., 2021).

Sivistyksellä tarkoitetaan pyrkimystä löytää vastauksia kunakin aikakautena vallitseviin keskeisiin haasteisiin (Moilanen & Salonen, 2022). Sivistys voidaan nähdä myös kyknä tiedostaa ja kyseenalaistaa ajankohtaisia ongelmia. Esimerkiksi klassisten sivistysteorioiden mukaan sivistyksellä pyritään vapauteen, demokratiaan, rauhaan, suvaitsevaisuuteen ja humaaniuteen ihmisten omia ominaisuuksia kehittämällä (Moilanen & Salonen, 2022). Ekososiaalisen sivistyksen käsite ottaa puolestaan huomioon tämänhetkiset planetaariset haasteet eli toimii laajempänä sivistyksen käsitteenä klassisiin sivistysteorioihin verrattuna. Nimensä mukaisesti ekososiaalinen sivistys huomioi ekologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sivistyksen kentällä ja pyrkii näin ollen tarjoamaan ratkaisuja nykyajan haasteisiin kattavammin.

Salonen (2012) esittää tämänhetkisten ekologisten haasteiden kumpuavan pääosin väestönkasvusta sekä yksilö- ja kulutuskeskeisestä kulttuuristamme, joka edustaa meille hyvinvointia. Kulutus- ja yksilökeskeisyys ilmenee tällä hetkellä haluihin tai sosiaalisiin paineisiin liittyvänä ylikulutuksena sekä haluna olla mahdollisimman riippumaton muista ihmisistä hyödykkeiden avulla. Tällainen ajattelu- ja käyttäytymiskulttuuri puolestaan ylläpitää talouskasvua ja vahvaa

materiaalisiin arvoihin tähtäävää elämäntapaa. Pysäyttääksemme tämän kaltaisen ylikulutuksen meidän tulisi käsitellä sitä, mikä meille on riittävää ja tarpeellista sekä luoda hyvinvointikäsitteemme uudelleen. Lisäksi Värri (2018) tarkastelee ihmisen halujen sekä vastuuntunnon suhdetta. Vaikka vastuuntunto on ihmiselle ominaista ja se tiedostetaan, meidän on hänen mukaansa silti vaikeaa luopua halujemme ohjaamasta tuhoisasta elämäntavastamme.

Sosiaalisesti kestävä elämäntapa jakautuu kolmeen aspektiin, joita ovat ymmärrys ihmisestä, ymmärrys luonnosta ja ymmärrys oikeasta ja väärästä (Ehrenfeld, 2008; Salonen, 2012). Yhdessä nämä ulottuvuudet luovat toimivan perustan sosiaaliselle kestävyydelle. Monilla ihmisen tekemillä arkisilla valinnoilla on nykyään hyvin globaalit vaikutukset, ja jotta pystyisimme takaamaan myös tuleville sukupolville kestävän tulevaisuuden, oleellista olisi ulottaa oma vastuu kaikkiin niihin ihmisiin, joita omat valintamme koskevat (Salonen, 2012). Ilman nykyihmisen vastuunkantoa esimerkiksi luonnonvarat eivät tule riittämään tuleville sukupolville. Salonen (2012) toteaa, että tekemämme valinnat riippuvat kuitenkin maailmankäsitteemme laadusta. Ihmis- ja elämäkeskeisyyden sijasta ekosysteemikeskeisesti orientoitua kokee olevansa yhteydessä niin elolliseen kuin elottomaan luontoon sekä ymmärtää ihmisyyden riippuvuuden luonnosta. Lisäksi osallisuuden kokemukset lisäävät elämän merkityksellisyyden tunnetta samalla kun sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisää elämän henkisiä päämääriä ja vähentää materiaalistien asioiden merkitystä. Näin ollen voi päästä käsiksi hyvinvointiin, jota seuraa ekososiaalinen sivistys.

### *2.3 Ekososiaalinen kasvatusta ja transformatiivinen oppiminen*

Kasvatuksen näkökulmasta ekologiseen kriisiin on pyritty vastaamaan ekososiaalisen kasvatuskäsitteen kautta. Se on ammentanut periaatteitaan pitkälti ekososiaalisesta sivistyksestä ja siihen liittyvät olennaisesti myös ekososialisaation ja ekoindividuaation käsitteet (Keto ym., 2022). Nämä käsitteet kuvaavat ihmisen kasvua hieman laajemmasta näkökulmasta käsin ja niiden voidaan nähdä tuovan kasvatukseen uusia tavoitteita ja ideaaleja, jotka vastaavat tämän ajan tarpeisiin. Ekososialisaation käsitteellä pyritään esimerkiksi kuvaamaan sitä kokonaisvaltaista ja todenmukaisempaa kuvaa maailmasta, jossa ihmiset muodostavat yhä monimuotoisempia suhteita muuhun luontoon

(Keto & Foster, 2021). Ekososialisaatio voidaan siis nähdä perinteistä ihmisten välistä sosialisatiota täydentävänä, sillä se ottaa ihmisten lisäksi huomioon myös kaiken muun luonnon. Keton ja Fosterin (2021) mukaan kestävämpi elämänorientaatio sekä ymmärrys ihmisten muodostamista yhteyksistä ympäröiviin ihmisiin ja muuhun luontoon voivat parhaimmillaan tarjota vastauksen ekokriisin haasteisiin. Myös ekoindividuaatio huomioi luonnon monimuotoisuuden yksilön itsetajuisuuteen ja moraaliseen vastuuseen heräämisen prosessissa (Keto ym., 2022). Ekoindividuaatioprosessissa ihminen kehittyy omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen ja pystyy ilman ristiriitaa toimimaan myös osana monilajista maailmaa (Pulkki, 2021). Siinä missä tavanomainen yksilön individuaatioprosessi mielletään yksilöllistymiseksi ja erillisyydeksi muusta luonnosta, tarkoitetaan ekoindividuaatiolla tasavertaisempaa ja kestäväää suhdetta yksilön ja ympäristön välillä. Aivan kuten sosialisatio mielletään joksikin ihmisten välillä tapahtuvaksi, ekososialisaatiossa ymmärretään myös ihmisten ja ympäristön välillä tapahtuvan kanssakäymisen merkitys.

Kasvatuksen näkökulmasta edellä mainittuja teemoja on käsitelty pitkälti ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen periaatteiden kautta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Ympäristökasvatus vakiintui opetussuunnitelmiin 1980-luvulla ja 1990-luvulle tultaessa tätä kehitettiin Suomessa innokkaasti ympäristön tilan selvitysten ja kansallisen ympäristökasvatusstrategian myötä (Cantell ym., 2020). 1980-luvun loppupuolella kestävän kehityksen käsite otettiin osaksi suomalaista ympäristökasvatusta, mikä sai osakseen sekä kannatusta että kritiikkiä (Cantell ym., 2020). Kestävän kehityksen kasvatusta kannatettiin sen myönteisen sävyn ja ratkaisukeskeisyyden vuoksi, mutta toisaalta sitä kritisoitiin sen ihmiskeskeisyydestä ja taipumuksesta jättää huomiotta muut lajit ja koko ekosysteemi (Cantell ym., 2020; Kopnina, 2012). Ympäristön suojelemiseksi ja muutoksen aikaansaamiseksi tarvitaan kuitenkin syvällisempi käsitys maailman rakenteista. 2010-luvulla opetussuunnitelmiin alettiin kirjaamaan ekososiaalisen sivistyksen periaatteita, sillä tiedostettiin ettei yksinkertainen tiedon lisääminen ja siirtäminen kestävästä elämäntavoista riitä muuttamaan ihmisten käyttäytymistottumuksia ja yhteiskunnan rakenteita (Keto ym., 2022). Nykytilanteessa ihmiset tarvitset kykyä ajatella itse sekä halua liittyä toisiin

ihmisiin toimien yhteistyössä yhteisen hyvän puolesta, ja juuri näitä asioita ekososiaalinen sivistys myös osaltaan ajaa.

Laininen (2018) tarkastelee ekososiaalista sivistystä transformatiivisen oppimisen valossa keskittyen peruskoulun ja lukion kontekstiin. Hänen mukaansa transformatiivisella oppimisella tarkoitetaan ihmisen käsityksiin kytkeytyvää perustavanlaatuaista muutosta ihmisen ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä. Ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta koko todellisuuskäsityksemme uudistuminen vaatii transformatiivista oppimista. Laininen (2018) toteaa, että ekososiaalinen sivistys on määritelty peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa hyvin yleisellä tasolla, eikä sitä koskevaa opetusmateriaalia ole juuri saatavilla. Jotta ekososiaalisen sivistyksen pystyisi saavuttamaan, vaatii se transformatiivista oppimista, joka puolestaan edellyttää oppimisen jännitteiden tunnistamista. Jännitteitä aiheuttaa esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan ristiriita yhteiskunnallisen todellisuuden, koulutusta koskevien odotusten tai koulutusorganisaatioiden toimintakulttuurien kanssa. Arvopohjien ristiriita voi ilmetä esimerkiksi siten, että opettajat ovat velvoitettuja toteuttamaan ekososiaalista sivistystä sen sisältyessä opetussuunnitelmiin, vaikka samalla yhteiskunta odottaa koulutuksen edistävän kilpailukykyä ja talouskasvua. Jännitettä esiintyy myös oppijoiden ja opettajien välisten maailmankuvien, arvojen ja käsitysten välillä. Johtopäätöksenä Laininen (2018) toteaa, että transformatiivinen oppiminen, jota ekososiaalisessa sivistyneisyudessa tarvitaan, edellyttää kaikkien osallistujien ja osapuolten yhteistä kriittistä reflektoinnin taitoa.

## *2.4 Ekososiaalinen sivistys varhaiskasvatussuunnitelmissa*

Ekososiaalisen sivistyksen periaatteita tukevia arvoja ja toimintatapoja käsitellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU) useaan otteeseen, mutta ekososiaalinen sivistys omana käsitteenään mainitaan asiakirjassa vain kerran. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjätahoja toteuttamaan varhaiskasvatusta sen sisältämien tavoitteiden mukaisesti edistäen samalla yhdenvertaista ja laadukasta kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta (Opetushallitus, 2022). Ekososiaalinen sivistys mainitaan vuoden 2022 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

toiminnan arvoperustaa käsittelevässä luvussa (Opetushallitus, 2022). Aihetta käsitellään seuraavasti: ”Varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi” (Opetushallitus, 2022). Myös vuosien 2018 ja 2016 VASUissa mainitaan sama lause. Tämän lisäksi näissä asiakirjoissa (Opetushallitus, 2022, 2018, 2016) käsitellään useasti kestävyuden, kohtuullisuuden ja ekologisuuden periaatteita. Ihmisenä kasvamisen teeman alla käsitellään esimerkiksi oikeudenmukaisuutta ja pyrkimystä arvojen mukaiseen toimintaan. Ympäristökasvatusta käsiteltäessä mainitaan puolestaan vastuullinen toiminta ympäristön puolesta, luonnon kunnioittaminen konkreettisten taitojen ja luontosuhteen vahvistumisen näkökulmista sekä lasten vaikutusmahdollisuuksien tukeminen. Myös osallisuus ja yhteisöllisyys näkyvät vahvasti varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Myös Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa käsitellään ekososiaalisen sivistyksen periaatteita. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma on valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta laadittu kuntaa velvoittava asiakirja, joka saattaa sisältää esimerkiksi erilaisia pedagogisia painotuksia tai paikallisia erityispiirteitä (Peda.net). Tampereen VASUssa ekososiaalista sivistystä käsitellään sen ydinarvojen eli vastuullisuuden, kohtuullisuuden ja ihmistenvälisyyden kautta ja lisäksi sen mainitaan olevan osa kestävään sekä vetovoimaiseen kaupunkiin tähtäävää [Tampereen strategiaa](#), jossa ekososiaalisen sivistyksen merkitystä painotetaan (Sivistys- ja kulttuurilautakunta, 2022). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) puolestaan ei sisällä ekososiaalista sivistystä käsitteenä, mutta arvoperustaa käsittelevässä luvussa todetaan esiopetuksen noudattavan kestävä elämäntavan periaatteita tunnistaen sen eri ulottuvuudet (Opetushallitus, 2014). Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käsitellään VASUjen tapaisesti esimerkiksi ympäristökasvatusta, oikeudenmukaisuutta ja osallisuutta.

## *2.5 Kestävyuden teemat tutkimuksissa*

Lehtonen ym. (2018) ovat käsitelleet kestävyysopetusta korkeakoulukontekstissa yhteyksien pedagogiikan viitekehyksestä käsin. Yhteyksien pedagogiikalla

tarkoitetaan ymmärrystä ihmisten ja maailman välisestä relationaalisuudesta tunnistamalla samalla ihmisen ja muun luonnon keskinäisriippuvuuden (Lehtonen ym., 2018). Tutkijat tarkastelevat aihetta kulttuurissamme vallitsevan kestävyysopetuksen teemoihin liittyvän dikotomisen, kahtiajakautuneen ajattelun kautta. Esimerkkejä näistä dikotomioista ovat luonto ja kulttuuri, yksilö ja yhteisö sekä taide ja tiede. Tutkimuksessa havaittiin, että kestävyysopetusta kehittääksemme tarvitaan kriittistä ajattelua opetusmateriaaleja ja -järjestelyjä kohtaan, jotta pystytään luopumaan vallitsevista dikotomioista sekä muovaamaan ajatteluamme holistisemmaksi. Tällä tavoin pyritään vahvistamaan yhteyksien pedagogiikan periaatteita osana kestävyysopetusta ja näin ollen tähdätä kohti luovaa oppimista, kriittistä itsereflektiota ja eettistä tietoisuutta kestävyysshaasteiden ratkaisemisessa (Lehtonen ym., 2018).

Salonen ja Tast (2013) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhtautumista kestävyteen ja sitä, miten he itse arvioivat sen näkyvän elämäntavoissansa. Lisäksi he selvittivät, millaisia esteitä kestävä kehitys edistävällä toiminnalla on. Tärkeimpinä kestävyysosa-alueina pidettiin yhteisöllisyyden tukemista, kuluttajan sosiaalista vastuuta sekä asianmukaista jätteen hävitystä (kierrättäminen, kompostointi ja ongelmajätteen käsittely). Vähiten tärkeinä vastaajat pitivät kasvisruokavalion suosimista. Osa-alueiden toteutumista arvioitiin puolestaan seuraavasti: kestävimmin toimittiin, kun kyse oli hyödykkeiden ja tavaroiden korvaamisesta vain niiden ollessa rikkinäisiä, yhteisöllisyyden tukemisesta (mukaan lukien sukupolvien välisyyden) sekä tavaroiden elinkaareen panostamisesta. Globaalin köyhyyden vähentämisen eteen toimiminen koettiin puolestaan asiana, johon itsellä ei ole vaikutusvaltaa ja siksi se arvioitiin osa-alueeksi, joka toteutuu vähiten omassa toiminnassa. Suurimmat esteet kestävä elämäntavan toteutumiselle olivat ajan- ja tiedon puute, kestävien valintojen kalliimpi hinta sekä kestävä elämäntavan vaivalloisuus. Lisäksi oman vastuun vierittäminen muille, esimerkiksi valtiolle, nousi esiin. Tutkimuksessa havaittiin myös, että vastaajien iällä oli vaikutusta siihen, kuinka paljon he toiminnassaan suosivat energiatehokkaita tuotteita ja korvaavat hyödykkeitä vain niiden ollessa rikkinäisiä. Nuoremmat eivät suosineet energiatehokkaita tuotteita yhtä paljon kuin vanhemmat ja he myös hankkivat helpommin uusia hyödykkeitä jo ennen kuin ne menivät rikki. Tätä tutkijat selittävät sillä, että vanhemmat vastaajat saattavat ymmärtää nuoria paremmin

yksilön toimien merkityksen. Tutkijoiden mukaan ero nuoren ja vanhemman varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan sekä asenteiden välillä saattaa asettaa lapset epätasa-arvoiseen asemaan kestävyyskasvatuksen näkökulmasta.

Furu ja Valkonen (2021) halusivat puolestaan selvittää tutkimuksellaan, miten kestävyiden teemoja toteutetaan tällä hetkellä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi he olivat kiinnostuneita siitä, miten heidän kehittämänsä kestävyiden edistämisen arviointiväline (*Assessment Tool for Promotion of Sustainability in ECEC*) toimii varhaiskasvatuksessa tiimien yhteisen oppimisen tukijana. Arviointiväline sisälsi kysymyksiä, joihin tiimit vastasivat yhdessä reflektoiden ja keskustellen. Kysymykset koskivat kestävyiden kolmea ulottuvuutta, ekologista, sosiokulttuurista sekä taloudellista kestävyttä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kestävyyskasvatus oli hyvin vaihtelevaa tutkimukseen osallistuvien tiimien välillä. Osa tiimeistä esimerkiksi vastasi kysymyksiin vain yksittäisillä sanoilla, kun taas osa antoi pitkiä vastauksia pohtien hyvin syvällisesti kestävyiden teemoja. Tämä havainto kestävyyskasvatuksen laadun vaihtelevaisuudesta sekä lasten asettumisesta epätasa-arvoiseen asemaan sen johdosta, on linjassa myös Salosen ja Tastin (2013) tutkimuksen kanssa. Syyksi kestävyyskasvatuksen laadun vaihtelevuudelle Furu ja Valkonen (2021) esittävät kestävyyskasvatuksen sanaston ja siihen liittyvän pedagogisen osaamisen heikkoutta sekä teorian käytäntöön tuomisen haasteellisuutta. Kaiken kaikkiaan tutkimus kuitenkin osoitti, että kestävyiden edistämisen arviointiväline voi edesauttaa työtiimin sisäistä reflektiota ja keskustelua kestävyiden teemojen kontekstissa.

Edellä mainitut tutkimukset käsittelevät kestävyttä ja kestävyyskasvatusta, sillä ekososiaalisesta sivistyksestä ei löytynyt tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sopivaa empiiristä tutkimusta. Tätä saattaa selittää esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen käsitteen tuoreus tutkimuksen kentällä ja varhaiskasvatuksen kontekstissa. Käsitteen tuoreus viittaa siihen, että aihe on noussut kuitenkin ajankohtaiseksi kasvatustieteissä, mikä näkyykin siinä, että aiheesta on viime vuosina julkaistu paljon tämänkin tutkimuksen teoriataustassa hyödynnettyjä filosofisia artikkeleja. Ekososiaalisen sivistyksen empiiriselle tutkimukselle on kuitenkin tarvetta etenkin kasvatuksen ja kokemusten

näkökulmista tarkasteltuina. Varsinkin kokemusten tutkimisessa ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta on havaittavissa tutkimuksellinen aukko.

# 3 ASIANTUNTIJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelemme tämän tutkimuksen toista pääkäsitettä, asiantuntijuutta. Ensin käsittelemme asiantuntijuuden käsitettä yleisellä tasolla ja esittelemme joitain eri näkökulmia, joista asiantuntijuutta voi tarkastella. Tämän jälkeen kuvaamme, millaista asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen opettajan työssä tarvitaan ja millä eri tasoilla se voi ilmetä. Tuomme myös esiin, mitä ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden tuominen varhaiskasvatuksen toimintaan edellyttää opettajan asiantuntijuudelta. Lisäksi kuvaamme kahden tutkimuksen kautta, mitkä asiat vaikuttavat asiantuntijuuden rakentumiseen. Lopuksi tarkastelemme relationaalista asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen moniammatillisissa tiimeissä sekä käsittelemme sen muodostumista ja toimivuutta.

## *3.1 Näkökulmia asiantuntijuuteen*

Muuttuneet käsitykset lasten osallisuudesta, lapsuuden ajan oppimisen merkityksellisyydestä sekä lasten yhteiskunnallisesta asemasta ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että varhaiskasvatuksen työssä tarvittava asiantuntijuus on vaatinut uudelleentarkastelua (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Näiden lisäksi monet muut yhteiskunnalliset muutokset, kuten ympäristökysymykset, voivat luoda haasteita kasvatustyölle vaatien samalla asiantuntijuuden uudelleen muotoutumista (Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Ballet & Kelchtermans, 2008).

Asiantuntijuutta voi tarkastella erilaisista näkökulmista, joita ovat muun muassa professionaalisen identiteetin, yksilön ja yhteisön sekä kokemuksen näkökulmat (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Beijaard ym. (2004) kuvaavat professionaalisen identiteetin muodostumisen olevan jatkuva prosessi, jossa omia kokemuksia tulkitaan ja se sisältää sekä yksilön että kontekstin merkityksen.

Lisäksi he kuvaavat sen sisältävän alaidentiteettejä, jotka tulevat esiin eri tilanteissa, mutta ovat kuitenkin tasapainossa keskenään ja tällöin oman toimijuuden merkitys on professionaalisen identiteetin kehittämisessä keskeinen. Professionaalinen identiteetti vaikuttaa yhdessä eri ammattilaisten yhteistyön ja käytäntöjen kanssa relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiseen (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Relationaalinen asiantuntijuus perustuu etenkin luottamukseen omista taidoista ja tietämyksestä tunnistuen samalla mitä muilla työyhteisön jäsenillä on tarjottavana (Edwards, 2010). Tällöin työyhteisössä on siis mahdollisuus uuden oppimiseen ja oman tietämyksen laajentamiseen. Relationaalisen asiantuntijuuden yksi edellytyksistä on kiinnostus kuulla, miten toiset asiat näkevät ja kokevat, ja olisikin tärkeää, että ammattilaiset keskustelisivat työyhteisön käytäntöjen takana olevista arvoista sekä työntekijöiden oman toiminnan taustalla vaikuttavista arvopohjista (Rantavuori 2019). Asiantuntijuuden relationaalinen näkökulma on oleellista huomioida, sillä yksilön asiantuntijuuden kehittyminen muodostuu henkilökohtaisten arvojen lisäksi pitkälti juuri niistä kokemuksista, yhteisöistä ja kulttuureista käsin, joita yksilö on kohdannut ja joissa hän on toiminut. Sekä yksilön että yhteisöjen näkökulmista tarkasteltuna asiantuntijuuden kehittämisestä on siis aina löydettävissä jokin kollektiivinen ulottuvuus (Hakkarainen & Paavola, 2006).

Ekososiaalinen sivistys edellyttää yhä laajempaa asiantuntijuuden hallitsemista, johon liittyy professionaalinen identiteetti relationaalisen asiantuntijuuden rinnalla. Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta määrittelevät lasten ja perheiden tarpeiden lisäksi myös esimerkiksi yhteiskunnan taholta tulevat vaatimukset, joiden puitteissa on toimittava (Kupila, 2007). Esimerkiksi juuri ekokriisi ja ekososiaaliseen sivistykseen pyrkiminen ovat laajalle elämän eri osa-alueille ulottuvia haasteita, joihin vastaaminen vaatisi kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmista opettajan asiantuntijuudelta tarkempaa määrittelyä. Koska ekososiaalisen sivistysajattelun saavuttaminen vaatii muutoksia niin arvokäsityksissä, käytännön toiminnassa kuin koko yhteiskunnan talousjärjestelmänkin tasolla, voitaisiin esimerkiksi relationaalisen asiantuntijuuden lisäämisellä ja ihmistenvälisyydellä pureutua yhä tehokkaammin ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden ajamiseen.

### 3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on toimia asiantuntijana lapsen kehitystä ja oppimista koskevissa asioissa sekä vastata lapsiryhmän pedagogisesta suunnittelusta, kehittämisestä ja arvioinnista (Karila ym., 2017). Pedagogiikan toteutumiseksi varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla työssä tarvittavaa asiantuntijan osaamista sekä henkilökohtaisella että relationaalisella tasolla. Kupilan (2007) mukaan osaamista voidaan pitää yhtenä asiantuntijuuden ulottuvuutena, sillä varhaiskasvatuksen asiantuntijuus koostuu työn eri pätevyysalueista, joita ovat varhaiskasvatuksen konteksti- eli ydinosaaminen, kasvatus-, hoito-, ja pedagoginen osaaminen, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen sekä työn jatkuvan kehittämisen osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan työn kontekstissa asiantuntijuus näyttäytyy siis vahvana käytännön tason osaamisena tieteeseen nojaavan ymmärryksen lisäksi.

Kupila (2007) on tutkinut varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumista lähestymällä aihetta Mezirowin (1991) merkitysperspektiiveihin pohjautuvan oppimisenäkemyksen kautta. Merkitysperspektiivit ovat ihmisen ajattelutapojen, uskomusten ja aikaisempien kokemusten pohjalta syntyneitä näkökulmia, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen näkee ja ymmärtää uudet asiat sekä kokemukset (Mezirow, 1991). Asiantuntijana oleminen on siis tästä näkökulmasta tulkittuna ympäristön kanssa jatkuvaa vuorovaikutuksessa olemista ja tiedon rakentamista omasta asemastaan käsin. Kupilan (2007) tutkimuksen mukaan hallitsevia merkitysperspektiivejä on kolme: yksilöllinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. Yksilöllinen merkitysperspektiivi lähestyy asiantuntijuuden kehittymistä psykologisesta näkökulmasta käsin. Yhteisöllisessä merkitysperspektiivissä korostuu puolestaan teoreettinen ja käytännöllinen tieto kasvatusyhteisöjen kehittämistyöstä ja yhteiskunnallinen merkitysperspektiivi liittyy puolestaan asiantuntijan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Kupilan (2007) kuvaamien perspektiivien kautta muotoutui myös neljä erilaista asiantuntijan identiteettityyppiä: vahva pedagogi, kasvatustieteilijä, erityisosaaja ja laaja-alainen vaikuttaja. Yhteisöllinen merkitysperspektiivi on ominainen vahvalle pedagogille ja erityisosaajalle, joista ensimmäisellä toiminnan keskiössä on vahva pedagoginen asiantuntijuus ja

jälkimmäisellä kasvatus- ja opetustyön erityisalueitten hallinta. Yksilölliseen merkitysperspektiiviin liittyy puolestaan persoonallisen tietämyksen ja itsetuntemuksen ohella oman ammatillisen identiteetin selkiyttäminen sekä varhaiskasvatustyön arvostuksen hakeminen. Tämä merkitysperspektiivi on ominainen identiteetin etsijälle.

Varhaiskasvatuksen opettajan työn näkökulmasta ekososiaalisen sivistysajattelun periaatteiden tuominen varhaiskasvatuksen toimintaan vaatii asiantuntijuuden kehittymistä etenkin yhteiskunnallisesta ja yhteisöllisestä merkitysperspektiivistä käsin. Kuitenkin myös yksilöllistä merkitysperspektiiviä tarvitaan, sillä lähtökohdiltaan asiantuntevaan toimintaan kokemuksellisenä ilmiönä tarvitaan työssä vaadittava tietämys, kyky toimia tilannekohtaisesti sekä luottamusta omaa toimintaa kohtaan (Isopahkala-Bouret, 2008). Maailman muuttuessa myös opettajan työ ja työssä vaadittava asiantuntijuus muuttuvat, jolloin opettajalla on hyvä olla yhteiskunnan tasolle ulottuvaa tietämystä ja valmiuksia kehittää itseään sekä omaa toimintaansa työssä. Myös Suvanto ym. (2021) jaottelevat varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja osaamisen alueita, joista yhdessä korostuu etenkin jatkuvaan muutokseen ja kehittymiseen liittyvä osaaminen. Tämä osaamisen osa-alue koostuu esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan kriittisistä tiedonhankinta- ja analysointitaidoista projektityöskentelytaitojen ohella. Lisäksi yhteisöllisestä merkitysperspektiivistä tarkasteltuna edellä mainittuja taitoja pystytään myös tuomaan työyhteisöön haluna kehittää toimintaa ja työyhteisöä itsessään.

### *3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentuminen*

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttavat monet tekijät varsinaisen opettajakoulutuksen lisäksi. Hapon ym. (2012) tutkimuksen mukaan näitä tekijöitä ovat etenkin valmistumisen jälkeen hankittu lisäkoulutus, työkokemus, henkilökohtainen elämänhistoria ja omat asenteet työtä kohtaan. Koulutuksen merkitystä asiantuntijuuden kehittäjänä kuvataan kolmella eri tavalla. Ensimmäisenä tärkeänä asiantuntijuuden rakentumista edistävänä tekijänä pidetään yksittäisiä tiedonlähteitä kuten esimerkiksi koulutuspäiviä tai tutkimuksia varhaiskasvatukseen liittyen. Toisekseen koulutusta pidetään ammatillista kehitystä ylläpitävänä ja edistävänä voimana.

Koulutus antaa esimerkiksi eväitä uusien toimintatapojen kokeiluun ja kehittämiseen työssä. Kolmanneksi koulutus nähdään tärkeänä jatkuvasti läsnä olevana tukijana asiantuntijaksi kehittymisen prosessissa. Tässä yhteydessä tutkimuksessa viitataan etenkin valmistumisen jälkeisiin täydennyskoulutuksiin. Näiden tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että koulutuksen hyödyt tulevat esiin etenkin silloin kun työ tarjoaa samanaikaisesti mahdollisuuksia koulutuksen sisältöjen soveltamiseen.

Työkokemus puolestaan koetaan tärkeänä itseluottamuksen lisääjänä työn tarjoamia haasteita kohtaan, jolloin myös asiantuntijuuden koetaan kehittyvän (Happo ym. 2012). Haasteisiin tarttumalla on siis mahdollista saavuttaa monipuolista ja vaihtelevaa työkokemusta. Työkokemuksen määrän ja laadun raportoidaankin olevan merkittävä asiantuntijuutta lisäävä tekijä (Happo ym. 2012). Hapon ym. (2012) tutkimuksen mukaan myös omien elämäntapahtumien merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä tunnustetaan. Oman lapsen saaminen on yksi tekijä, jolla on vaikutusta asiantuntijuuden kehittämiseen. Työssä se näkyy esimerkiksi ymmärryksen ja perheiden kanssa tehdyn yhteistyön paranemisena sekä vanhemmille asetetun vaatimustason alenemisena. Varhaiskasvatustyötä kohtaan koetun arvostuksen kerrotaan sen sijaan lisääntyneen koettujen vaikeuksien kuten esimerkiksi avioeron, työpaikkakiusaamisen tai työtehtävissä epäonnistumisten kautta. Myös asenteilla työtä kohtaan on vaikutusta asiantuntijuuden kehittämiseen ja se näkyi Hapon ym. (2012) tutkimuksessa etenkin työn tekemisen motivaationa sekä työn tarjoamiin haasteisiin tarttumisen valmiutena. Koska jatkuvat yhteiskunnalliset muutokset vaativat työntekijältä kykyjä ja valmiutta muuttaa työtapojaan, työntekijällä on myös oltava reflektointitaitoja asiantuntijuuden kehittämiseksi.

Dyment ym. (2014) ovat puolestaan tutkineet ammatilliseen kehittämiseen tähtäävän koulutuksen vaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön tietämykseen ja ymmärrykseen kestävyyskasvatuksesta sekä varmuuteen toteuttaa sitä käytännössä. Tutkimuksessa toteutettuun koulutukseen kuului kolme tapaamiskertaa, jotka sisälsivät luento-osuuden, työpajatyöskentelyä sekä keskustelua. Kaikkia osallistujia pyydettiin vastaamaan kyselylomakkeeseen sekä ennen että jälkeen koulutuskerran. Kyselylomakkeessa pyydettiin arvioimaan omaa tietämystään kustakin aihepiiristä sekä numeroasteikolla että sanallisesti. Tulosten analysoinnissa hyödynnettiin teoreettisena viitekehystenä

Clarkin ja Hollingworthin (2002) ammatillisen kasvun mallia. Tästä mallista nousi esille neljä eri osa-aluetta, jotka vaikuttavat ammatilliseen kasvuun. Henkilökohtaiseen osa-alueeseen kuuluvat tietämys, uskomukset ja asenteet ja ulkoiseen osa-alueeseen jokin ulkopuolelta vaikuttava informaation lähde tai ärsyke. Käytännön osa-alueeseen kuuluu puolestaan käytännön työhön liittyvä ammattitaito ja seurausten osa-alueeseen toimintatavat, jotka ovat tulosta edellä mainittujen osa-alueiden muutoksista. Dymentin ym. (2014) tutkimuksessa selvitettiin, miten muutos ulkoisessa osa-alueessa vaikuttaa henkilökohtaiseen osa-alueeseen.

Dymentin ym. (2014) tutkimuksen tulokset osoittavat, että alussa henkilöstön tietämys, ymmärrys ja varmuus ovat keskitasoa, mutta järjestetyn koulutuksen myötä henkilöstön osaamisessa tapahtuu positiivinen muutos. Lisäksi huomattiin, että tutkimuksen osallistujat tunnistivat aluksi kestävyiden teemat esimerkiksi luontoon ja kierrätykseen liittyen, mutta eivät ymmärtäneet kestävyyttä laajempänä ilmiönä, johon kuuluu myös taloudellinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus. Tätä tutkijat selittävät sillä, että luonto on tyypillinen oppimisympäristö varhaiskasvatuksen toiminnassa, kun taas sosiokulttuurisuus tai taloudellisuus saattavat tuntua varhaiskasvatuksen henkilöstöstä monimutkaisilta aiheilta, joita ei koeta osaksi omaa pedagogista osaamista. Lisäksi monet saivat koulutuksesta mahdollisuuden hankkia uutta tietämystä kestävyyskasvatuksesta ja toiset huomasivat jo sisällyttäneensä kestävyyskasvatuksen periaatteita toimintaansa. Koulutuksen avulla he kuitenkin kokivat pystyvänsä uudelleen arvioimaan omia tapojaan kestävyyskasvatuksen valossa. Myös aiemman työkokemuksen määrä vaikuttaa tulosten mukaan henkilöstön koettuun ymmärryksen ja varmuuden tasoon. Työntekijät, joilla on enemmän työkokemusta, kokevat saavansa koulutuksesta enemmän ymmärrystä ja varmuutta toteuttaa kestävyyskasvatusta kuin heidän vähemmän kokeneemmat kollegansa. Tulosten perusteella tutkijat toteavat, että jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyy toteuttamaan kestävyyskasvatusta, on erityisen tärkeää, että heillä on vahva käsitys aiheeseen liittyvästä omasta osaamisesta ja tietämyksestä. Vaikka tutkimuksessa huomattiin, että sitä varten järjestetyllä ammatilliseen kehittymiseen tähtävällä koulutuksella saadaan muutosta aikaiseksi, tarvitaan kuitenkin myös laajempia ja systemaattisempia keinoja tuoda kestävyyskasvatusta osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa.

### *3.4 Moniammatillisuus ja relationaalinen asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa*

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on työskennellä yhteisen työtehtävän eteen sekä yhdistää onnistuneesti jokaisen asiantuntijan tieto ja osaaminen (Isoherranen, 2008). Varhaiskasvatuksessa jokaisella ammattiryhmällä on oma erityisosaamisensa ja lisäksi kaikille yhteistä osaamista. Yhteisellä osaamisella tarkoitetaan jokaiselle ammattiryhmälle kuuluvaa osaamista, johon sisältyvät esimerkiksi varhaiskasvatustyön eettisten periaatteiden hallinta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä perustehtävien tunteminen (Karila ym., 2017). Lisäksi kasvatustyössä nousee tärkeäksi kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi sekä kasvatuksellisten seurausten pohdinta niiden arvojen valossa, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan (Karila & Nummenmaa, 2001). Oleellista moniammatillisessa yhteistyössä on kuitenkin se, miten työntekijät onnistuvat kokoamaan ja prosessoimaan kaiken sen tiedon, joka on tarpeellista kussakin tilanteessa (Isoherranen, 2008). Etenkin varhaiskasvatuksessa on keskeistä osata toimia tilannekohtaisesti, sillä varhaiskasvatuksen arki on monista rutiineistaan huolimatta hyvin vaihtelevaa ja eläväistä. Yksittäisten lasten yksilöllisten tarpeiden lisäksi tulee huomioida myös muutokset sekä arjen että rakenteiden tasolla. Lisäksi moniammatillisen yhteistyön onnistumiseksi tärkeäksi nousee kyky hyviin vuorovaikutustaitoihin, dialogiseen keskusteluun, yhteisesti ymmärrettyyn ammattisanastoon sekä mahdollisuuksiin ja halun luoda tilanteita ja aikaa moniammatilliselle keskustelulle (Isoherranen, 2008).

Relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen perustuu yhteisen tiedon luomiselle, jolloin omaa ja muiden asiantuntijuutta hyödynnetään luottamuksesta ja ymmärryksestä käsin (Ukkonen-Mikkola ym. 2021). Tällöin pystytään rakentamaan uutta arvokasta asiantuntijuutta ja ammattitaitoa, joka on parhaimmillaan kaikkien käytössä ja jota kohti yhdessä liikutaan. Relationaalisen asiantuntijuuden muodostumisen kannalta on tärkeää, että yhteistyöllä on selkeä ja jaettu näkemys toiminnan tavoitteista ja että jokainen ammattilainen pääsee vapaasti osallistumaan yhteistyöhön (Rantavuori, 2019). Rantavuoren (2019) mukaan relationaalisen asiantuntijuuden muodostumisen haasteeksi saattaa kuitenkin osoittautua ammattilaisten liiallinen pitäytyminen institutionaalisissa

rajoissaan tai eriytyminen ja joustamattomuus suunnittelukäytännöissä. Tämä estää yhteisen tiedon rakentumista, sillä tällöin työyhteisössä ei päästä tilanteeseen, jossa relationaalisen asiantuntijuuden muodostuminen olisi mahdollista. Omista ammatillisista rajoista joustaminen kuuluu relationaaliseen asiantuntijuuteen, mutta se saattaa tuntua työntekijästä haastavalta, sillä siihen sisältyy itsensä ja omien taitojensa kehittämistä sekä uuden oppimista (Edwards, 2010). Toisaalta relationaalisen asiantuntijuuden mahdollisuudet liittyvät etenkin varhaiskasvatuksessa pitkälti arjen sujuvuuteen ja varhaiskasvatuksen laatuun. Tunnistamalla ammattitaito, jota kullakin työntekijällä on tarjottavanaan, pystytään hyödyntämään kaikki saatavilla olevat resurssit laadukkaasti varhaiskasvatuksen tarjoamiseksi.

## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Lähestymme tutkittavaa aihetta kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen kautta. Laadullinen tutkimusote sopii tutkimuksiin, joissa tavoitteena on ymmärtää ihmisten muodostamia subjektiivisia merkityksiä ja tutkia heidän sosiaalista todellisuuttaan ikään kuin sisältäpäin (Vilkkä, 2021). Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, sillä pyrkimyksenämme on ymmärtää ekososiaalista sivistystä ilmiönä opettajien käsitysten ja kokemusten kautta. On kuitenkin huomioitava, että laadullisen tutkimuksen tuottama tieto on subjektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelman omasta ymmärryksestään käsin ja tutkijan omat käsitykset, merkityksenannot sekä tutkimuksessa käytettävät välineet vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksellisenä lähestymistapana käytämme puolestaan fenomenologiaa, sillä sen keskiössä on ihmisen kokemuksellisuus ja siinä keskitytään ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen sellaisena kuin se on suhteessa jo ymmärrettyyn (Vilkkä, 2021). Koemme, että tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta fenomenologinen lähestymistapa auttaa muodostamaan todenmukaisimman kuvan tutkittavasta aiheesta, sillä varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset ja kokemukset ekososiaalisesta sivistyksestä ovat ratkaisevia sen kannalta, miten näitä periaatteita sisällytetään varhaiskasvatuksen toimintaan. Vilkkä (2021) kuvaa, miten fenomenologiassa tiedon katsotaan muodostuvan koetusta sekä mielellisistä tulkinnoista, merkityssuhteista ja merkityskokonaisuuksista tutkittavan omassa elämismaailmassa. Fenomenologinen lähestymistapa tukee tutkimuksemme tavoitetta perustuen sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen, jossa todellisuuden katsotaan muodostuvan ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa (Vilkkä, 2021).

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ekososiaalisen sivistyksen ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Aihetta lähestytään kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumisesta varhaiskasvatuksen toiminnassa
2. Miten ekososiaalinen sivistys ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa?

## 4.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruumenetelmämme toimi teemahaastattelu ja haastateltavina varhaiskasvatuksen opettajat. Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelumuotoa, joka on kohdennettu tiettyihin aihepiireihin eli teemoihin, mutta haastattelukysymykset eivät välttämättä ole kaikille vastaajille täysin samat (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Teemahaastattelussa edetään siis vain tietyistä ennalta määritellyistä teemoista keskustellen, joka sopi hyvin tähän melko laajaan ekososiaalista sivistystä sekä asiantuntijuutta koskevaan tutkimuksen aiheeseemme. Teemahaastattelu mahdollistaa lisäksi aiheen syvällisemmän tarkastelun, antaa tilaa lisäkysymysten esittämiselle ja tukee myös haastateltavan asemaa tiedon tuottajana (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Halusimme haastatella juuri varhaiskasvatuksen opettajia, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimii opettajien toiminnan taustalla yhtenä vahvana määrittävänä tekijänä. Opettajien toiminnan kautta varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöt tuodaan myös osaksi muun ryhmän ja henkilökunnan toimintaa. Lisäksi kriteerinämme oli, että haastateltavat opettajat toimivat tällä hetkellä virassaan ja työskentelevät Tampereella, sillä osa teoriataustasta lähestyy aihetta nimenomaan Tampereen varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta. Ennen haastatteluiden aloittamista hankimme Tampereen kaupungilta tutkimusluvan.

Teemahaastattelutilanteessa haastateltavalla on vapaus tuoda esiin juuri niitä asioita, jotka hänelle ovat merkityksellisiä eikä haastattelijaa määrittele

haastattelun etenemistä omilla kysymyksillään liiaksi. Teemahaastattelua toteutettaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että haastattelun toteuttaminen on aikaa vievää, haastateltavalla saattaa olla taipumusta muokata vastauksiaan sosiaalisesti hyväksyttävämpään suuntaan ja haastattelijoiden tulee valmistautua haastatteluun, jotta he osaavat ohjata haastattelua oikeaan suuntaan ja tarttua olennaisiin asioihin varsinaisten tutkimuskysymysten näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Haastattelijalla on siis haastattelutilanteessa paljon vastuuta ja juuri tämä tilanteen rakentuminen perustuen haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksen laadulle, voi toisaalta olla myös haastattelun haittapuoli aineistonkeruumenetelmänä (Cohen ym., 2018). Lisäksi on hyvä tiedostaa, että myös haastattelijan oma arvomaailma saattaa ohjata haastattelun kulkua, vaikka sitä teemahaastattelua toteutettaessa tietoisesti vältetäänkin.

Haastattelukysymykset (liite 1) jakoutuivat kolmeen teemaan. Ennen ensimmäiseen teemaan siirtymistä kysyttiin muutamia taustatietokysymyksiä. Ensimmäinen teema käsitteli haastateltavan arvoja työssä sekä ekososiaalista sivistystä käsitteenä. Muodostimme tästä ensimmäisen teeman, sillä halusimme tietää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on ekososiaalisesta sivistyksestä tällä hetkellä sekä kuulla heidän työtään ohjaavasta arvomaailmasta. Toinen teema käsitteli ekososiaalista sivistystä käytännössä. Tämän teeman tarkoituksena oli hahmottaa sitä, miten ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuudet ja ydinarvot näkyvät lapsiryhmien arjessa tällä hetkellä. Kolmas teema tarkasteli puolestaan asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Teeman kysymysten avulla halusimme selvittää, millaista on varhaiskasvatuksen opettajien ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä asiantuntijuus. Lisäksi pyrimme myös selvittämään, miten varhaiskasvatuksessa hyödynnetään relationaalista asiantuntijuutta aiheen suhteen.

Haastatteluihin osallistui kahdeksan varhaiskasvatuksen opettajaa kahdeksasta eri päiväkotiyksiköstä. Vastaajien koulutustaustat ja työkokemuksen määrä vaihtelivat. Viidellä vastaajalla oli kasvatustieteen kandidaatin koulutustausta ja yhdellä vastaajalla sekä kasvatustieteen kandidaatin että maisterin tutkinto. Yksi vastaajista oli koulutukseltaan sosionomi varhaiskasvatuksen opettajan pätevyydellä ja yhden vastaajan koulutustausta oli opistotasoinen lastentarhanopettaja. Haastateltavien työkokemuksen määrä vaihteli kahdesta vuodesta 39 vuoteen asti. Tavoitimme haastateltavat olemalla

yhteydessä Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajiin, jotka välittivät viestiämme eteenpäin yksiköidensä varhaiskasvatuksen opettajille. Tämän jälkeen halukkaat osallistujat ottivat meihin yhteyttä ja sovimme haastatteluajan. Käytimme myös omia kontaktejamme haastateltavien etsinnässä ja myös tätä kautta löysimme halukkaita tutkimukseen osallistujia. Ennen haastattelua haastateltaville lähetettiin saatekirje (liite 2), jossa annoimme tarkempaa tietoa haastattelusta sekä määrittelimme ekososiaalisen sivistyksen käsitteen, jotta haastateltavat saivat käsityksen tutkimuksemme keskeisestä käsitteestä. Tämän toivottiin helpottavan haastatteluun osallistumista sekä tukevan niitä, joille ekososiaalisen sivistyksen käsite ei ollut entuudestaan tuttu. Saatekirje sisälsi myös tietosuojalomakkeen, jossa oli tietoa haastateltavien oikeuksista sekä tietojen säilyttämiseen liittyvistä asioista.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kasvotusten ja etäyhteydellä Microsoft Teamsissa. Kaikki haastattelut tallennettiin nauhoittamalla, minkä jälkeen ne siirrettiin yliopiston verkkokansioon kaksivaiheisen tunnistautumisen taakse. Haastattelun jälkeen nauhoitetut aineistot litteroitiin. Litterointitapana käytettiin peruslitterointia, sillä tavoitteena oli keskittyä haastatteluaineistojen asiasisältöön eikä esimerkiksi keskustelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Peruslitterointiin kuuluu aineiston litteroiminen sanatarkasti, mutta siitä voidaan poistaa täytesanat, yksittäiset äännähdykset, toisto ja kesken jääneet tavut kuten myös selkeästi kontekstiin liittymätön puhe (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 2023). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 64 sivua fontilla Calibri, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.

### *4.3 Aineiston analyysi*

Tutkimuksen analyysitapamme oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen analyysi etenee aineistosta kohti teoriaa eli analyysin seurauksena aineiston pohjalta luodaan teoreettinen malli tai yleinen ajatuskokonaisuus, joka on linjassa aineiston ja teoreettisen viitekehyksen kanssa (Vilka, 2021). Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti annoimme aineiston ohjata tutkimusprosessissamme ilmiön ymmärtämistä, mutta esimerkiksi aineiston luokittelussa ja tulosten tulkinnassa työhömme vaikutti myös teoriataustaan perehtyneisyys. Vilka (2021) toteaaakin, että vaikka

tutkittavan ilmiön ymmärtäminen lähteekin aineistosta, tutkimuksen teoria toimii viitekehyksenä, jonka kontekstissa analysoitavaa aineistoa tarkastellaan. Näin ollen teoriataustalla on myös oma roolinsa aineistolähtöisessä analyysissä.

Sisällönanalyysi lähtee liikkeelle siitä, että määritellään analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Analyysiyksikkömme tässä tutkimuksessa oli ajatuskokonaisuus, sillä lähdimme poimimaan aineistosta tutkimusaihetta koskevia ilmauksia. Niiden pituus vaihteli muutamasta sanasta kokonaiseen puheenvuoroon. Aloitimme analysoinnin perehtymällä aineistoon sekä itsenäisesti että yhdessä. Ensin otimme käsittelyyn ensimmäisen tutkimuskysymyksen, joka liittyi ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumiseen varhaiskasvatuksen toiminnassa. Poimimme aineistosta kohtia, jotka näyttivät vastaavan tutkimuskysymykseen ja vertasimme poimintojamme toisiinsa. Tätä vaihetta, kun aineistosta etsitään tutkimuskysymystä kuvaavia alkuperäisilmauksia ja muutetaan ne pelkistetyiksi ilmauksiksi, kutsutaan aineiston pelkistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tapauksessa, kun tutkijoita on kaksi, voimme onnistua tuomaan esiin erilaisia näkökulmia omista tulkinnoistamme riippuen (Hirsjärvi & Hurme, 2015). Lisäksi näistä näkökulmista keskustelu voi rikastuttaa tutkimuksen tuloksia sekä avata uusia tulokulmia aiheen tarkasteluun. Pelkistämisen jälkeen aloimme etsiä samankaltaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista ja yhdistellä näitä sopiviksi alaluokiksi. Alaluokat puolestaan yhdistettiin yläluokiksi.



**KUVIO 1.** Esimerkki sisällönanalyysin vaiheista ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla muodostimme 14 alaluokkaa, jotka yhdistettiin neljäksi yläluokaksi. Käytimme analysointiprosessiin Atlas.ti -ohjelmistoa, jonka avulla pystyimme säilyttämään kaiken aineiston yhdessä linkitettyinä haastatteluista ja niistä poimituista alkuperäisilmauksista alaluokkiin asti. Pystyimme siis helposti esimerkiksi pelkistettyjen ilmauksien luokittelussa palaamaan myös kyseisen ilmauksen alkuperäisilmaukseen ja itse haastatteluun sekä tarkistamaan, että se varmasti sopii kyseiseen alaluokkaan. Kun olimme luoneet kaikki alaluokat, siirsimme ne Word-tiedostoon ja muodostimme alaluokista vielä neljä yläluokkaa.

Seuraavaksi etenimme toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsitteli ekososiaalisen sivistyksen ilmenemistä varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa. Analysointi alkoi samaan tyyliin kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla, joskin muodostimme pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia hieman vapaammalla rajauksella kuin edellisessä kohdassa. Niinpä koimme, että alaluokista tulikin aluksi liian yleisluontoisia, joten päädyimme käymään alaluokat vielä uudestaan läpi. Lopulta meille muotoutui 29 alaluokkaa, joista rakennettiin seitsemän yläluokkaa ja näistä vielä edelleen kolme pääluokkaa. Alaluokkien muodostamisen väljyyteen saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käsiteltiin asiantuntijuuteen liittyvää osaamista ja esimerkiksi työn arvoja, joiden poimiminen aineistosta oli haasteellisempaa samalla kun tulkinnanvaraisuutta näissä ilmauksissa oli enemmän verrattuna ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.



**KUVIO 2.** Esimerkki sisällönanalyysin vaiheista toisen tutkimuskysymyksen kohdalla

# 5 EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa esittelemme tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsitteli varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja kokemuksia ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Käymme seuraavissa alaluvuissa läpi vastauksista muodostetut neljä yläluokkaa ja esittelemme niiden sisällöt. Nämä neljä yläluokkaa ovat ihmistenvälisyyden tukeminen, kohtuullisen kuluttamisen tukeminen, vastuullisen luontosuhteen tukeminen ja ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus.

## *5.1 Ihmistenvälisyyden tukeminen*

Salosen ja Bardyn (2015) mukaisesti määrittelemme tässä tutkimuksessa ihmistenvälisyyden ihmisen taipumuksena liittyä yhteisöihin sekä tulla hyväksytyksi niissä omana itsenään. Ihmistenvälisyys on yksi ekososiaalisen sivistyksen ydinarvoista ja tämän tutkimuksen tulosten mukaan ihmistenvälisyyden tukeminen on osa varhaiskasvatuksen toimintaa. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen toiminnassa ihmistenvälisyyden tukeminen näyttäytyy lasten osallisuuden tukemisena, vuorovaikutustaitojen opettamisena, lapsiryhmän yhteisöllisyyden tukemisena, opettajan läsnäolona sekä tasapuolisuuden ja lasten yksilöllisyyden huomioimisena. Ihmistenvälisyyden osa-alue painottui tuloksissa opettajien ekososiaaliseen sivistykseen liittyvistä kokemuksista ja käsityksistä kysyttäessä. Etenkin lasten osallisuuden tukeminen ja vuorovaikutustaitojen opettaminen esiintyivät useasti haastatteluaineistossa.

**TAULUKKO 1.** Ihmistenvälisyyden tukeminen varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ja kokemuksissa

Yläluokka	Alaluokka
Ihmistenvälisyyden tukeminen	Lasten osallisuuden tukeminen
	Vuorovaikutustaitojen opettaminen lapsille
	Lapsiryhmän yhteisöllisyyden tukeminen
	Tasapuolisuuden ja lasten yksilöllisyyden huomioiminen

*Lasten osallisuuden tukeminen*

Lasten osallisuuden tukeminen näkyi vastauksissa etenkin lasten mielenkiinnon kohteiden ja ideoiden huomioimisena sekä niiden toteuttamisena. Tämä tuli esille esimerkiksi lasten ideoiden ylös kirjaamisena, jolla varmistettiin idean toteuttaminen myöhemmin. Lisäksi vastauksista ilmeni lasten ideoihin tarttumista hetkessä kuten myös suunnitelmallista osallistamista esimerkiksi äänestystaulua hyödyntäen.

Meidän lapset saa äänestää toiminnasta. Elikkä meillä on semmoinen äänestystaulu, missä heillä on omat kuvat ja he saa päivittäin äänestää siitä toiminnasta, että onko se kivaa tai miten he on sen kokenut. Siellä on semmoinen hymiöasteikko. Ja sitten meillä on tämmöinen leikin valinta äänestys joka kuukausi, että he saa päättää myös siitä millaisia leikkejä sinne omaan leikkiympäristöön tulee. (H3)

Lasten osallisuuden tukeminen ilmeni myös siten, että lapsilta tulleet toteutetut ideat tuodaan näkyviksi oppimisympäristöön sekä lapsille, vanhemmille että henkilökunnalle. Tällä tavoin halutaan tukea ja muistuttaa lapsia siitä, että heidän toiveensa otetaan huomioon ja niitä toteutetaan, jolloin lapset saavat kokemuksen omista vaikutusmahdollisuuksistaan osana lapsiryhmää. Toinen oppimisympäristöön liittyvä osallisuutta tukeva tekijä koski ryhmätilojen järjestelyjä. Tällä tarkoitetaan, että lelut ja muut oppimisen välineet on asetettu lapsen tasolle, jolloin lapsi pystyy itse päättämään, mitä välineitä milloinkin käyttää. Lisäksi yhdessä haastattelussa kerrottiin, että lapset olivat päässeet mukaan kirpputorille vaikuttamaan siihen, mitä leluja hankitaan omaan ryhmään.

Samalla lapsille tuotiin esiin sitä, että myös käytetyt tavarat voivat olla edelleen hyviä ja käyttökelpoisia.

### *Vuorovaikutustaitojen opettaminen lapsille*

Vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvissä vastauksissa korostui etenkin sosiaalisten taitojen harjoittelu arjen oikeissa tilanteissa aikuisen tuella. Usein tällä tarkoitettiin, että lasten väliset konfliktitilanteet huomioitiin heti ja ne selvitettiin vuorovaikutustaitoja samalla harjoitellen. Muutamissa haastatteluissa tuotiin lisäksi esiin, että arjen tilanteissa tapahtuvaa oppimista pidettiin juuri parhaana tapana käsitellä vuorovaikutustaitoja.

Totta kai se, että niitä lasten sosiaalisia taitoja harjoitellaan aina siinä tilanteessa kun se syntyy, että jos lapsilla on vaikka konflikti niin siinä selvitellessä sitä. Mutta toki me myös ihan opetetaan sitten kun pidetään vaikka lapsille tuokioita, niin puhutaan kaveritaidoista ja puhutaan kaverin kivasta kohtelusta ja tällaisista asioista. Mä ehkä ajattelen, että mulla monessakin asiassa se opettajuus on nää kaks puolta. Toinen on se tilanteissa syntyvä, miten sitä selvitellään jotain asiaa tai miten siitä puhutaan tai muuta, ja sitten on se opetuksellinen puoli. Mutta mä ajattelen, että lapsi ei kuitenkaan esimerkiksi toisen ihmisen kunnioittamista opi millään kuvakorttien katselulla, että kyllä se täytyy elää oikeassa elämässä todeksi se asia. (H4)

Arjen tilanteiden lisäksi haastatteluaineistosta nousi esiin, että vuorovaikutustaitoja harjoitellaan opetustuokioissa, joissa käsitellään esimerkiksi kaveritaitoja tai ryhmän yhteisiä pelisääntöjä. Haastatteluissa mainittiin myös opetuksen apuna käytettyjä menetelmiä, kuten videoita sekä vuorovaikutustaitojen harjoittelun sisällyttäminen osaksi jotakin teemaa, esimerkiksi ystävänpäivää. Yhdessä haastattelussa kerrottiin myös, että ryhmässä vietetään joka viikko ohjatun leikin päivä, jolloin keskitytään lasten sosiaalisten taitojen tukemiseen.

### *Lapsiryhmän yhteisöllisyyden tukeminen*

Yhteisöllisyyden tukeminen näyttäytyi aineistossa erityisesti ryhmän ilmapiirin ja yhteishengen nostatuksena. Tätä toteutetaan esimerkiksi huumorin, kehujen ja kannustusten sekä positiivisuuden keinoin.

Jotenkin luodaan aikuisilta lapsille päin semmoista [yhteisöllisyyttä] niinkun ihan kehumisen ja kannustamisen [kautta] ja semmoisen ikään kuin puhuisi asioista, vaikka ne ei olisi vielä tapahtunutkaan. Että kun te olette niin taitavia. Ja vaikka tietäisi, että he on todellakin vielä kolmevuotiaita ja vasta oppimassa näitä pikku pikku palasia täältä, niin jotenkin luoda sitä tunnelmaa semmoiseksi, että hei, tää on meidän hieno porukka ja te ootte niin taitavia ja kylläpä teihin voi luottaa. Tällä lailla luoda sitä yhteisöllisyyden tunnelmaa siihen pientenkin, yli kolmevuotiaiden ryhmään. (H5)

Lisäksi esiin nousi yhteisöllisyyden tukeminen pienryhmätoiminnan avulla. Tätä kuitenkin toteutetaan kahdella eri tavalla. Osa haastateltavista koki pysyvien pienryhmien tukevan yhteisöllisyyttä, kun taas osa koki pienryhmien sekoittamisen lisäävän lasten yhteisöllisyyden tunnetta. Myös päiväkodin sisäisten ryhmien kesken tapahtuva yhteistyö, niiden sekoittaminen ja erilaiset yhteispäivät nähtiin keinona tukea yhteisöllisyyttä.

#### *Tasapuolisuuden ja lasten yksilöllisyyden huomioiminen*

Haastatteluaineiston perusteella tasapuolisuuden ja lasten yksilöllisyyden huomioiminen sekä läsnäolo kohtaamisissa liittyi varhaiskasvatuksen opettajan tapaan tehdä työtään sekä kohdata lapsia. Tämä tapa vaikutti kumpuavan opettajan omasta arvomaailmasta. Haastatteluissa tasapuolisuuden ja lasten yksilöllisyyden huomioiminen näyttäytyi opettajan haluna ja pyrkimyksenä kohdata jokainen lapsi tasavertaisena sekä tarjota heille yhdenvertaiset mahdollisuudet lasten yksilölliset tarpeet huomioon ottaen.

Mulla on halu ja tahto joka päivä kohdata jokainen lapsi ihan omana itsenään ja välillä se on hankalampaa isossa ryhmässä, mutta se on sitä inhimillistä kohtaamista ja sitä, että jokaisella lapsella olisi turvallinen olo. Se on joka päivässä mulle työntekijänä tärkeätä. Ja sitten tasapuolisuus liittyy myöskin siihen, että kaikki kohdataan, eikä se olisi se lapsiryhmä mitään massaa, vaan siellä olisi yksilöitä. (H5)

Haastatteluista ilmeni, että opettajan läsnäolo oli yksi tapa kohdata lapset tasapuolisesti ja yksilöllisesti. Useissa ilmauksissa läsnäolo esitettiin vastapainona kiireelle ja sen kerrottiin olevan myös suunniteltua kiireettömyyden luomista.

## 5.2 Kohtuullisen kuluttamisen tukeminen

Salonen ja Bardy (2015) tulkitsevat kohtuullisuuden yhdeksi ekososiaalisen sivistyksen ydinarvoista ja viittaavat sillä kykyyn erottaa halut ja tarpeet toisistaan. Tämän tutkimusten tulosten mukaan kohtuullisuus liitetään varhaiskasvatuksessa etenkin kuluttamiseen. Haastatteluaineistossa kohtuullisen kuluttamisen tukeminen näkyy etenkin kierrätyksenä, uusiokäyttönä ja resurssien säästönä sekä ruokakasvatuksena. Myös yhteisistä tavaroista huolehtiminen nousi aineistosta esiin kohtuullisen kuluttamisen tukemisen keinona. Kohtuullisen kuluttamisen alaluokka painottui tuloksissa ihmistenvälisyyden lisäksi.

**TAULUKKO 2.** Kohtuullisen kuluttamisen tukeminen varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ja kokemuksissa

Yläluokka	Alaluokka
Kohtuullisen kuluttamisen tukeminen	Kierrätys, uusiokäyttö ja resurssien säästö
	Ruokakasvatus
	Yhteisistä tavaroista huolehtiminen

### *Kierrätys, uusiokäyttö ja resurssien säästö*

Useimmiten kierrätys, uusiokäyttö ja resurssien säästö näyttäytyivät aineistossa materiaalien säästäväisenä käyttönä ja siihen ohjaamisena, esimerkiksi piirustus- ja käsipaperien kohdalla. Useassa haastattelussa mainittiin piirustuspaperien ja värityskuvien säästämiseen pyrkiminen ja ne näyttäytyivät melko isona arkeen liittyvänä asiana, jonka vuoksi oli luotu myös erilaisia sääntöjä paperien tuhlaamisen välttämiseksi. Resurssien säästö esiintyi myös energiansäästönä, jolla tarkoitettiin esimerkiksi veden ja sähkön säästöä arjen tilanteissa.

Piirustuspapereita ollaan joissain ryhmissä tehty niin, että tehdään viikoksi aina niitä A4-papereita taittamalla keskeltä niin semmoinen piirustusvihko, minkä pitää riittää sitten sen yhden viikon ajan. (H7)

Veden käytöstä huomautetaan ja sillä lailla, että minkä pituinen käsienpesu on sitten semmoinen tarpeellinen ja tän tyyppisiä asioita. (H5)

Myös luonnonmateriaalien hyödyntäminen ja materiaalien uusiokäyttö esimerkiksi askartelussa nousivat aineistosta esiin. Kierrätys puolestaan esiintyi aineiston mukaan varhaiskasvatuksen toimintatapana sekä erikseen opetettavana ja käsiteltävänä aiheena. Kierrätystä harjoiteltiin myös konkreettisesti yhdessä, kun roskia vietiin päiväkodin omalle jättepisteelle ja lajiteltiin niitä samalla jätteiden kiertokulkua käsitellen. Lisäksi yhdessä haastattelussa nostettiin esiin lasten oma kiinnostus aiheeseen ja että kierrätys esiintyy lasten puheissa, jolloin myös kotiympäristön tavat vaikuttavat varhaiskasvatuksen toimintaan.

### *Ruokakasvatus*

Ruokakasvatus ilmeni enimmäkseen pyrkimyksinä välttää ruokahävikkiä. Haastattelujen perusteella tätä toteutetaan varhaiskasvatuksessa sanoittamalla lapsille sitä, miksi ruokaa tulee annostella vain itselle sopiva määrä ja miksi on haitallista heittää ruokaa pois. Tämän tavoitteena on, että lapset oppisivat itse annostelevaan itselleen sopivan ruokamäärän ja ymmärtäisivät hävikkiruoan merkityksen.

Ruokailussa meillä suurin osa lapsista annostelee ruokansa itse ja sen takia, että oppivat itse arvioimaan sen, että kuinka paljon he tarvitsee. Ja yleensä ne lapset syövät paremmin, kun ne saa itse päättää miten paljon ne mitäkin ottaa ja sitten tulee vähemmän sitä hävikkiä. Ohjataan ja kasvatetaan lapsia tietysti siihen, että otetaan sen verran kun syödään, että ei sitten tarvitse heittää ruokaa roskeen. (H6)

Lisäksi aineistosta ilmeni muitakin tapoja toteuttaa ruokakasvatusta, kuten hävikkiruoan hyödyntämisen opettaminen sekä yhteistyö päiväkodin ruokapalvelujen kanssa osallistamalla lapset mukaan ruokapalvelujen hävikkiruoan vähentämisen tavoittelemiseen. Muutamissa ilmauksissa tuli myös esiin, että lapsia osallistettiin arjen ruokajärjestelyihin sekä joskus lasten kanssa laitettiin yhdessä ruokaa tai leivottiin lasten toivomusten mukaisesti.

### *Yhteisistä tavaroista huolehtiminen*

Yhteisistä tavaroista huolehtiminen näkyi aineistossa esimerkiksi yhteisten lelujen hyvänä kohteluna. Ilmauksista tuli esiin, että lapsille kerrotaan suoraan,

miten tavaroita tulisi käyttää ja kohdella, jotta ne säilyisivät mahdollisimman pitkään käyttökelpoisina. Lapsille opetetaan, että lelut ovat yhteisiä, jolloin niistä myös yhdessä kannetaan vastuu, sillä rikkoontuneita leluja ei korvata uusilla. Kuten seuraavasta sitaatista näkyy, tavoitteena on, että lapselle syntyisi vastuullisuuden tunne ryhmän yhteisistä leluista.

Tietysti sillä lailla, että kohdeltaisiin kunnioittavasti vaikka leluja, että niitä ei tahallaan heitellä ja rikota ja paiskota ja sitten vaan ostettais aina uusia. Lapsille semmoinen vastuullisuus, että nää on meidän yhteiset lelut täällä ulkona, että jos te heittelette ne aidan yli ja tai tiputtelette lattiakaivoon niin sitten ei ole lapioita. Sillä lailla lapset kantaisi vastuuta niistä yhteisistä tavaroista. (H4)

Myös lelujen siivoaminen on yhteisistä tavaroista huolehtimista, sillä se osoittaa niiden hyvää kohtelua ja näin ollen niiden kunnosta myös pidetään huolta.

### 5.3 Vastuullisen luontosuhteen tukeminen

Vastuullisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esimerkiksi vastuullista toimintaa luonnonvaroja kohtaan, jolloin pyritään takaamaan niiden riittävyys myös tuleville sukupolville (Salonen & Bardy, 2015). Haastatteluaineistossa vastuullisuus ilmeni luonnon kunnioittamisena, luonnossa käymisenä, projektiluontoisena luontokasvatuksena sekä perheiden ja lasten luonnossa käymisen ja kestäväen liikkumisen kannustamisena. Kaikilla näillä keinoilla pyritään tukemaan lasten vastuullisen luontosuhteen muodostumista.

**TAULUKKO 3.** Vastuullisen luontosuhteen tukeminen varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ja kokemuksissa

Yläluokka	Alaluokka
Vastuullisen luontosuhteen tukeminen	Luonnon kunnioittaminen
	Luonnossa käyminen
	Luontokasvatus projektiluontoisesti
	Perheiden ja lasten kannustaminen luonnossa käymiseen ja kestäväen liikkumiseen

## *Luonnon kunnioittaminen*

Luonnon kunnioittamisen alaluokassa oli nähtävissä useita eri tapoja tukea lasten vastuullista luontosuhdetta. Näistä suurin osa liittyi kunnioittavasti luonnossa toimimisen tapojen opettamiseen, ja näitä olivat esimerkiksi metsärauhan ja metsäsääntöjen harjoittelu, kasvien ja eläinten kunnioittava kohtelu, luonnon kantokyvyn käsittely sekä roskaamisen sääntöjen käsittely ja roskien kerääminen. Myös aikuisen antaman mallin merkitys mainittiin ja yhdessä haastattelussa kerrottiin, että lasten vastuullisen ja myönteisen luontosuhteen muodostumista tuetaan luonnossa eläytymisen keinoin.

Tutustutaan siihen, mitä se vaatii, että luonto pysyy sellaisena kuin se on tällä hetkellä ja mitä voisi tapahtua, jos me ei kohdella sitä hyvin sen vaatimalla tavalla. (H1)

Ne on osa meitä se luonto ja ne kasvavat puut. Siellä käydään läpi niitä ja halaillaan ja silloin lapselle saadaan myönteinen kuva siitä. Niinku mä sanoin, että se on luonnostaan jo olemassakin heille, että he tykkää halailla. (H2)

Yhdessä haastattelussa luonnon kunnioittamisen yhteydessä pohdittiin myös luonnon turvallisuutta ja nostettiin esiin luonnon mahdolliset vaarat. Näissä ilmauksissa muistutettiin aikuisen vastuusta lasten kanssa luonnossa toimimisessa ja mainittiin myös jokamiehenoikeudet tärkeänä luonnon kunnioittamisen osana. Tässä yhteydessä kerrottiin esimerkiksi siitä, että lasten kanssa käsitellään, mitä marjoja ja sieniä luonnosta saa poimia.

## *Luonnossa käyminen*

Luonnossa käymisen alaluokassa esiintyi ilmauksia siitä, että luonnossa käyminen kuuluu varhaiskasvatuksen toimintaan. Luonnossa käymiseen yhdistyvät myös liikunta ja lasten lähiympäristöön tutustuminen. Kuten seuraavasta sitaatista näkyy, luontoon tehdään paljon retkiä ja samalla se on myös lapsille mielekästä toimintaa.

Joo no mä koen sillä tavalla, että ainakin nyt tällä hetkellä meidän lapset on tosi kiinnostuneita omasta ympäristöstään, että me ollaan ainakin jotenkin saatu luotua niille semmoinen näkemys, että se luonto on tärkeä paikka ja me tehdään tosi usein esimerkiksi justiin retkiä. (H3)

Luonnossa käymisen säännöllisyys vaihtelee, sillä joissain ryhmissä luonnossa vierailaan säännöllisesti esimerkiksi säästä riippumatta, kun taas joissain ryhmissä luonnossa käyminen painottuu syksylle ja keväälle. Luonnossa käyminen tapahtuu pääasiassa lähiympäristössä, mutta yhdessä ilmauksessa tuotiin myös esiin, että pyritään vierailemaan mahdollisimman monissa erilaisissa ympäristöissä.

### *Luontokasvatus projektiluontoisesti*

Projektiluontoisen luontokasvatuksen alaluokka sisälsi ilmauksia, joiden mukaan varhaiskasvatuksessa toteutetaan luontokasvatusta suunnitellusti ja pitkäkestoisesti johonkin teemaan sidottuna. Joissain haastatteluissa kerrottiin, että luontokasvatuksen tukena on käytetty esimerkiksi Metsämörri- ja Vihreä lippu -toimintaa, jotka ovat kasvatusalalle kehitettyjä ympäristökasvatuksen toimintaohjelmia.

Ja mä muistan yhen kerran, kun meillä oli Metsämörri ja se kertoi, että oli käynyt jotain retkeläisiä täällä ja hän kirjoitti kirjeen ja sitten näytti, että mitä sinne oli jäänyt. Ja ne lapset oli aivan pöyristyneitä, että sinne oli jätetty jogurttipurkki ja jotain karkkipaperia ja semmoista. Että kyllä he sillä lailla elää sen todeksi sitten, jos sen sadun kautta vaikka voi tuoda sen asian esiin.  
(H4)

Kuten yllä olevasta sitaatista näkee, lasten kanssa on käsitelty roskaamista ja Metsämörri-toiminnan kautta aihe on tuotu lapsen maailmaan sopivaksi. Lisäksi ilmauksista nousi esiin, että luonnossa oppimista toteutetaan säännöllisesti ja sitä voidaan yhdistää myös muihin oppimisen alueisiin, esimerkiksi matemaattisten taitojen tai liikunnan harjoitteluun.

### *Perheiden ja lasten kannustaminen luonnossa käymiseen ja kestävään liikkumiseen*

Sen lisäksi, että varhaiskasvatuksessa vierailaan luonnossa, myös perheitä kannustetaan käymään luonnossa ja esimerkiksi yhdessä ilmauksessa mainittiin, että varhaiskasvatuksen opettajan oli tarvinnut perustella luonnossa käymisen merkitystä vanhemmille, sillä he kokivat metsässä käymisen vaarallisena. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että lapsia kannustetaan liikkumaan kävellen:

Ja liikkumiseen totta kai myöskin, että käytetään jalkojamme. Mulla on usein sellainen mantra, mitä mä hoen tuolla kävellessä, että teillä on nuoret ja terveet jalat, että me käytetään jalkoja. Me jaksetaan kävellä ja niinku tämmöisiä. Että ei aina tarvita bussia tai autoa niinku monet perheet varmaan käyttää aika paljon autoja liikkumiseen ja se on ihan ymmärrettävääkin, mutta ei se aina ole ihan pakollista. Niin sitten mä oon jotenkin ajatellut, että mun yksi tehtävä on myöskin sitä, että mä hoen tällaisia hassun kuuloisia lausahduksiakin välillä, että nuoret ja terveet jalat, sinä jaksat kävellä ja sinulla on voimakkaat jalat ja tämmöistä näin. Liikuntaan ja liikkumiseen kannustetaan kyllä kovasti. (H5)

Tämä oli ainoa kestävään liikkumiseen liittyvä maininta koko aineistossa. Haastatteluissa esiintyi paljon esimerkkejä lapsiryhmän retkistä ja lähiympäristöön tutustumisesta, mutta niistä ei tullut esiin sitä, että lasten kanssa käsiteltäisiin liikkumistavan valitsemista ja sen mahdollisia vaikutuksia ympäristölle.

#### *5.4 Ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus*

Ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus nousi aineistosta esiin, vaikka haastattelussa keskityttiinkin siihen, miten nämä periaatteet ilmenevät varhaiskasvatuksen toiminnassa. Näiden ilmauksien osuus kaikista ilmauksista oli kuitenkin paljon pienempi ja periaatteiden toteutumattomuus painottui lähes kokonaan yhteen haastatteluun.

**TAULUKKO 4.** Ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus varhaiskasvatuksen opettajien käsityksissä ja kokemuksissa

Yläluokka	Alaluokka
Ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuus	Kestämätön kulutus
	Luonnossa käymisen vähäisyys olosuhteiden vuoksi
	Vähäinen ohjaus kohtuulliseen kuluttamiseen

Kestämättömän kulutuksen tavat ilmenivät haastattelun ilmauksissa kierrätyksen vähäisyytenä sekä ruoan ja paperin tuhlaamisena. Esimerkiksi yhdessä ilmauksessa kerrottiin, että vain pahvia on tapana kierrättää ja muut jätteet menevät sekaisin eikä kierrättämistä tuoda lapsille esiin tai käsitellä heidän

kanssaan. Vähäinen ohjaus kohtuulliseen kuluttamiseen tuli aineistossa esille toiminnan suunnitelmallisuuden puuttumisena. Kuten seuraavasta sitaatista tulee ilmi, kestävyiden teemat otetaan lapsiryhmässä käsittelyyn ainoastaan silloin, jos aihe sattuu tulemaan arjessa puheeksi.

En mä kyllä ehkä itse omassa toiminnassa tuo kauheasti sitä esille lasten kanssa justiin tommoista kestävä elämäntapaa, että se voi tulla ihan silleen puheessa ja sitten se voidaan ottaa esille ryhmän kanssa. (H8)

Sen sijaan luonnossa käymisen vähäisyys olosuhteiden vuoksi esiintyi muissakin haastatteluissa. Näissä ilmauksissa luontopaikan etäisyys esitettiin haasteena, sillä päiväkodin kerrottiin sijaitsevan kaupungin keskusta-alueella ja tällöin metsäpaikalle oli pitkä matka. Myös lasten liikkumisen haasteet esiintyivät vastauksissa syynä luonnossa käymisen vähäisyydelle, sillä koettiin, että pienimpien lasten kanssa on haasteellista ja aikaa vievää lähteä luontoon. Lisäksi talvella luonnossa käyminen nähtiin integroidussa ryhmässä haasteena. Muissakin ilmauksissa mainittiin sääolosuhteiden vaikuttavan luonnossa vieraillemisen vähyyteen.

# 6 EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN ILMENEMINEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN ASiantuntijuudessa

Tässä luvussa esittelemme tulokset toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsitteli ekososiaalisen sivistyksen ilmenemistä varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa. Käymme seuraavissa alaluvuissa läpi vastauksista muodostetut kolme pääluokkaa ja esittelemme niiden sisällöt. Nämä pääluokat ovat ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä osaaminen, ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittyminen sekä ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja siihen liittyvät arvot. Tässä tutkimuksessa käytämme osaamisen käsitettä kuvaamaan asiantuntijuuden ilmenemisen tapoja.

## *6.1 Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä osaaminen*

Osaaminen on yksi tärkeä osa asiantuntijuutta ja tässä tutkimuksessa keskityimme varhaiskasvatuksen opettajien ekososiaaliseen sivistykseen liittyvään osaamiseen. Osaamiseen liittyen aineistosta muodostettiin kolme yläluokkaa. Tulosten mukaan ekososiaaliseen sivistykseen liittyvään osaamiseen kuuluvat oma tietämys, tiimin sisäinen osaaminen ja tiedon tuominen käytäntöön.

**TAULUKKO 5.** Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä osaaminen osana varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta

Pääluokka	Yläluokka
Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä osaaminen	Oma tietämys
	Tiimin sisäinen osaaminen
	Tiedon tuominen käytäntöön

*Oma tietämys*

Tässä tutkimuksessa omalla tietämyksellä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajien ymmärrystä ja tietämystä ekososiaalisesta sivistyksestä tällä hetkellä. Haastatteluissa opettajien tietämystä selvitettiin haastatteluiden alkupuolella ennen kuin haastattelijä esitti kysymyksiä suoraan ekososiaalisen sivistyksen eri ulottuvuuksiin liittyen. Oma tietämys -yläluokka muodostui alaluokista luontokasvatus, ihmistenvälisyys, kestävä kulutus ja kestävä kehitys. Lisäksi muodostui muut -alaluokka, joka sisälsi ilmauksia, mitkä eivät selkeästi kuuluneet mihinkään edellä mainituista alaluokista. Tuloksissa näkyy, että varhaiskasvatuksen opettajat liittyvät ekososiaaliseen sivistykseen siihen kuuluvia ulottuvuuksia, joita ovat luonnon ekosysteemit, ihmisyhteisöt sekä talous. Samalla kuitenkin tulokset osoittavat, että opettajat pääsääntöisesti liittyvät ekososiaaliseen sivistykseen vain yhden tai kaksi siihen kuuluvaa ulottuvuutta. Vain yhdessä haastattelussa tunnistettiin kaikki kolme ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuutta:

Mä näen sen semmoisena, että siinä olisi kaikki nää ympäristökasvatuksen osa-alueet. Olisi sitä sosiaalista puolta ja sitten olisi ekologista puolta ja sitten olisi semmoista taloudellista puolta. Mä näen sen tämmöisenä isona, niinku se onkin iso asia, ja iso sana toi ekososiaalisen sivistys. Se on todella kattava ja se pitää melkein kaiken sisällään. Tai itse asiassa se pitää kaiken sisällään. (H5)

Muut- alaluokka sisälsi puolestaan ilmaukset, joissa todettiin ekososiaalisen sivistyksen liittyvän lähinnä varhaiskasvatuksen korulauseisiin, omaan työhön sekä ilmaus, jossa todettiin, ettei osaa sanoa mitään ekososiaalisesta sivistyksestä.

### *Tiimin sisäinen osaaminen*

Tiimillä tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa yhden lapsiryhmän henkilökuntaa, johon voi kuulua varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja, lastenhoitajia ja avustajia. Tiimin sisäinen osaaminen liittyy siis etenkin relationaaliseen asiantuntijuuteen, jossa tunnustetaan ja hyödynnetään kaikkien tiimiläisten asiantuntijuutta ja pyritään yhdessä luomaan uutta. Tiimin sisäisen osaamisen yläluokka jakautui kahteen osaamisen hyödyntämisen alaluokkaan sekä alaluokkaan, jonka ilmauksissa tunnustettiin, että tiimin yhteistä osaamista ei hyödynnetä. Toisessa osaamisen hyödyntämiseen liittyvässä alaluokassa tiimin sisäinen osaaminen tunnustetaan ja sitä hyödynnetään. Joissain tiimeissä on aiheesta erityisesti tietävä henkilö, jonka kautta muutkin tiimiläiset pystyvät oppimaan, kun taas joissain tiimeissä on useita henkilöitä, joilta löytyy tietämystä aiheesta.

Kyllä me keskustellaan ja se kenellä on tietoutta enemmän niin sitten jaetaan sitä tietoutta. Mulla on ryhmässä semmoinen patikointi-ihminen, joka harrastaa paljon luonnossa olemista, niin hän on tämmöinen joka lasten kanssa sitten paljon luonnossa haluaa patikoida ja liikkua ja muuta. Sillä tavalla erilaista osaamista ihmisillä on. On siitä sillain hyötyä, että on useammalla tätä tietämystä ja halua säästää luontoa ja kulkea ja olla luonnossa ja nauttia siitä. (H2)

Toisessa osaamisen hyödyntämisen alaluokassa on ilmaukset tiimin osaamisen hyödyntämisen tavoista. Tiimien osaamista hyödynnetään yhteisten keskustelujen, suunnittelun ja tiedonhaun avulla. Tiimien osaamisen hyödyntämättä jättäminen tuli sen sijaan esille kolmessa ilmauksessa. Näiden ilmauksien mukaan syitä osaamisen hyödyntämättä jättämiselle oli kokemus yksin jäämisestä aiheen tiimoilta ja ajan puute. Lisäksi yhdessä ilmauksessa kerrottiin, että tiimin jäsenten osaamisalueita hyödynnetään muuten yhteisesti, mutta ekososiaalisen sivistyksen osa-alueella kukaan tiimiläisistä ei ole osaamista ja siksi aiheesta ei ole keskusteltukaan.

## *Tiedon tuominen käytäntöön*

Tiedon tuominen käytäntöön -yläluokka kuvastaa sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat tuovat asiantuntijuutensa näkyväksi ryhmän toiminnassa. Tämä yläluokka koostui neljästä alaluokasta, joita olivat lapsen tasoinen opetus, tietoinen ja jatkuva opetus, kotiympäristön merkityksen huomioiminen sekä aikuisen esimerkki opetuksessa. Lapsen tasoinen opetus näkyi ilmauksissa kykynä asettua lapsen asemaan ja soveltaa ekososiaaliseen sivistykseen liittyvää tietoa sekä tuoda se opetukseen lapselle sopivalla tavalla. Tietoinen ja jatkuva opetus näyttäytyi puolestaan opettajien näkemyksinä siitä, että ekososiaaliseen sivistykseen liittyvä opetus vaatisi jatkuvuutta ja myös aiheiden tietoista lisäämistä opetukseen, sillä muuten näiden aiheiden koettiin helposti unohtuvan. Kotiympäristön merkityksen huomioiminen tuli aineistossa esiin opettajien ymmärryksenä oman työnsä vaikutuksen rajallisuudesta, sillä lasten kotiympäristöstä välittyvät tavat ja asenteet tunnistettiin myös. Vastauksissa tuli esiin ilmauksia, joista välittyi käsitys oman työn tärkeydestä ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden opetuksessa, mutta toisaalta esiintyi myös ilmauksia, joissa vastuu nähtiin kuuluvan enemmänkin kodille ja perheille aiheen osalta.

Mä jotenkin sillä lailla vähän palloa sinne kotiin päin, että mä ehkä uskon, että se on vahvempi malli. Totta kai me käsitellään näitä asioita, mutta kun on ihan hirveästi kaikkia muitakin asioita. (H4)

Aikuisen esimerkki näkyi ilmauksissa käsityksinä siitä, että myös aikuisten toimintatavat vaikuttavat lapsiin varsinaisen opetuksen lisäksi.

## *6.2 Ekososiaalisen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittyminen*

Asiantuntijuuden luonteeseen kuuluu sen jatkuva kehittyminen. Kehitys ei kuitenkaan välttämättä ole täysin lineaarista, vaan välillä oman osaamisen uudelleen arvioiminen on tarpeen. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön vaikuttavat esimerkiksi työn ulkopuolisetkin muutokset, joiden kautta on hyvä reflektoida omaa asiantuntijuuttaan tunnistaakseen millaista tietämystä ja osaamista tarvitaan missäkin ajassa ja paikassa. Tässä tutkimuksessa ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittymistä tarkastellaan tietämyksen rakentumisen ja oman osaamisen arvioinnin kautta.

**TAULUKKO 6.** Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittyminen osana varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta

Pääluokka	Yläluokka
Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisen kehittyminen	Tietämyksen rakentuminen
	Oman osaamisen arviointi

*Tietämyksen rakentuminen*

Tämä yläluokka koostuu neljästä alaluokasta, jotka kuvaavat, miten varhaiskasvatuksen opettajien osaaminen on lisääntynyt ekososiaaliseen sivistykseen liittyen sekä yhdestä alaluokasta, joka kertoo tekijöistä, jotka eivät ole lisänneet tietämystä aiheesta. Tietämyksen lisääjiksi nimettiin omat kokemukset ja kiinnostukset aiheesta, työkokemus ja -yhteisö, lisäkoulutus ja oma tutkintoon johtava koulutus. Korkeakouluopinnot mainittiin tietämystä lisäävänä tekijänä kolmessa ilmauksessa, joista yhdessä kerrottiin, että vasta maisteriopinnot ovat merkittävästi lisänneet tietämystä ekososiaalisesta sivistyksestä. Koulutuksen yhteydessä mainittiin myös perusopetuksen ja lukiokoulutuksen lisäävän tietämystä. Vaikka haastatteluissa keskityttiin tietämystä lisääviin tekijöihin, kolmessa ilmauksessa kuitenkin kerrottiin, ettei aihetta ole kandiopinnoissa juurikaan käsitelty. Lisäksi yksi haastateltava totesi, ettei aihe ole työelämässäkään noussut ollenkaan esille:

En mä koe, että sitä opinnoissa mitenkään erityisesti tuotiin esille, eikä sitten nyt todellakaan työelämässä. Ei siitä kukaan puhu. (H8)

Omilla kokemuksilla ja kiinnostuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä aiheeseen liittyvien mediasisältöjen seuraamista vapaa-ajalla. Tietämyksen rakentuminen myös omien läheisten kautta elämän varrella tunnistettiin. Kokemukset työssä sekä työyhteisön merkitys niin muiden työntekijöiden kuin johtajan ja apulaisesihenkilönkin osalta tunnistettiin yhdeksi tietämystä rakentavaksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksen opettajien tietämystä lisäävä lisäkoulutus sisältää esimerkiksi työnantajan järjestämän VASU-koulutuksen ja työryhmät sekä ympäristökasvattajan koulutuksen. Myös itsenäinen perehtyneisyys ammattikirjallisuuteen tulkitaan tässä yhteydessä lisäkoulutukseksi.

## *Oman osaamisen arviointi*

Oman osaamisen arviointi näkyi aineistossa tarpeena kehittää omaa osaamistaan. Osa mainitsi haluavansa työhönsä lisäkoulutuksia ja osa käytännön keinoja avuksi ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Osalla vastaajista ilmeni myös selkeää halua kehittää omaa osaamistaan sen lisäksi, että myös tarve siihen tunnistettiin.

Ehdottomasti haluaisin enemmän [tietämystä], koska sitten pystyisi viedä sinne omaan ryhmäänkin enemmän. Rehellisesti sanottuna mä koen, että se [oma tietämys] on ihan OK, mutta ikinä ei ole pahitteeksi tietää enemmän. Myös ehkä semmoisia konkreettisia keinoja. (H3)

Suurin osa vastaajista arvioi ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisensa keskitasoiseksi tai vähäiseksi, mutta mukana oli myös muutama vastaaja, joiden mielestä oma osaaminen oli hyvällä tasolla. Lisäksi esiintyi ilmauksia, joissa arvioitiin oman osaamisen laatua. Tietämyksen kuvailtiin esimerkiksi olevan hiljaista tietoa sekä osaamista, joka näkyy käytännössä, mutta jota ei osaa itse sanoittaa. Myös oman elämän ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän arvomaailman ja työympäristössä vallitsevan arvomaailman kohtaamattomuus mainittiin. Koettiin, että oman ekologisen ja kestävän ajattelutavan tuominen osaksi työelämää oli jostain syystä haastavaa.

### *6.3 Ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja siihen liittyvät arvot*

Sekä ekososiaalisen sivistyksen että kasvatustyön perusteena toimivat arvot. Kuten Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat, tulevaisuuden tärkeät arvot tulee ottaa huomioon kasvatustyössä ja sen arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta tarkastellaan myös ekososiaalisen sivistyksen ja siihen liittyvien arvojen näkökulmista. Tutkimuksen tuloksissa ne näyttäytyvät ekososiaalisen sivistyksen merkityksellisyyden tunnistamisena sekä työssä tärkeinä pidettyjen arvojen kautta.

**TAULUKKO 7.** Ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja siihen liittyvät arvot osana varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta

Pääluokka	Yläluokka
Ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja siihen liittyvät arvot	Ekososiaalisen sivistyksen merkityksellisyyden tunnistaminen
	Työn tärkeät arvot

*Ekososiaalisen sivistyksen merkityksellisyyden tunnistaminen*

Vastausten mukaan ekososiaalista sivistystä pidettiin erittäin merkityksellisenä lasten hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta. Vastauksissa korostettiin osallisuutta ja yhteisöllisyyttä lasten tulevaisuuden hyvinvoinnin takaajina sekä nostettiin esiin osallisuuden tärkeä rooli lasten vaikuttamisen taitojen kehittämisessä. Lisäksi vastauksissa korostui, että aiheen käsittelyä jo varhaiskasvatuksessa pidetään hyödyllisenä ja osassa tuotiin esiin varhaiskasvatuksen merkittävä rooli ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden välittäjänä.

Täähän on nykyajan suuri kysymys ja ihan kohtalonkysymys, jos ajattelee maailmanlaajuisesti. Vaikka tuntuisi joskus, että me nyt puhutaan vaan jostain roskista, niin vaikka se on niin pientä niin sitten taas kun ajattelee vähän laajemmin tätä maailmaa, että mihin tää on menossa, mihin me lapsia kasvatetaan, minkälaiseen maailmaan, niin se on ihan hirveän iso asia. Tavallaan täällä varhaiskasvatuksessa vaan asiat on silleen aina nupullaan, että täytyy aina välillä muistaa myös ajatella jotenkin isommin ja globaalimmin sitä mitä me tehdään. Vaikka me puhuttaisiin vaan niistä Metsämörri-roskista, niin siinä sitten yhtäkkiä puhutaankin koko maailmanlaajuisesta ongelmasta, joka on roskaaminen ja merten saastuminen. (H4)

Kuten yllä olevasta haastateltavan puheesta käy ilmi, varhaiskasvatuksessa käsiteltävät asiat voivat tuntua pieniltä, mutta samanaikaisesti niillä voi olla suuri merkitys. Varhaiskasvatuksen työssä tulee muistaa, että oman työn vaikutukset eivät aina näy heti ja monet asiat ovat vielä aluillaan. Vastauksista näkyi, että haastateltavat tunnistavat oman työnsä merkityksellisyyden myös suhteessa yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ilmiöihin.

## *Työn tärkeät arvot*

Varhaiskasvatuksen opettajien arvoja selvitettyä keskityttiin arvoihin, joita he pitävät työssään tärkeinä ilman, että aihetta lähestyttiin ekososiaalisen sivistyksen ydinarvojen näkökulmasta. Siitä huolimatta vastauksissa ilmeni yhtäläisyyksiä ekososiaalisen sivistyksen ydinarvojen kanssa. Kaikki vastaajat osasivat nimetä useita työssään tärkeinä pitämiään arvoja. Näistä arvoista heijastuvat etenkin hyvyys sekä inhimillisyys. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pitävät tärkeinä arvoina etenkin tasavertaisuutta ja kunnioitusta.

Ehdottomasti tasa-arvo ja semmoinen, että huomioidaan kaikkien tarpeet ja tietenkin jos mietitään varhaiskasvatusta niin tällainen positiivinen lähestymistapa ja muiden kunnioittaminen ehdottomasti. (H3)

Kunnioitus tuotiin esiin sekä lasten että lapsuuden kunnioittamisena. Lapsuutta pidettiin arvokkaana elämänvaiheena ja sen itseisarvo tunnustettiin. Lisäksi sensitiivisyys nousi aineistosta esiin ja sillä viitattiin lähinnä opettajan tapaan kohdata lapset. Se liitettiin myös moniin opettajan ominaisuuksiin kuten avoimuuteen, lempeyteen, läsnäoloon ja välittämiseen sekä positiivisuuteen. Muita aineistosta nousseita arvoja olivat osallisuus ja yhteisöllisyys, hyvinvointi ja turvallisuus sekä ympäristöarvot.

# 7 POHDINTA

Tässä luvussa peilaamme tutkimuksen tuloksia teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin. Pohdimme sitä, miten ekososiaalisen sivistyksen periaatteet näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa sekä millainen osa niillä on varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuudessa. Arvioimme lisäksi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi esittelemme tulosten ja pohdinnan perusteella tekemämme johtopäätökset sekä jatkotutkimusehdotukset.

## *7.1 Ekososiaalisen sivistyksen ydinarvot varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla*

Tutkimuksen tulosten perusteella ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutuminen varhaiskasvatuksessa opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan näyttäytyy ihmistenvälisyyden, kohtuullisen kuluttamisen ja vastuullisen luontosuhteen tukemisena. Nämä luokat ilmentävät Salosen ja Bardyn (2015) ekososiaalisen sivistyksen ydinarvoja, vastuullisuutta, kohtuullisuutta ja ihmistenvälisyyttä, jotka ulottuvat monipuolisesti ihmiselämän eri osa-alueille. Etenkin ihmistenvälisyyden tukemisessa keskeiseksi nousi varhaiskasvatuksen opettajan rooli ja hänen lapsille tarjoamansa tuki. Esimerkiksi erilaiset vuorovaikutustilanteet sisältävät paljon vaihtuvia tilannetekijöitä ja vuorovaikutuksen laatu riippuu vuorovaikutuksessa toimivista ihmisistä. Vuorovaikutustilanteissa tarvitaan myös tunnetaitoja ja näiden säätelyssä aikuisen tuki on lapselle usein tarpeen. Koska vuorovaikutustaitoja harjoitellaan varhaiskasvatuksessa jatkuvasti arjen tilanteissa, ovat siellä syntyneet tilanteet aitoja ja merkityksellisiä kokemuksia lapsille, jolloin niiden käsittely oikealla tavalla on myös hyvin tärkeää. Ihmistenvälisyyden eli osallisuuden, vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden, tasapuolisuuden ja yksilöllisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa korostui tämän tutkimuksen tuloksissa. Tulos

on saman suuntainen Salosen ja Tastin (2013) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät arvioivat yhteisöllisyyden olevan yksi tärkeimmistä kestävyiden osa-alueista. Lisäksi he arvioivat yhteisöllisyyden tukemisen olevan myös yksi parhaiten toteutuvista kestävyiden osa-alueista heidän elämäntavoissaan.

Ihmistenvälisyyden osa-alueet ovat näkyvä osa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Sen näkyvyyttä tukee toiminnan suunnitelmallisuus, joka tuli esiin haastatteluaineistosta. Esimerkiksi osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukemiseen oli suunniteltuja keinoja, joiden avulla varmistetaan niiden toteutuminen. Ihmistenvälisyyden osa-alueet ovat myös vahvasti esillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) periaatteina, joilla varhaiskasvatuksen tavoitteet pyritään saavuttamaan. Näitä periaatteita ovat lasten yhtäläiset oikeudet, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, monimuotoisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Opetushallitus, 2022). Haastateltavat, jotka tässä tutkimuksessa eivät liittäneet ihmistenvälisyyttä ekososiaaliseen sivistykseen, eivät tieneet mitä käsite tarkoittaa tai arvioivat tietämyksensä aiheesta vähäiseksi tai keskitasoiseksi, osasivat kuitenkin laajasti kertoa, miten he toteuttavat ihmistenvälisyyttä toiminnassaan. Tämä kertoo siitä, että ekososiaalista sivistystä ei välttämättä osata ensimmäisenä yhdistää ihmistenvälisyyteen vaan se voidaan nähdä ensisijaisesti liittyvän esimerkiksi ekologisuuteen, luontoon ja ympäristöön. Myös Dymentin ym. (2014) tutkimus viittaa samankaltaiseen ilmiöön, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstö ennen kestävyyskasvatukseen liittyvää koulutusta liitti kestävyiden teemat koskemaan lähinnä luontoa ja kierrätystä, mutta eivät liittäneet kestävyteen sen sosiokulttuurista ja taloudellista ulottuvuutta.

Kohtuullisen kuluttamisen periaatteet ovat puolestaan varhaiskasvatuksen toiminnan arkeen hyvin juurtuneita. Kuten Salosen ja Tastin (2013) tutkimuksesta käy ilmi, varhaiskasvatuksen työntekijät arvioivat kierrättämisen, kompostoinnin ja ongelmajätteen käsittelyn olevan yksi tärkeimmistä kestävä toiminnan osa-alueista. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa näkyy se, että moni haastateltavista kertoi kohtuullisuuden ja säästäväisyyden teemojen olevan läsnä lasten ohjauksessa monella eri osa-alueella. Siitä huolimatta tuloksissa painottuivat arjen toimintatavat ja rutiinit suunnitelmallisen pedagogiikan sijaan. Kohtuullisuus

ja säästäväisyys näkyvät varhaiskasvatuksessa etenkin ruokakäytännöissä, joissa lapsia ohjataan annostelevaan ruokansa niin, ettei ruokahävikkiä syntyisi. Kestävien ruokakäytäntöjen näkökulmasta tässä tutkimuksessa tuli esiin juuri säästäväinen ja kohtuullinen suhtautuminen ruoan kuluttamiseen, mutta ei esimerkiksi ilmauksia liittyen ruoan kestäväyyteen ja eettisyyteen. Myös Salosen ja Tastin (2013) tutkimuksessa näkyy, että esimerkiksi kasvisruokavalion suosimista pidettiin vähiten tärkeänä kestävyiden osa-alueena varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa. Wynesin ja Nicholaksen (2017) tutkimuksen mukaan kasvisruokavalion suosiminen on kuitenkin yksi arkisista teoista, jolla on eniten vaikutusta henkilökohtaisen ilmastokuormituksen vähentämiseen, kun taas esimerkiksi kierrätys on siihen verrattuna neljä kertaa vähemmän tehokasta. Tuloksissa ei myöskään tullut esille, että ruokakasvatuksessa olisi käsitelty esimerkiksi ruoan alkuperää tai sen tuotantoa. Toisaalta varhaiskasvatuksen työntekijöiden rooli liittyy enemmänkin ruokaan suhtautumisen tapojen opettamiseen kuin itse ruokavalioon vaikuttamiseen, sillä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on harvemmin vaikutusta päiväkodissa tarjottavaan ruokaan itsessään.

Lasten vastuullisen luontosuhteen tukeminen näkyy varhaiskasvatuksessa etenkin luonnossa ja metsässä käymisenä sekä luonnon hyödyntämisenä oppimisympäristönä. Jokaisessa haastattelussa mainittiinkin luonnossa tai metsässä käyminen jollain tapaa. Tuloksissa tulee hyvin esille suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvat ulkoilu- ja retkeilyperinteet kuten myös Dymentin ym. (2014) tutkimuksen havainto kestävyiden teemojen liittämistä juuri luontoon ja ympäristöön. Tässä yhteydessä luonto nouseekin tuloksissa esiin tyypillisenä oppimisympäristönä. Luonnon hyödyntämistä oppimisessa käsiteltiin kuitenkin eri tavoin, sillä osassa vastauksista kerrottiin, että luontoa hyödynnetään suunnitelmallisesti eri oppimisen alueiden käsittelyssä. Osa vastauksista korosti puolestaan luonnossa toimimisen tapojen opettelua lähinnä luonnossa vierailemisen kautta. Ketoon ja Fosteriin (2021) viitaten ekososialisaatiossa pyritään laajempaan maailmankuvaan, jossa ymmärretään myös monimuotoisen luontosuhteen rakentamisen merkitys. Tämän kaltaisen luontosuhteen muodostumista lasten luonnossa vieraileminen sekä luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä voivat parhaimmillaan tukea. Vastuullisen luontosuhteen osa-alueella toiminnan suunnitelmallisuus kuitenkin painottui esimerkiksi

kohtuulliseen kuluttamiseen verrattuna. Saattaa olla, että siihen vaikuttaa esimerkiksi luonnossa toimimisen monipuolisuuden painottuminen VASUn Tutkin ja toimin ympäristössäni -oppimisen alueella sekä toisaalta myös kasvanut tietämys luonnon positiivisista vaikutuksista oppimiseen. Kuten Lehtonen ym. (2018) toteavat, kestävyysopetusta tulisi toteuttaa vallitsevasta kahtiajakautuneesta ajattelusta irti pyrkien ja tavoitella yhteyksien pedagogiikan toteutumista eli ihmisen ymmärrystä relationaalisesta suhteestaan luontoon. Varhaiskasvatuksessa yhteyksien pedagogiikan äärellä ollaan usein juuri luontokasvatuksen näkökulmasta, kun eri oppimisen alueita yhdistetään luonnossa tapahtuvaksi eikä ns. oppiainerajoja tunneta.

Tulosten mukaan ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumattomuuden yhteydessä nousivat esiin olosuhteiden haasteet. Varhaiskasvatuksen arkea ajatellen on ymmärrettävää, että olosuhteet työssä eivät aina tue luonnossa vierailemisen ja oppimisen pedagogiikkaa esimerkiksi henkilökunnan resurssipulasta johtuen. Lisäksi tähän saattavat heijastua Salosen ja Tastinkin (2013) tutkimuksessa esille tulleet haasteet, kuten kestävän elämäntavan vaivalloisuus ja ajan puute, jotka varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi merkittävimiksi esteiksi kestävän elämäntavan toteutumiselle omassa elämässään. Kestävän liikkumisen maininta tuli tuloksissa puolestaan esiin vain yhdessä ilmauksessa. Tämän havainnon voi nähdä olevan ristiriidassa esimerkiksi sen kanssa, kuinka paljon kestävän liikkumisen tavat ovat muuten esillä esimerkiksi mediassa tai yhteiskunnassa osana kaupunkisuunnittelua. Saattaa olla, että varhaiskasvatuksessa nähdään liikkumisen tapojen valintojen kuuluvan yksinomaan perheille, eikä niihin näin ollen haluta liiaksi puuttua. Lisäksi kestävän liikkumisen tavoista opetuksen saatetaan nähdä kuuluvan vasta perusopetukseen, kun esimerkiksi lasten pyöräilykasvatus ja itsenäiset koulumatkat tulevat ajankohtaisimmiksi. Siitä huolimatta on kuitenkin huomion arvoista, että kestävän liikkumisen tapoja hyödynnetään kokemuksiemme mukaan paljon varhaiskasvatuksen toiminnassa, kun esimerkiksi lähdetään retkille. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kestävän liikkumisen tapoja ei kuitenkaan korosteta tai niitä ei erikseen käsitellä lasten kanssa, vaikka ne ainakin jossain määrin ovat läsnä varhaiskasvatuksen toiminnassa jo itsessään.

## *7.2 Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuus muutoksessa*

Varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta lähestyttiin tässä tutkimuksessa heidän ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän osaamisensa kautta. Vaikka haastatteluaineistossa esiintyi paljon ekososiaaliseen sivistykseen liittyviä ilmauksia, vain yhdessä haastattelussa mainittiin kaikki kolme ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuutta. Tämä osoittaa ehkä sen, että käsite on vielä monelle melko vieras ja haastava. Muutamit vastaajat liittivät ekososiaalisen sivistyksen kestävään kehitykseen, mikä viestii sen olevan tutumpi käsite. Ekososiaalinen sivistys kuitenkin mainitaan vuodesta 2016 lähtien VASUssa, joka on koko varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava asiakirja. Siihen nähden oli yllättävää, kuinka vieras ekososiaalisen sivistyksen käsite monelle oli. Toisaalta käsitteen avaaminen jää VASUssa melko pintapuoliseksi, vaikka ekososiaalisen sivistyksen periaatteita on löydettävissä pitkin asiakirjaa. Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa ekososiaalista sivistystä on hieman enemmän avattu, sillä siellä aihetta käsitellään ekososiaalisen sivistyksen ydinarvojen kautta, mutta silti aiheen tarkastelu jää tässäkin yhteydessä suppeaksi. Havainnon perusteella voidaankin pohtia esimerkiksi sitä, tulisiko opettajille tarjota enemmän esimerkiksi lisäkoulutuksia, jotta heidän tietämyksensä pysyy päivittyvän VASUn tasalla vai jätetäänkö vastuu varhaiskasvatuksen opettajien itsenäisen tiedon hankkimisen varaan. Huomio on saman suuntainen Lainisen (2018) havainnon kanssa siitä, että peruskoulun ja lukionkin opetussuunnitelmissa ekososiaalinen sivistys esitetään vain yleisellä tasolla eikä ekososiaalista sivistystä käsittelevää opetusmateriaalia ole juuri saatavilla.

Tutkimuksen tuloksissa näkyy, että varhaiskasvatuksen opettajien tietämys on rakentunut koulutuksen lisäksi omien kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden, työkokemuksen ja -yhteisön sekä lisäkoulutusten perusteella. Tämä tutkimustulos on linjassa Hapon ym. (2012) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen lisäksi lisäkoulutus, työkokemus, henkilökohtainen elämänhistoria ja omat asenteet työtä kohtaan. Vaikuttaa siltä, että oma alan koulutus ei kuitenkaan riitä takaamaan kaikkea varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa tarvittavaa tietämystä, vaan myös muille tiedon lisäämisen muodoille olisi tarvetta, varsinkin kun pyrkimyksenä on

oman asiantuntijuuden jatkuva kehittyminen. Lisäksi on hyvä huomioida tämän tutkimuksen tuloksista se, että vain kahdessa ilmauksessa koettiin kandiopintojen lisäntien tietämystä ekososiaalisesta sivistyksestä. Sen lisäksi kolmessa ilmauksessa korostettiin, etteivät kandiopinnot lisänneet aiheeseen kuuluvaa tietämystä lainkaan. Nämä tulokset viittaavat siihen, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta voisi olla tarpeellista kehittää, jotta valmistuvilla varhaiskasvatuksen opettajilla olisi paremmat valmiudet sisällyttää ekososiaalisen sivistyksen periaatteita käytännön opetukseen.

Kuten Furu ja Valkonen (2021) toteavat, kestävyyskasvatusta toteutetaan vaihtelevasti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Syiksi sille esitetään kestävyyskasvatuksen sanaston ja siihen liittyvän pedagogisen osaamisen heikkoutta sekä teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeuksia. Samankaltaisuuksia tuli esiin tässä tutkimuksessa, jossa haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat oman osaamisensa ekososiaaliseen sivistykseen liittyen keskitasoiseksi tai vähäiseksi sekä kaipasivat lisäksi lisäkoulutusta aiheeseen liittyen, erityisesti teorian käytäntöön tuomisen yhteydessä. Yksi osa asiantuntijuutta onkin Suvannon ym. (2021) mukaan jatkuvaan muutokseen ja kehittymiseen liittyvä osaaminen. Myös Kupila (2007) tunnistaa työn jatkuvan kehittämisen osaamisen yhdeksi asiantuntijuuden ulottuvuudeksi. Lisäksi Kupila (2007) nimeää muun muassa varhaiskasvatuksen ydinosaamisen sekä kasvatus- ja pedagogisen osaamisen osaksi varhaiskasvatuksessa tarvittavaa asiantuntijuutta. Edellä mainittuihin osa-alueisiin kuuluvat sekä teorian että käytännön osaaminen, joiden onnistunut yhdistäminen on oleellinen osa varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Ekososiaalinen sivistys kasvatuksen kentällä on tuore aihe, jota ei välttämättä vielä monenkaan opettajan koulutuksessa ole käsitelty, joten siihen tutustuminen ja sen sisällyttäminen opetukseen edellyttää juuri oman osaamisen kehittämisen tarpeen tunnistamista. Jos varhaiskasvatuksen opettajien tietämys sen sijaan nojaa pelkästään henkilökohtaisen kiinnostuksen varaan, syntyy väistämättä opetuksen vaihtelevuutta ja epätasa-arvoisuutta. Siksi olisikin tärkeää, että varhaiskasvatuksella olisi tarjota opettajille strategista ja yhdenvertaista lisäkoulutusta ekososiaalisesta sivistyneisyydestä.

Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat osasivat tunnistaa ja hyödyntää tiimiläistensä osaamisalueita eikä tuloksissa

esiintynyt ammatillisiin rajoihin pidättäytymistä, mikä Rantavuoren (2019) mukaan voi joskus olla este relationaalisen asiantuntijuuden muodostumiselle. Joissain tiimeissä toteutettiin yhteistä tiedonhakua, jos kelläkään ei ollut tietämystä aiheesta, mutta lisäksi oli tiimejä, joissa kelläkään ei ollut aiheesta tietämystä ja näin ollen sitä ei hyödynnettykään. Varhaiskasvatuksessa tulee väistämättä eteen tilanteita, joissa kaikkea tarvittavaa osaamista ei tiimeiltä löydy ja siksi tarvitaan Suvannon ym. (2021) mainitsemaa muutokseen ja kehittymiseen liittyvän osaamisen edellyttämiä kriittisiä tiedonhankinta- ja analysointitaitoja. Furun ja Valkosen (2021) tiimeille osoitettu kestävyuden edistämisen arviointiväline voi toimia varhaiskasvatustiimin yhteisen oppimisen tukijana edesauttamalla työtiimin sisäistä reflektointia ja keskustelua kestävyuden teemoista. Lisäksi Dymentin ym. (2014) kestävyyskasvatukseen liittyvä koulutus lisäsi henkilöstön osaamista ja auttoi heitä näkemään ilmiön monipuolisempana kuin ennen koulutusta. Näiden lisäksi osa huomasi sisällyttäneensä kestävyyskasvatuksen periaatteita jo osaksi omaa toimintaansa. Edellä mainitut tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen havaintoa siitä, että esimerkiksi lisäkoulutuksen tarjoaminen ekososiaalisesta sivistyksestä olisi todella tarpeen ja se voisi auttaa varhaiskasvatuksen opettajia havaitsemaan myös sitä, miten ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden toteutumista edistetään jo tällä hetkellä. Moilasen ja Salosen (2022) mukaan ekososiaalisessa sivistyksessä olennaista on luonnon ekosysteemien, ihmisyyhteisöjen ja talouden keskinäisriippuvuussuhteen ymmärtäminen, mikä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen tuloksista välittynyt. Myös tämä havainto näyttäisi perustelevan lisäkoulutuksen tarvetta.

Tutkimuksen tuloksista nousi esiin, että varhaiskasvatuksen opettajat pitivät ekososiaalista sivistyneisyyttä merkityksellisenä lasten hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta. Etenkin vaikuttamisen taitojen kehittyminen sekä osallisuuden vaaliminen toiminnassa näkyivät aineistossa. Tulokset siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät oman työnsä merkityksen tulevaisuuden maailman kannalta, linkittyvät Kupilan (2007) tutkimukseen merkitysperspektiiveistä osana varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumista, sillä yhteiskunnallisessa merkitysperspektiivissä ymmärrettiin yhteiskunnallinen vaikuttaminen osana työssä vaadittavaa asiantuntijuutta. Arvojen näkökulmasta mielenkiintoinen huomio on, että varhaiskasvatuksen opettajien työssä tärkeinä pidetyistä arvoista kysyttäessä, vastauksista nousi

samankaltaisia arvoja, joita Salonen ja Joutsenvirta (2018) ovat nimenneet ekososiaaliseen sivistykseen liittyviksi jälkimateriaalisiksi arvoiksi. Nämä jälkimateriaaliset arvot käsittävät hyvän elämän rakentuvan koetun hyvinvoinnin perusteella. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa esiintyvät arvot sisältävät pyrkimyksen hyvään ja niissä korostui inhimillisyys esimerkiksi materiaalisuuden sijasta. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat työssä heille tärkeimmistä arvoistaan hyvin luontevasti ja monipuolisesti, mikä saattaa johtua siitä, että myös kasvatustyötä ohjaavat jatkuvasti työssä läsnä olevat arvot, joiden kautta pyritään jotakin kohti. Näihin arvoihin vaikuttaa ympärillä oleva yhteiskunta, josta arvot heijastuvat esimerkiksi opetussuunnitelmien arvopohjiin ja niin edelleen opettajan työhön. Kuten Lainisen (2018) artikkelissa tuli ilmi, opetussuunnitelmien ja yhteiskunnan arvopohjat voivat olla ristiriidassa keskenään, sillä esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen periaatteet eivät kulje linjassa yhteiskunnan talouskasvuun ja kilpailukykyyn pyrkimisen kanssa.

### *7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimuksen tekemisen eri vaiheisiin kuuluu luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, jotka alkavat jo aiheen valinnasta. Tutkimusaiheen valintaa ohjaakin aina laajempi kyseiselle tieteenalalle ominainen tapa määritellä esimerkiksi arvolähtökohtia ja ihmiskäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kasvatustieteiden piirissä toiminnan tavoitteita ja arvokäsityksiä leimaavat esimerkiksi melko perinteiset pehmeät arvot. Oman tutkimusaiheemme valinnassa ja tutkimuskysymysten muodostamisessa nämä kasvatustieteiden perusarvot olivat näkyvillä. Esimerkiksi muodostamistamme tutkimuskysymyksistä pystyy havaitsemaan, että pidämme ekososiaalista sivistystä tärkeänä ja arvostettavana kasvatuksen tehtävänä. Näin ollen haastattelutilanteessakin tuli muistaa pitäytyä tutkijan roolissa ja pyrkiä toimimaan objektiivisesti välittämättä omia arvoja ja ihanteita haastateltavalle. Siitä huolimatta on mahdollista, että haastateltavat antoivat tietoisesti tai tiedostamattaan paremman kuvan esimerkiksi toteuttamastaan toiminnasta, jotta heidän vastauksensa palvelisivat paremmin tutkimuksen tarkoitusta tai tutkimuksen tekijöiden omia intressejä. Toisaalta aineistossa esiintyi myös pari

haastattelua, joissa oman toiminnan puutteetkin ilmaistiin hyvin suorasti, joten tämä rikastutti aineistoa tekemällä siitä monipuolisemman.

On lisäksi oleellista, että tutkijoina varmistimme haastattelutilanteessa käytettyjen peruskäsitteiden tarpeeksi selkeän määrittelyn, jotta haastateltavat varmasti ymmärsivät kyseessä olevan ilmiön merkityksen. Tätä varten halusimme antaa saatekirjeessä määritelmän ekososiaalisen sivistyksen käsitteelle, ja samalla pyrimme välttämään esimerkiksi valta-asetelmaa, joka haastattelutilanteessa vallitsee haastattelijan ja haastateltavan välillä (Cohen ym., 2018). Tällainen asetelma voisi näyttäytyä esimerkiksi haastattelijan johdatteluvina kysymyksinä tai muuna toimintana, josta välittyy haastattelijan oma perehtyneisyys verrattuna haastateltavan tietämykseen aiheesta. Toisaalta voi pohtia, oliko saatekirjeellä luotettavuuden kannalta merkitystä haastateltavien antamiin vastauksiin, kun selvitettiin, mitä haastateltavilla tulee mieleen ekososiaalisesta sivistyksestä. Omien tulkintojemme mukaan haastateltavat kuitenkin vastasivat kysymyksiin aidosti ja oman tietämyksensä mukaisesti, mutta saatekirjeen mahdollinen vaikutus on silti hyvä tunnistaa.

Tutkimuksen teossa tulee lisäksi huomioida ainakin haastateltavien yksityisyydensuoja ja anonymiteetti. Haastattelua toteutettaessa pystyimme yhdistämään henkilöt heidän antamiin vastauksiinsa, joten poistimme nimitiedot ja annoimme haastateluille numero- ja kirjainkoodit, jotta tunnistetiedot eivät vaikuttaisi aineiston analyysiin ja tulkintaan. Lisäksi huolehdimme saatujen vastausten säilyttämiseen ja tallentamiseen liittyvistä tekijöistä, jotta ne eivät päätyisi väärin käsiin. Tuloksia tulkittaessa pyrimme jälleen noudattamaan objektiivisuuden periaatteita. Omat toiveet ja ennako-oletukset pyrittiin pitämään erillään lopullisista tutkimuksen tuloksista. Tulee kuitenkin ymmärtää ja hyväksyä, että laadullista tutkimuksista on toisaalta mahdotonta toteuttaa täysin objektiivisesti, vaikka siihen tietoisesti pyrkisikin.

Luotettavuuden arvioinnissa tulee myös ottaa huomioon, että haastatteluaineistosta tekemämme tulkinnat ovat meidän tulkintojamme ja joku muu saattaisi tulkita tulokset eri tavoin. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen analysoinnin kohdalla vaikutti siltä, että vastauksissa on paljon tulkinnanvaraa ja alkuun muodostimmekin paljon ala- ja yläluokkia. Onnistuimme kuitenkin jatkamaan analyysia pidemmälle ja yhdistämään yläluokkia kolmeksi pääluokaksi asti. Näin saimme tiivistettyä tutkimuksen oleelliset asiat yksinkertaisimpaan

muotoonsa. Koska tässä tutkimuksessa on ollut mukana kaksi tekijää ja näkökulmaa, joissa on päästy yhteisymmärrykseen, on se osaltaan myös parantanut tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston analyysivaiheessa muutimme lisäksi toista tutkimuskysymystä, jotta saamaamme vastaukset vastasivat paremmin tähän tutkimuskysymykseen ja koko tutkimuksen tavoitteeseen. Aluksi tutkimuskysymys oli ”Millaisia käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajalla on ekososiaalisesta sivistyksestä osana heidän asiantuntijuuttaan?”, mutta huomasiimme joistain vastauksista, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät täysin tiedostaneet ekososiaaliseen sivistykseen liittyvää asiantuntijuuttaan, vaikka sitä heillä kuitenkin oli. Niinpä muokkasimme tutkimuskysymyksen muotoon ”Miten ekososiaalinen sivistys ilmenee varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuudessa?”

Tutkimusvaiheiden raportoinnin yhteydessä kiinnitimme huomioita siihen, että tutkimuksen toteutuksen kulku on selvillä. Ennen tutkimuksen toteuttamista hankimme Tampereen kaupungilta tutkimusluvan. Tutkimusvaiheet pyrimme raportoimaan niin selkeästi ja läpinäkyvästi, että tutkimus olisi toistettavissa. Lisäksi tulosten raportoinnissa tavoitteenamme oli käyttää mahdollisimman neutraalia kirjaamistyyliä. Nämä tekijät vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. On myös huomioitava, että haastattelujen mukana on tallentunut suoria tunnistetietoja esimerkiksi vastaajien henkilöllisyyksistä tai työpaikoista. Nämä tiedot on kuitenkin poistettu jo litteroinnin yhteydessä ja kaikkien aineistojen hävitys tapahtuu suunnilleen kaksi viikkoa sen jälkeen, kun koko tutkimus on arvioitu. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä raportoidessa kiinnitimme lisäksi huomiota siihen, että tuloksina esitettävät asiat olivat sellaisia, joita voidaan tutkimuksen johtopäätöksinä pitää. Tulosten tulkintaan ei siis saa tässäkään vaiheessa liittyä ulkopuoliset tutkijan asemaan tai mielipiteisiin vaikuttavat seikat.

Tämän tutkimuksen tuloksia on lisäksi verrattu tutkimuksen teoriataustaan, joka sisältää aiempia tutkimuksia aiheeseen liittyen. Mikään näistä tutkimuksista ei kuitenkaan suoraan vastaa tätä tutkimusta, joten pohdimme, voimmeko verrata niitä omaan tutkimukseemme. Toisaalta olemme raportoineet tulokset mahdollisimman läpinäkyvästi niin, että teoriataustan tutkimusten yhteydet omaan tutkimukseemme ovat selkeästi nähtävillä. Tutkimusraporttia laatiessa sekä koko tutkimusprosessin ajan noudatimme lisäksi hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Näihin kuuluvat esimerkiksi lähdekirjallisuuden hyödyntäminen eli

muiden tutkijoiden töiden asianmukainen käyttö, arvostus ja niihin viittaaminen sekä yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen läpi tutkimusprosessin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Luotettavuuden kannalta on myös hyvä arvioida aineiston edustavuutta. Tässä tapauksessa haastateltavia oli yhteensä kahdeksan ja he kaikki työskentelivät Tampereella. Voidaan pohtia, antaako aineisto tällöin tarpeeksi kattavan kuvan, kun kaikki haastateltavat sijoittuvat samalle alueelle. Päätimme kuitenkin tehdä rajauksen tietoisesti Tampereelle, sillä teoriataustassa perehdyimme juuri Tampereen paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, jossa mainitaan ekososiaalinen sivistys painopisteenä. Edustavuutta paransi se, että kaikki haastateltavat työskentelivät Tampereen sisäisesti eri yksiköissä ja eri alueilla. Lisäksi haastateltavilla oli erilaisia koulutustaustoja ja heidän työkokemuksiensa pituus vaihteli laajasti. Näin ollen koemme, että onnistuimme saamaan tarpeeksi kattavan aineiston. Tutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta voidaan huomioda lisäksi se, että hyödyntämämme fenomenologinen lähestymistapa aiheen tarkasteluun tuottaa kuitenkin melko subjektiivisia tuloksia, sillä tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajien omat käsitykset ja kokemukset. Toisaalta subjektiivisuuden pulmat ovat aina laadullisessa tutkimuksessa jossain määrin olemassa, mutta tämän tutkimuksen metodologisilla valinnoilla on kuitenkin pyritty kohti mahdollisimman totuudenmukaista kuvaa tutkittavasta aiheesta.

#### *7.4 Johtopäätökset*

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ekososiaalisen sivistyksen ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Aihetta tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten ja kokemusten sekä heidän asiantuntijuutensa kautta. Keskeisimmät johtopäätökset tutkimuksen tulosten perusteella liittyvät ekososiaalisen sivistyksen tunnistamiseen kasvatuksessa, sen suunnitelmallisuuteen ja strategisuuteen opetuksessa sekä varhaiskasvatuksen rooliin ekososiaalisen sivistyksen rakentumisen mahdollistajana ja lähtökohtien muodostajana.

Ekososiaalinen sivistys näyttäisi olevan osa varhaiskasvatuksen toimintaa ja varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta, mutta asiantuntijuudessa se on vielä osittain näkymätöntä, joten aihe tulisi osata tunnistaa entistä paremmin. Tunnistamalla ekososiaalinen sivistys osaksi oman alan ammattisanastoa sekä

tiedostamalla aiheen sisältyminen tasavertaisesti varhaiskasvatuksen toimintaan, voitaisiin ekososiaalista sivistystä tuoda suunnitelmallisemmin ja tavoitteellisemmin osaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen suunnitelmallisuuden ohella olisi tärkeää huolehtia ekososiaalisen sivistyksen asemasta myös koko oppimisen polun näkökulmasta ulottaen sen myös perusopetukseen. Ekososiaalisen sivistyksen strateginen sisällyttäminen opetussuunnitelmiin varmistaisi sen, että aihetta ei nähtäisi ylimääräisenä lisätyötä aiheuttavana osana opetusta vaan tasavertaisena kaikille kuuluvana opetuksen elementtinä.

Kasvatuksella ja koulutuksella on perustavanlaatuinen merkitys ekososiaalisen sivistyneisyyden muodostumisessa. Varhaiskasvatuksella on lisäksi hyvät edellytykset lasten tukemiseen tällä osa-alueella sekä toiminnan ja pedagogiikan luonteensa että lasten ikävaiheen ja herkkyykskausienkin näkökulmista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuuden merkitys nousee keskeiseksi tässä tutkimuksessa, sillä heidän kauttaan varhaiskasvatuksen toimintaa luodaan ja toteutetaan. Toiminnan laadukkuuden takaamiseksi täytyy kuitenkin huomioida myös työn olosuhteet ja turvata niiden kautta toiminnan edellytykset. Kasvatustieteiden näkökulmasta tämä tutkimus täyttää tutkimuksellista aukkoa ekososiaaliseen sivistykseen liittyvien kokemusten tutkimuksessa sekä varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvan tutkimuksen joukossa. Tämä tutkimus tarjoaa uuden näkökulman aiheen tarkasteluun, sillä suurin osa ekososiaalista sivistystä koskevista tieteellisistä teksteistä lähestyy aihetta tarkastellen sen teoreettisia lähtökohtia. Varhaiskasvatukseen liittyvistä tutkimuksista löytyy enimmäkseen kestävyyttä ja kestävyyskasvatusta käsitteleviä tutkimuksia, mutta ei suoraan ekososiaaliseen sivistykseen liittyviä tutkimuksia.

Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui ihmistenvälisyyden tukeminen ekososiaalisen sivistyksen toteuttamisen keinoina, mutta myös vastuullisen luontosuhteen tukeminen oli nähtävissä. Klassisiin sivistysteorioihin verrattuna ekososiaalinen sivistys ilmentää juuri sitä, että ihmisten lisäksi huomioidaan muukin ympärillä oleva luonto (ks. Moilanen & Salonen, 2022). Ekososiaalisen sivistyksen toteuttamisen tavat varhaiskasvatuksessa voivat olla pieniä ja arkisia, mutta niillä saattaa olla tulevaisuuden kannalta suuri merkitys. Johdannossa toimme esiin Huttusen ym. (2022) ajatuksen siitä, että kasvatuksella on

keskeinen merkitys ihmisen ekokriisistä selviytymisessä. Meidän tulisi olla kiinnostuneita siitä, millaisia ihmisiä kasvatamme ja millaiseen maailmaan, mikä edellyttää myös kasvatusajattelun ja kasvatustieteiden tehtävien uusimista (Värri, 2018). Olisi syytä tunnistaa ja lisätä uusia ekososiaaliseen sivistykseen nojaavia kasvatuskäytäntöjä kuin toistaa vanhoja kasvatuksen periaatteita, jotka eivät auta ekokriisistä selviytymisessä. Varhaiskasvatustieteiden lasten kanssa toimiessa ja ekososiaalisen sivistyksen periaatteita toteutettaessa on kuitenkin muistettava, että aiheen käsittelyssä tulee olla sensitiivinen ja pyrkiä välittämään lapsille toivon ilmapiiiriä epätoivon sijaan. Kuten Värri (2018) toteaa, kasvatus ja toivo kuuluvat yhteen.

### *7.5 Jatkotutkimusehdotukset*

Jatkotutkimusehdotuksina ekososiaalista sivistystä varhaiskasvatuksessa voisi olla hyödyllistä tutkia myös koko varhaiskasvatustieteiden kontekstissa. Tämä asetelma voisi antaa tulokseksi laajemman kuvan siitä, miten ekososiaalisen sivistyksen periaatteita toteutetaan ja millaiseksi osaksi ne koetaan varhaiskasvatuksen toiminnassa. Koska tuloksissa selvisi, että osa opettajista koki kandiopintojen merkityksen olleen melko vähäinen ekososiaaliseen sivistykseen liittyen, aiheetta voisi olla mielenkiintoista tutkia varhaiskasvatuksen opintosisältöjen näkökulmasta. Olisi mahdollista tutkia esimerkiksi opetussuunnitelmia tai opiskelijoiden kokemuksia aiheesta. Tuloksissa tuli myös esiin, että opettajat kaipasivat lisäkoulutusta aiheesta sekä keinoja teorian käytäntöön tuomiseksi, joten näihin aiheisiin voisi olla hyödyllistä keskittyä lisää. Esimerkiksi Dymantin ym. (2014) Australiassa toteutetussa tutkimuksessa kestävyyskasvatuksen koulutuskokonaisuus näytti nostavan henkilöstön koettua osaamistasoa, joten saman suuntainen tutkimus voitaisiin toteuttaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tämä tutkimus voisi sisältää etenkin ekososiaaliseen sivistykseen liittyvän ammattisanaston ja siihen sisältyvän pedagogisen osaamisen kokonaisuuksia sekä keinoja teorian ja käytännön yhdistämiseen. Se saattaisi myös auttaa opettajia tunnistamaan oman osaamisensa ja tätä kautta sen hyödyntäminen opetuksessa voisi olla helpompaa.

Lisäksi ekososiaalisen sivistyksen ilmenemistä varhaiskasvatuksessa voisi tutkia laajemmin, mikäli haastateltavia voisi tavoittaa esimerkiksi koko Suomen

alueelta. Mielenkiintoista voisi olla myös tutkia alueellisia eroja esimerkiksi maaseutu- ja kaupunkiympäristöissä sijaitsevien varhaiskasvatustyksiköiden välillä. Tästä näkökulmasta voisi tutkia sitä, onko esimerkiksi maaseutuympäristön luonnonläheisyydellä tai lähiympäristöjen eroavaisuuksilla merkitystä opetuksen painopisteisiin ekososiaalisen sivistyksen kannalta. Lisäksi nostimme tulosten pohdinnassa esiin ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden jatkuvuuden ja strategisuuden oppimisen polulla, joten voisi olla mielenkiintoista tehdä selvitys siitä, miten jatkuvuus toteutuu tällä hetkellä esimerkiksi kouluun siirtymisen vaiheessa ja perusopetuksessa muutoinkin.

# LÄHTEET

- Aho, L. & Laihonen, M. (2015). Kestävän kehityksen kestävämpö tragedia. *Poliittinen talous*, 3(1), 91–112. <https://doi.org/10.51810/pt.96140>
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009) Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching & Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus. Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.  
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dyment, J. E., Davis, J. E., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N. & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660–679.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Edwards, A. (2010) *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Ehrenfeld, J.R. (2008). *Sustainability by design. A subversive strategy for transforming our consumer culture*. Yale University Press.
- Furu, A-C. & Valkonen, S. (2021). Gearing up for sustainability education in Finnish early childhood education and care (ECEC): Exploring practices and pedagogies by means of collegial reflection and discussion. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 30–42.

- Global Footprint Network. (2023a). *Country overshoot days*.  
<https://www.overshootday.org/newsroom/country-overshoot-days/>
- Global Footprint Network. (2023b). *About earth overshoot day*.  
<https://www.overshootday.org/about-earth-overshoot-day/>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 214–272). Tampere University Press.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). How do early childhood education teachers perceive their expertise? A qualitative study of child care providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0551-8>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Huttunen, R., Kakkori, L., & Värri, V-M. (2022). Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus*, 52(5), 484–496.  
<https://doi.org/10.33348/kvt.114930>
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen. *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. WSOY.
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus*, 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.
- Keto, S. & Foster, R. (2021). Ecosocialization – an Ecological Turn in the Process of Socialization. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>

- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A.O. & Värri, V-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatusta – Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 49–69.  
<https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Kopnina, Helen. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 16–38.  
<https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production*, 199, 860–867.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass Publishers.
- Moilanen, A., Kaarttinen, J. & Taneli, M. (2021). Sivistys ja demokratia. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 28–44. <https://doi.org/10.33350/ka.108971>
- Moilanen, A., & Salonen, A. (2022). Planetaarinen sivistys: Kohti Antroposeenin ajan sivistysideaalia. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 47–71.  
<https://doi.org/10.33350/ka.107626>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2016:1).  
[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. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2016:17).  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2018:3a).  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2022:2a).  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf)
- Peda.net. (julkaisuaika tuntematon). *Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Haettu 24.10.2022 osoitteesta <https://peda.net/petajavesi/varhaiskasvatus/vasu-2017-pohja/1/1-2/pv>
- Pulkki, J. (2021). Ajatuksia ekoindividuaation kasvatustilasta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 22, 43–62.
- Rantavuori, R. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Salonen, A. O. (2012). Sosiaalinen saneeraus – tie ekososiaaliseen sivistykseen. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (toim.), *Yhteyksien kirja – etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla* (s. 134–147). Kelan tutkimusosasto.
- Salonen, A.O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15.  
<https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A.O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101.  
<https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Salonen, A.O. & Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educacion*, 13(19), 19–34. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.002>
- Salonen, A. O. & Tast, S. (2013). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development*, 6(2), 70–85. <https://doi.org/10.5539/jsd.v6n2p70>

- Sivistys- ja kulttuurilautakunta. (2022). *Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. (Määräys OPH-700-2022).  
[https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-10/Tampere\\_varhaiskasvatussuunnitelma\\_2022\\_www.pdf](https://www.tampere.fi/sites/default/files/2022-10/Tampere_varhaiskasvatussuunnitelma_2022_www.pdf)
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – yhteistyössä eteenpäin*. (s. 85–106). Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012).  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Wynes, S. & Nicholas, K. A. (2017). The climate mitigation gap: Education and government recommendations miss the most effective individual actions. *Environmental Research Letters*, 12(7), 1–9.  
<https://doi.org/10.1088/1748-9326/aa7541>
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. (julkaisuaika tuntematon).  
*Aineistonhallinnan käsikirja*. Viitattu 31.1.2023.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>

# LIITTEET

## *Liite 1: Haastattelurunko*

Ekososiaalisen sivistyksen määritelmä lähetetty haastateltaville ennen haastattelua:

Ekososiaalisesti sivistynyttä on toimia ympäristön ja luonnon kannalta vastuullisesti sekä kestävästi, pyrkiä yhteistyöhön ja yhteisen hyvän eteen toimimiseen yksilöllisten halujen tyydyttämisen sijasta sekä tavoitella myös kestävää taloutta kohtuullisuuden keinoin. Nämä asiat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa ja niillä pyritään kestävyteen ja tulevaisuuden hyvinvointiin.

### Taustatiedot

Kerrotko vähän itsestäsi:

- Kuinka kauan olet ollut tässä yksikössä töissä?
- Kuinka kauan olet ollut varhaiskasvatuksessa töissä?
- Mikä on koulutustaustasi?
- Miten päädyit tälle alalle?

Teema: Arvot & ekososiaalinen sivistys käsitteenä

1. Mitkä arvot ovat sinulle tärkeimpiä työssäsi?
2. Miten nämä arvot näkyvät toiminnassasi?
3. Mitä sinulle tulee mieleen käsitteestä ekososiaalinen sivistys?
4. Miten ekososiaalinen sivistys mielestäsi liittyy varhaiskasvatukseen?

Teema: Ekososiaalinen sivistys käytännössä

1. Miten kuvailisit lasten vastuullisen luontosuhteen tukemisen toteutuvan ryhmäsi toiminnassa?
2. Miten tuet lasten osallisuutta ja lapsiryhmän yhteisöllisyyttä?
3. Miten taloudellisesti kestävät käytännöt näkyvät lapsiryhmäsi arkipäivässä?
4. Millainen merkitys edellä mainituilla asioilla mielestäsi on lasten hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta?

Teema: Asiantuntijuus

1. Millaiseksi koet tietämyksesi ekososiaalisen sivistyksen kannalta?
2. Mistä olet saanut aiheeseen liittyvää tietoa? (esim. koulutus, täydennyskoulutus, työkokemus yms.)
3. Miten hyödynnätte tiimin sisäisesti toistenne osaamista ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta?
4. Tuleeko sinulle vielä mieleen jotain mitä haluat sanoa arvoistasi, asiantuntijuudestasi tai ekososiaalisen sivistyksen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa? Vielä jotain muuta?

## *Liite 2: Haastattelujen saatekirje*

Hei!

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua tutkimukseemme. Tutkimus käsittelee kestävyiden teemoja ja ekososiaalista sivistystä varhaiskasvatuksessa.

*Ekososiaalisesti sivistynyttä on toimia ympäristön ja luonnon kannalta vastuullisesti sekä kestävästi, pyrkiä yhteistyöhön ja yhteisen hyvän eteen toimimiseen yksilöllisten halujen tyydyttämisen sijasta sekä tavoitella myös kestävää taloutta kohtuullisuuden keinoin. Nämä asiat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa ja niillä pyritään kestävyteen ja tulevaisuuden hyvinvointiin.*

Lisäksi olemme kiinnostuneita tarkastelemaan aihetta myös varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden näkökulmasta. Sinulla ei tarvitse olla erityistietämystä aiheesta, tarkoituksenamme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä edellä mainituista asioista.

Toteutamme tutkimuksen haastattelulla, joka tallennetaan. Haastattelun kesto on n. 30 min. Tämän kirjeen ohesta löytyy myös virallinen tietosuojailmoitus, josta selviää tietojen säilyttämiseen ja käsittelyyn liittyvät asiat sekä haastateltavalle kuuluvat oikeudet.

Ystävällisin terveisin,

Assi Kurikka & Jenna Kuusisto