

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Siellä missä näkyy ruohoa, on kaunis metsä”
– tapaustutkimus ympäristökasvatuksesta pienpäiväkodissa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KAISA AALTO-WALLIN
Kevät 2010

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista ympäristökasvatus on pienpäiväkodissa, jossa painotetaan ekologisia arvoja. Tarkemmat tämän tutkimustehtävän pohjalta muotoillut tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten ympäristökasvatusta toteutetaan aikuisten ohjaamassa toiminnassa?
2. Miten ympäristökasvatus toteutuu päiväkodin toimintaympäristössä?
3. Näkyykö ympäristö lasten leikeissä, keskusteluissa ja toiminnassa, ja jos näkyy, niin millä tavoilla?

Tutkimuskohteena oli maaseudulla sijaitseva pienpäiväkoti noin 7000 asukkaan kunnan maalaiskylässä. Päiväkodissa on tutkimusaikana ollut 5-9 lasta. Päiväkodin sijainti keskellä luontoa tarjoaa oivat puitteet monipuoliselle ympäristökasvatustyölle.

Teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessa käytettiin yleisessä käytössä olevia ympäristökasvatuksen malleja, kuten Palmerin sekä Jerosen ja Kaikkosen malleja. Tutkimuksessa luotiin myös katsaus ympäristökasvatuksen taustalla oleviin ympäristöeettisiin arvoihin, kuten ympäristönsuojelun perusteluihin. Ympäristökasvatus nähdään yhteiskunnassa vallalla olevien välineellisten arvojen vastustamisena. Lapsen kehitysvaiheita eriteltiin erityisesti alle kouluikäisten osalta sekä ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Ympäristökasvatus on osa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kasvatusta.

Tutkimus tehtiin laadullisella tutkimusotteella ja tutkimusmetodiksi valittiin tapaustutkimus. Aineisto koostui työntekijöiden haastatteluista sekä osallistuvasta havainnoinnista, jota tehtiin vajaan vuoden aikana. Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Tulokset eivät ole yleistettävissä, koska kyseessä oli tapaustutkimus.

Päiväkodin ympäristökasvatus oli monipuolista ja lapsilähtöistä. Se näkyi aikuisten ohjaamassa toiminnassa sekä toimintaympäristössä monin tavoin. Ympäristökasvatus läpäisi kaiken arjen toiminnan. Lapsilla oli runsaasti mahdollisuuksia toimia ympäristön hyväksi, oppia ympäristössä sekä ympäristöstä päiväkodin toimintaympäristössä sekä aikuisten ohjaamassa toiminnassa, ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Päiväkodin ympäristökasvatusta voidaan pitää siis Palmerin mallin mukaisena. Työkasvatus oli suuressa roolissa ympäristökasvatuksen menetelmistä. Elämyksellisyyttä korostettiin, joten päiväkodissa painottui pienten lasten ympäristöherkkyyden kehittäminen Jerosen ja Kaikkosen mallin mukaisesti. Ympäristö näkyi lasten leikeissä *hoivaus- ja työleikkeinä* sekä *liikunnallisina ja kädentaitoleikkeinä*. Keskusteluissa ympäristö oli esillä *kysymyksinä, tiedon ja kokemuksen jakamisena, aloitteellisina sekä asenteellisina keskusteluina*. Lapset olivat nuoresta iästään huolimatta aloitteellisia ympäristökasvatuksen toteuttamisessa. Lasten ympäristöön liittyvä toiminta oli *vahvasti kokemuksellista ja elämyksellistä, luontoa ja ympäristöä hyödyntävää sekä kunnioittavaa*.

Päiväkoti on ympäristökasvatuksessa edelläkävijä ollen esimerkkinä muille päiväkodeille ja oppilaitoksille. Uusia päiväkodeja perustettaessa tulisi ottaa alusta asti huomioon se, miten ympäristökasvatuksesta saataisiin arkeen olennaisesti kuuluva asia.

Avainsanat: ympäristökasvatus, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	MITÄ ON YMPÄRISTÖKASVATUS?	3
2.1	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN MALLEJA	6
2.2	YMPÄRISTÖKASVATUSTA VAI KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUSTA?	11
3	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN HAASTE: LUONTOSUHDE JA VÄLINEELLISET ARVOT	14
3.1	LUONTOSUHDE	15
3.1.1	<i>Suhtautuminen ympäristönsuojeluun ja -ongelmiin</i>	16
3.2	IHMIS- JA TEKNIKKAKESKEISEN LUONTOSUHTEEN JÄLJILLÄ	18
3.2.1	<i>Ihmis- ja tekniikkakeskeisen luontosuhteen perinne kristillisessä ajattelussa</i>	18
3.2.2	<i>Ihmiskeskeisyys antiikin filosofiassa</i>	20
3.2.3	<i>Heidegger ja kaksi ajattelemisen tapaa</i>	22
3.2.4	<i>Välineellinen järki</i>	23
4	PIENTEN LASTEN KEHITYS JA YMPÄRISTÖKASVATUS	25
4.1	LAPSEN KEHITYS	25
4.2	SUOMALAINEN PÄIVÄHOITO JA VARHAISKASVATUS	28
4.3	YMPÄRISTÖKASVATUSTA SUOMESSA	28
4.4	PIENTEN LASTEN YMPÄRISTÖKASVATUS	30
4.4.1	<i>Lapsi ja luonto</i>	31
4.4.2	<i>Työkasvatus</i>	32
4.4.3	<i>Puutarhanhoitoa päivähoidossa ja koulussa</i>	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KOHDE	37
5.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	37
5.2	TUTKIMUSKOHDE	37
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS	39
6.1	TAPAUSTUTKIMUS	40
6.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
6.2.1	<i>Tutkimusaineiston kuvailua ja aineiston hankinta</i>	41
6.2.1.1	<i>Haastattelut</i>	41
6.2.1.2	<i>Osallistuva havainnointi</i>	42
6.2.2	<i>Aineistojen analyysi</i>	43
7	TUTKIMUSTULOKSET	45
7.1	YMPÄRISTÖ LASTEN LEIKEISSÄ, KESKUSTELUISSA JA TOIMINNASSA	45
7.1.1	<i>Lasten ympäristöön liittyvät leikit</i>	45
7.1.2	<i>Lasten ympäristöön liittyvät keskustelut</i>	47
7.1.3	<i>Lasten ympäristöön liittyvä toiminta</i>	48
7.2	YMPÄRISTÖKASVATUS PÄIVÄKODIN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ JA AIKUISEN OHJAAMASSA TOIMINNASSA	48
7.2.1	<i>Ruokahuolto</i>	49
7.2.2	<i>Jätehuolto ja Vihreä lippu</i>	50
7.2.3	<i>Siivous</i>	52
7.2.4	<i>Ympäristökasvatus aikuisen ohjaamassa toiminnassa</i>	52
7.3	YMPÄRISTÖKASVATUS ITSESTÄÄN SELVYYTENÄ	54
7.4	TULOSTEN ARVIOINTIA SUHTEESSA YMPÄRISTÖKASVATUKSEN MALLEIHIN JA LAPSEN KEHITYKSEEN	55
8	TULOSTEN LUOTETTAVUUS	57

9 POHDINTA	58
LÄHTEET	61

LIITE: TUTKIMUSLUPA

1 JOHDANTO

Ihmiset pystyvät parhaiten vaikuttamaan omaan lähiympäristöönsä. Globaaleihin ympäristöongelmiin vaikuttaminen voi tuntua työläältä, abstraktilta – jopa turhaltakin, jos tuloksia ei ole näkyvissä. Pienen lapsen tärkein ympäristö on juuri lähiympäristö. Hän aloittaa tutustumisen luontoon ja rakennettuun ympäristöön omalta kotipihalta, ympäristön laajentuessa sitten päiväkodin pihaan, puistoihin, lähimetsiin. Ympäristön tilan heikkeneminen elintason nousun ja sitä myöten kasvavan luonnonvarojen kulutuksen takia loi tarvetta ympäristöaiheiden uudennaiselle käsittelylle koulutuksessa ja kasvatuksessa. Ympäristön muuttumiseen liittyvät ongelmat ovat niin moninaisia, että yksinkertaisia ratkaisuja ei ole. Ympäristökasvatuksessa on nähty piilevän mahdollisuuksia osana ympäristöongelmien ratkaisua, sillä sen avulla voidaan lisätä ihmisten tietoa ympäristöstä, taitoa toimia ympäristön hyväksi ja myös muokata asenteita ympäristömyönteisemmiksi. Tällä hetkellä on käynnissä YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmen (2005–2014). Esimerkiksi Suomen UNESCO-toimikunta on nostanut koulutuksen yhdeksi päätehtäväksi kestävästä kehityksestä edistämiseksi. Monien tutkijoiden mukaan ihmisillä ei ole muuta mahdollisuutta kuin muuttaa asennoitumistaan ympäristöä kohtaan. Jatkuvaa talouskasvua ja luonnonvarojen hyödyntämistä ekosysteemien sietokyvyn rajoilla on arvioitu ja arvosteltu lukuisissa tutkimuksissa, mm. Meadows, Randers & Meadows kirjassa *Kasvun rajat* (2005).

Ympäristökasvatus on ajankohtainen aihe, kun ympäristöasioista puhutaan esimerkiksi ilmastonmuutoksen kautta yhä enemmän. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä on kansainvälisesti ja myös Suomessa kehitelty jo vuosikymmeniä. Myös päiväkodit ja koulut ovat heränneet ympäristötyöhön, ja monissa päiväkodeissa ja kouluissa on saatu hyviä tuloksia aikaan upeiden ympäristöprojektien ja arjen toiminnan avulla.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten eräässä pienpäiväkodissa toteutetaan ympäristökasvatusta. Tarkoituksena on valottaa, millaista päiväkodin ympäristökasvatus voi monipuolisuudessaan olla. Tutkimuskohteena on maalla sijaitseva yksityinen pienpäiväkoti, jossa on sen koko olemassaolon ajan otettu toiminnassa ympäristö huomioon ja jatkuvasti kehitetty tätä työtä. Tapauksena päiväkotina on ainutlaatuinen. Päiväkoti on saanut moneen otteeseen myönteistä

julkisuutta sekä valtakunnallisissa että paikallisissa lehdissä. Sana päiväkodista on kiertänyt lasten kanssa työskentelevien kesken, ja päiväkotiin on käynyt tutustumassa monta kasvatusalan ammattilaista. Paikalliset perheet ovat olleet myös hyvin kiinnostuneita päiväkodista, mutta kaikille halukkaiden perheiden lapsille ei ole osoitettu hoitopaikkaa päiväkotiin. Päiväkoti oli myös mukana aiemmassa maaseudun hoivapalvelujen järjestämistä koskevassa tutkimuksessa.

Minulla on henkilökohtainen suhde tutkittavaan päiväkotiin, sillä olen ollut siellä itse töissä muutamaan otteeseen viimeisen reilun vuoden aikana. Olin päiväkodissa enimmäkseen työntekijän, ja välillä tutkijan, roolissa. Työntekijälle päiväkodin arki on intensiivistä, eikä arjessa aina näe ”metsää puilta” ympäristökasvatuksellisessa mielessä. Olin välillä tutkimusta tekevänä työntekijänä, ja aina työjakson päätyttyä sain sitten otettua etäisyyttä päiväkodin arkeen pohtiakseni, mihin suuntaan tutkimus oli menossa, ja mihin itse halusin sitä viedä. Kirjoitin päiväkirjaa siitä, mitä arjessa oli tapahtunut. Arki on täynnä kaikkea muutakin kuin ympäristökasvatusta. Arjessa asiat limittyvät toisiinsa, ja tässä päiväkodissa ympäristökasvatus oli luonteva osa arkea.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, sillä muut tutkimussuuntaukset eivät olisi tässä tapauksessa olleet tarkoituksenmukaisia. Tutkimusta varten haastateltiin päiväkodin työntekijöitä ja havainnoitiin päiväkodin toimintaa sekä työntekijä-tutkijana että pelkästään tutkijana. Työntekijän ja tutkijan roolin yhdistäminen oli haastavaa mutta mielenkiintoista ja opettavaista. Tarkkailinhan myös omaa työtäni tutkimuksen kuluessa. Havaintoja on kerätty yli puolen vuoden ajalta. Saamani kuva päiväkodista on siis monipuolinen tässäkin mielessä. Sainhan tarkkailla päiväkotia sisäpuolelta, enkä tutkijan ”norsunluotornista”. Tulokset ovat kokonaisuus, joka on saatu kolmen ihmisen haastatteluista sekä yhden ihmisen havainnoista. Haastattelussa tulee esiin yhden ihmisen näkemys asioista. Tässä tutkimuksessa nuo näkemykset ja kokemukset on koottu yhteen neljännen ihmisen eli tutkijan havaintojen ja kokemuksen kanssa, jotka nekin ovat osittain subjektiivisia.

2 MITÄ ON YMPÄRISTÖKASVATUS?

Tässä luvussa esitellään ympäristökasvatuksen teoreettisia lähtökohtia, kansainvälisiä tavoitteita sekä keskeisiä ympäristökasvatuksen malleja. *Ympäristöllä* tarkoitetaan sen laajimmassa merkityksessä maapallon elämänkehää eli biosfääriä (Åhlberg 1995, 49). Ympäristökasvatuksessa ympäristö nähdään juuri tässä laajassa merkityksessä. Mitä nuoremmista lapsista on kysymys, sitä pienempi on yleensä myös heidän elinympäristönsä. Tämä tutkimus käsittelee pienpäiväkodin ympäristökasvatusta, joten ympäristökin käsitetään pienpäiväkodin yhteydessä lähinnä lasten lähiympäristöksi. *Kasvatus* on vuorovaikutuksellista toimintaa. Kasvattajan ja kasvatettavan suhde on vuorovaikutuksellisuudesta huolimatta asymmetrinen. Kasvatus on tarkoituksellista, joten kasvattajalla on näkemys kasvatuksen päämääristä. Toisaalta kasvatus ymmärretään *kasvamaan saattamisena* eli yksilön ohjaamisena kasvamaan omaksi itsekseen. (Värri 2000, 21–24, Wilenius 2002, 67.)

Kansainvälisiä tavoitteita ympäristökasvatukselle muotoiltiin 1960-luvulta lähtien, ja tätä työtä teki varsinkin UNESCO, eli YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö, yhteistyössä Maailman luonnonsuojeluliiton IUCN:n ja Maailman Luonnon Säätiön WWF:n kanssa (Wolff 2004, 18–19). Tarve kansainväliselle ympäristökasvatusohjelmalle tunnustettiin YK:n järjestämässä ympäristökonferenssissa Tukholmassa vuonna 1972. Kehitystyön myötä saatiin aikaan kansainväliset ympäristökasvatuksen tavoitteet, jotka hyväksyttiin YK:n ympäristökonferenssissa vuonna 1977 (Cantell & Koskinen 2004, 60; Wolff 2004, 19). Nämä tavoitteet ovat edelleen ajankohtaisia ja näkyvät useiden maiden oppilaitosten opetussuunnitelmissa, myös Suomessa. Ympäristökasvatuksen kansainvälisinä tavoitteina on vaikuttaa tietoisuuteen, tietoon, asenteisiin, taitoihin ja osallistumiseen (Cantell & Koskinen 2004, 60). Tavoitteet määritellään seuraavasti (käännös Äänismaa 2002):

1. Tietoisuus: auttaa yksilöitä ja ryhmiä tiedostamaan ympäristö kokonaisuutena ja herkistymään sen ongelmille.
2. Tieto: auttaa yksilöitä ja ryhmiä hankkimaan tietoja ympäristöstä ja sen ongelmista. Erilaiset kokemukset ja elämykset auttavat syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa.

3. Asenteet: auttaa yksilöitä ja ryhmiä selkiyttämään arvojaan ja tunteitaan suhteessa ympäristöön ja motivoida heitä aktiivisesti osallistumaan ympäristön parantamiseen ja suojeluun.
4. Taidot: auttaa yksilöitä ja ryhmiä hankkimaan taitoja tunnistaa ja ratkaista ympäristöongelmia.
5. Osallistuminen: tarjota sosiaalisille ryhmille ja yksilöille mahdollisuus aktiiviseen ja vastuulliseen työskentelyyn ympäristöongelmien ratkaisemiseksi.

Ympäristökasvatus on noussut luonnonsuojeluaatteesta, ja termin määritelmät ovat muuttuneet eri aikoina (Ojanen & Rikkinen 1995, 12–14). Ympäristökasvatusta voidaan opettaa positivistisen perinteen hengessä painottaen luonnontieteellisin menetelmin hankittua tietoa ja taitoa. Tulkinnallisessa paradigmassa oletetaan, että luonnolla on itseisarvonsa kasvatuksessa, eikä sitä nähdä pelkkänä opetuksen kohteena. Olennaista on saada omakohtainen kosketus luontoon sekä ymmärrys luonnossa vaikuttavista vuorovaikutussuhteista. Kriittisen paradigman mukaan ympäristökasvatuksella vaikutetaan luonnon ja samalla ihmisen taloudellista hyötykäyttöä vastaan. Ympäristökasvatus nähdään näin myös kamppailuna yhteiskunnallisesta vallasta. (Ojanen & Rikkinen 1995, 12–14.)

Suomen UNESCO-toimikunta on nostanut koulutuksen yhdeksi päätekijäksi kestävän kehityksen edistämisessä (UNESCO 2002, 20). Tällä hetkellä on käynnissä YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen 2005–2014. Kestävän kehityksen kolme peruspilaria ovat ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen ulottuvuus (UNESCO 2006, 5). Suomen UNESCO-toimikunta on määritellyt ympäristökasvatus – termin seuraavasti vuonna 1991:

- Ympäristöllä tarkoitetaan tässä koko maapalloa laajana ekosysteeminä. Se sisältää yhtä hyvin alkuperäisen luonnon kuin ihmisen muovaaman ympäristön.
- Ympäristönsuojelulla tarkoitetaan luonnon suojelemista sen omien arvojen vuoksi, ihmisen toiminnan sopeuttamista luonnon talouteen sekä ihmisen elinympäristön suojelua ja hoitamista kaikille kansalaisille terveelliseksi, viihtyisäksi ja virikkeiseksi.
- Kasvatuksella ymmärretään kaikkia niitä keinoja, joilla edistetään yksilön omakohtaista oppimisprosessia ja elämänhallintaa hänen elämänsä eri vaiheissa ja tehtävissä.
- Ympäristökasvatuksen tehtävänä on antaa kokonaiskuva ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon vuorovaikutuksesta, ihmisen riippuvuudesta elinympäristöstään sekä hänen vastuustaan ympäristönsä muuttajana. Ympäristökasvatus tarkastelee ihmisen ja

ympäristön vuorovaikutusta mm. luonnontieteiden, etiikan, estetiikan, tekniikan, terveyden, yhteiskunnan, talouden ja hallinnon näkökulmasta.

- Ympäristötietoisuus on kestävän kehityksen periaatteisiin pohjautuva tahto ja kyky elää ja toimia kotona, työssä, vapaa-aikana ja yhteiskunnan eri toiminnoissa.

Mauri Åhlberg (1995, 47–59) pitää *systemististä kasvatuksen teoriaa* ympäristökasvatuksen perustana. Hänen mukaansa ihmiset lähestyvät ongelmia kolmella erilaisella tavalla. Ensimmäinen niistä on *detaljismi*, jossa ongelma jaetaan pieniin yksityiskohtiin, jotka hallitsemalla pyritään hallitsemaan koko ongelma. Ympäristökasvatukseen liittyvänä tällaista voisi olla esimerkiksi eliölajien opettelu, joka ei sinänsä riitä perustaksi, vaikka onkin tärkeä taito. Toinen tapa on *holismi*, jossa yritetään nähdä ongelma liiankin kokonaisvaltaisesti. Åhlbergin mielestä maakasvatus (ks. luku 2.1) on esimerkki tällaisesta suhtautumisesta. Etenkin *intuitiivisen holismin* ongelma on kuitenkin se, että merkittävätkään yksityiskohdat eivät saa tarpeeksi huomiota. Lisäksi sitä ei dogmaattisuutensa vuoksi aseteta alttiiksi kriittiselle tarkastelulle. Kolmannessa tavassa eli *systemistisessä* suhtautumistavassa pyritään ottamaan huomioon kokonaisuus, sekä sen olennaiset osat ja näiden osien väliset suhteet. (Åhlberg 1995, 47–48.)

Ihmisen laajin mahdollinen elinympäristö on siis biosfääri, maapallon elinkehä. Näin ollen ei oikeastaan voida puhua ”maapallon pelastamisesta” (esim. save the earth/planet), kuten holistisissa suuntauksissa usein puhutaan. Vaikka ihminen tuhoaisi koko biosfäärin ja kaikkien eliöiden elinmahdollisuudet, itse maapallo jäisi jäljelle. Biosfääri jakaantuu pienempiin systeemeihin, joista yksilön on helpoin vaikuttaa lähiympäristöönsä. Ympäristökasvatus on systemismissä sellaisen oppimisen edistämistä, ”joka sen hetkisissä oloissa on tunnustettu arvokkaimmaksi hyvän elämän ja kestävän kehityksen näkökulmasta” (Åhlberg 1995, 49). Erilaisia systeemeitä on Åhlbergin (emt.) mukaan ainakin kemiallisia, fysikaalisia, biologisia, sosiaalisia, teknologisia, kulttuurisia sekä taloudellisia. Niinpä ympäristöongelmat ja ympäristökasvatuksenkin ongelmat ovat useimmiten moneen systeemiin liittyviä ja erittäin monimutkaisia. Ratkaisuihin tarvitaan monitieteistä yhteistyötä. Systeemeitä voidaan lisäksi ajatella olevan konkreettisia, kuten ekosysteemit, ja käsitteellisiä, joita ihminen voi luoda (esim. malli ekosysteemin kuvaamiseen).

Ekologia on tieteenala, joka on ympäristön hoidon ja suojelun luonnontieteellinen perusta. Se tutkii *eliölajin tai – yksilön* suhdetta toisiin ja selviämistä ympäristössään, samaan aikaan samalla paikalla esiintyviä *eliöpopulaatioita*, samalla paikalla samaan aikaan elävien eliöpopulaatioiden suhteita eli *eliöyhteisöjä*, eliöpopulaatioiden ja elottoman luonnon muodostamia *ekosysteemejä*, monien ekosysteemien laajoilla alueilla muodostamia eloyhteisöjä eli *biomeja*, sekä koko elämän esiintymisen aluetta maapallolla eli *biosfääriä*. (Aho 1987, 164;

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Ekologia>, viitattu 4.1.10.) Ekologisuudella tarkoitetaan arkikielessä eri asiaa kuin ekologiaa tieteenalana ja esimerkiksi ekologisten elämäntapojen ymmärretään olevan luontoa säästäviä tapoja.

2.1 Ympäristökasvatuksen malleja

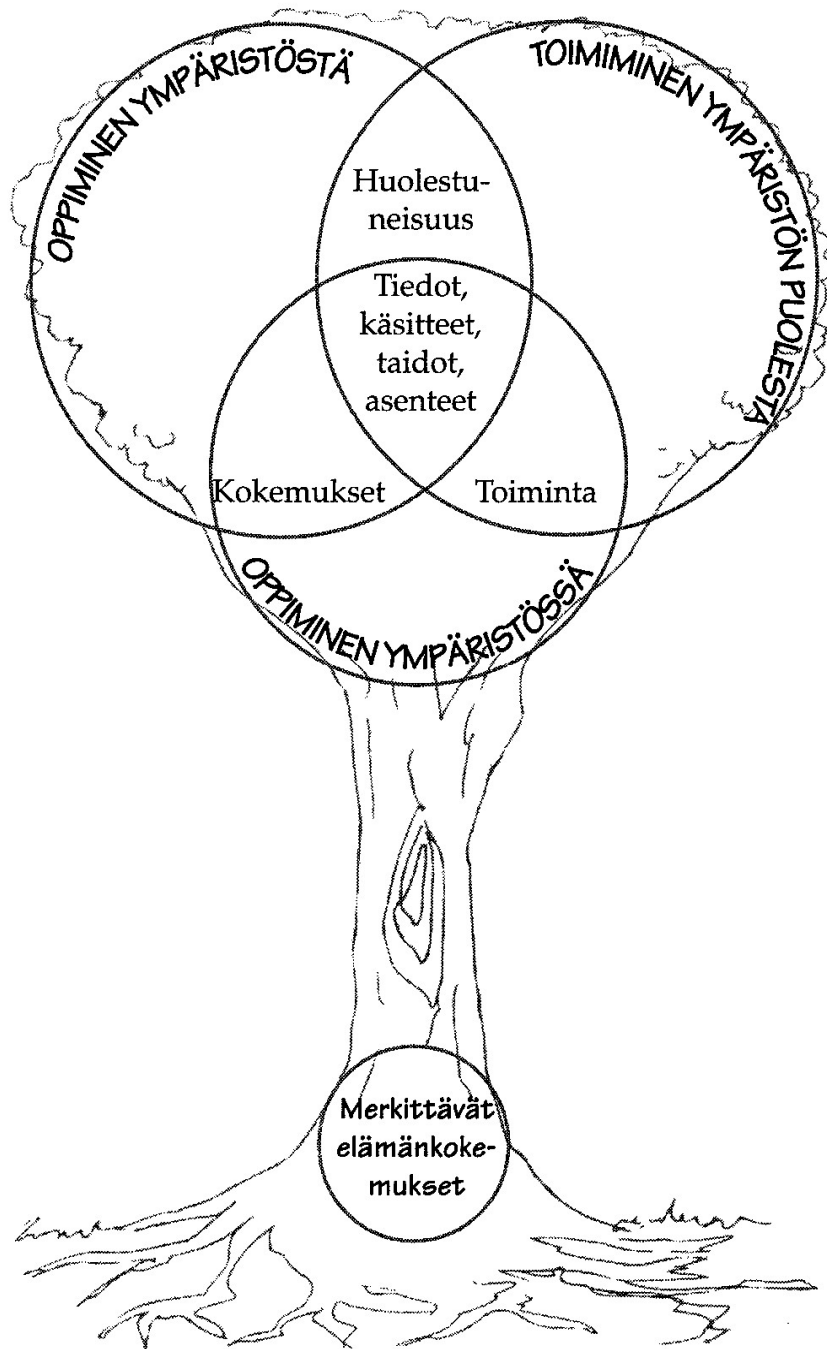
Ympäristökasvatusta on selitetty sekä jäsennetty useiden mallien avulla. Niissä pyritään esittelemään ympäristökasvatuksen tavoitteita ja menetelmiä, joilla niihin päästään. Keskeisimpiä niistä ovat Palmerin puumalli, Hungerfold & Volkin malli (joissain lähteissä Folk), joita selitetään seuraavaksi. Jerosen & Kaikkosen mallissa on otettu huomioon eri ikätasot, joten se sopii hyvin alle kouluikäisten ympäristökasvatuksen ohjenuoraksi. Maakasvatus on näistä poikkeava tapa toteuttaa ympäristökasvatusta, ja sitä voidaan sanoa jopa vaihtoehdoksi ympäristökasvatukselle.

Palmerin puumalli

Joy A. Palmerin (1994, 38–39; 1998) kehittämä puumalli on eniten siteerattuja ympäristökasvatuksen malleja tällä hetkellä. Puumallissa on kolme keskeistä elementtiä, jotka ovat keskenään tasa-arvoisia. Puun latvusto muodostuu näistä elementeistä, jotka ovat *oppiminen ympäristössä*, *oppiminen ympäristöstä* sekä *toimiminen ympäristön puolesta*. Näistä elementeistä on keskusteltu jo ympäristökasvatuksen alkuajoista lähtien, ja esimerkiksi Ison-Britannian Project Environment -projektissa ne on mainittu jo 1974 (Palmer 1998, 137; Van Matre 1990, 36). Puun juuret muodostuvat merkittävistä elämäkokemuksista, joten mallin mukainen ympäristökasvatus ottaa huomioon oppijan aiemmat kokemukset ja tiedot konstruktivistisessä hengessä.

Oppiminen ympäristössä tarkoittaa kokemuksellista oppimista fyysisesti luonnossa. Se on ympäristön avulla tapahtuvaa oppimista. *Oppiminen ympäristöstä* taas tarkoittaa tiedollista puolta, eli hankittua empiiristä ja kriittistä tietoa ympäristöstä. Biologia on koulun oppiaineena perinteisesti sisältänyt paljon tähän kuuluvaa ainesta, esimerkiksi tietoja eliöiden elintavoista. *Toimiminen ympäristön puolesta* sisältää eettisen kasvatuksen näkökulman ja tähtää ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Ympäristössä ja ympäristöstä oppimisen myötä syntyy halu kantaa vastuuta ja taidot ympäristön puolesta toimimiseen kehittyvät. Kaikissa kolmessa elementissä on sisällytetty oppijan tietojen, taitojen, käsitysten ja käsitteiden sekä asenteiden kehitys. Keskeistä puumallissa on kolmen elementin tasavertaisuus, sillä aiemmissa ympäristökasvatuksen muodoissa jotain näkökulmaa on korostettu toisten kustannuksella.

Kuvio 1. Palmerin puumalli, 1998 (käännös Cantell, Kettusen (2002) pohjalta).



Palmer korostaa ympäristökasvatuksessa syntyvää ympäristön henkilökohtaista merkitystä yksilölle, johon kasvatuksella tulisi pyrkiä (1994, 38). Toinen keskeinen asia on voimaantuminen (empowerment), jolla tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee olevansa vaikutusvaltainen yhteiskunnan jäsen ja voivansa vaikuttaa ympäristön tilaan. Jotta ympäristökasvatus olisi tehokasta, sitä tulisi toteuttaa yhteiskunnan joka sektorilla eikä pelkästään kouluissa ja päiväkodeissa. (Palmer 1998, 274.)

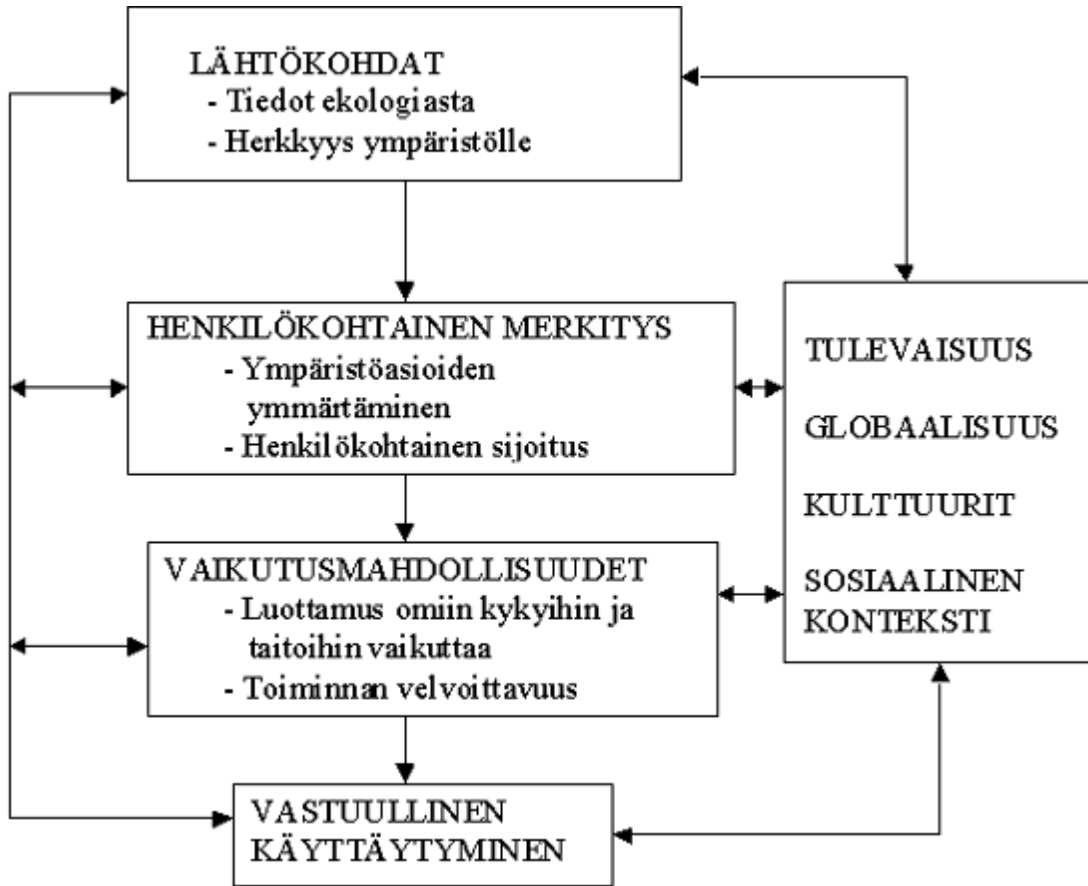
Tehokkaan ympäristökasvatuksen pitää olla huolellisesti suunniteltua, jotta haluttuihin tavoitteisiin päästäisiin (Palmer 1998, 142). Ympäristökasvatus voidaan nähdä jatkuvan parantamisen prosessina, jota voi soveltaa tietenkin kaikkeen opetukseen (Manninen & Verkka 2004, 82–83, Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteereihin viitaten). Prosessin alussa on suunnitteluvaihe, jossa ympäristökasvatus sisällytetään opetussuunnitelmaan, suunnitellaan opetus käytännössä ja varmistetaan siihen tarvittavat resurssit. Toteutusvaiheessa huomioidaan kaikki Palmerin puumallin osa-alueet; oppiminen ympäristöstä, ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Arviointivaiheessa pyritään selvittämään, mitä olisi syytä parantaa, ja mitkä mallit ja käytännöt olivat hyviä. Arviointi ei ole itseisarvo, vaan parantamisvaiheessa hyväksikäytettävää tietoa. Parantamisvaiheen tieto on pohjana seuraavalle suunnitteluvaiheelle.

Hungerfordin ja Volkin malli

Hungerfordin ja Volkin (1990) ympäristökasvatuksen kokonaismallin lähtökohtia ovat ekologinen tietämys sekä herkkyys ympäristölle. Omien tekojen vaikutus ympäristöön ja sen ymmärtäminen on keskeistä. Ymmärryksen tulisi velvoittaa toimimaan ympäristöystävällisesti, ja tähän tarvitaan luottamusta omiin kykyihin ja taitoihin vaikuttaa. Mallin tavoitteena on tietenkin saavuttaa ympäristövastuullinen käyttäytyminen. Leena K. Lahti on lisännyt malliin sanat tulevaisuus, globaalisuus, kulttuurit ja sosiaalinen konteksti (Lahti 2000). Ympäristökasvatusta tehdään tulevien sukupolvien elinmahdollisuuksia ja luonnon tulevaisuutta ajatellen. Tulevaisuuden näkymät on tietenkin otettava huomioon tämän päivän ympäristökasvatuksessa. Vaikka ympäristökasvatus on globaalia, siinä tulisi huomioida erilaisten kulttuurien ja sosiaalisten kontekstien vaikutus. Ovathan jo ympäristöongelmatkin erilaisia eri kulttuureissa. (Lahti 2000.)

Hungerfordin ja Volkin malli on ollut keskeinen suunnannäyttävä suomalaisessakin ympäristökasvatuksessa. Sen pohjalta ympäristökasvatusta on kehitetty elämykselliseksi, henkilökohtaista vastuuta painottavaksi.

Kuvio 2. Hungerfordin ja Volkin malli, muunnos Leena K. Lahti.



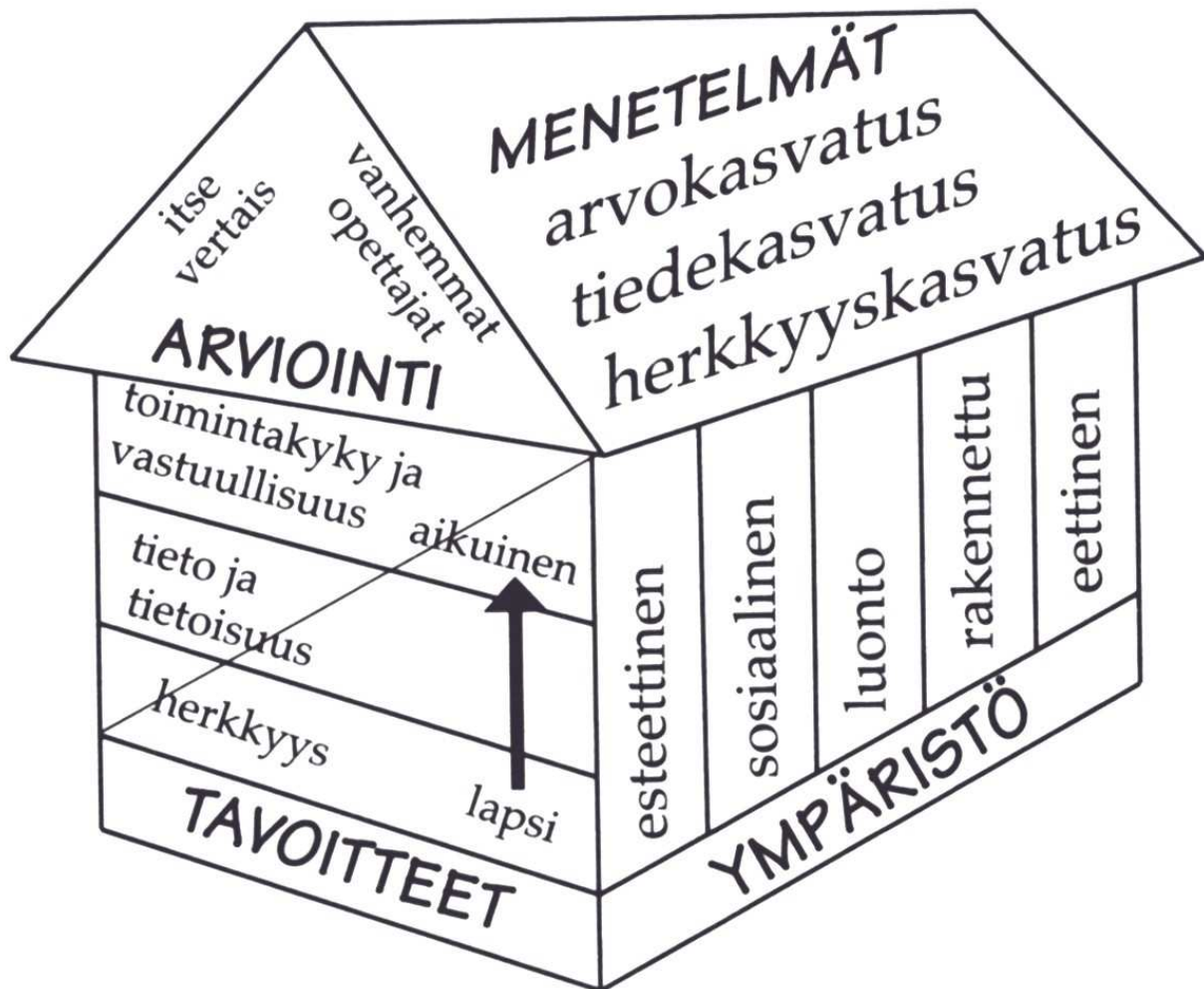
Jerosen ja Kaikkosen talomalli

Jerosen ja Kaikkosen (2001) talomallissa huomioidaan kasvatettavien ikätaso ympäristökasvatuksessa. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän paino on ympäristöherkkyiden kehittämisellä. Ympäristöherkkyys tarkoittaa tunne-elämän kehittymistä, jonka avulla syntyy empaattisuus luontoa kohtaan (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25 viitaten Tanneriin, 1980). Lapsen kasvaessa sekä aikuisilla tärkeitä ovat ympäristötieto ja -tietoisuus sekä toimintakyky ja vastuullisuus nousevat tärkeimmiksi. Ympäristöherkkyys muodostaa pohjan ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle, joka on ympäristökasvatuksen tavoitteena. Ympäristökasvatus nähdään prosessina, jossa erilaiset painopisteet seuraavat toisiaan määrättyssä järjestyksessä. Vastuullista ympäristökäyttäytymistä ei voi saavuttaa, jos ei ole sitä ennen herkkyyttä ympäristölle eikä tietoa ympäristöstä. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25–27.)

Talon pitkällä sivulla ovat ympäristön erilaiset ulottuvuudet. Luonto on keskiössä, mutta mallissa huomioidaan myös esteettinen, sosiaalinen, rakennettu ja eettinen ympäristö. Mallissa määritellään myös ympäristökasvatuksen keskeiset menetelmät, ja niitä ovat arvokasvatus,

tiedekasvatus sekä herkkyykskasvatus. Jeronen ja Kaikkonen (2001) näkevät arvioinnin tärkeänä osana ympäristökasvatusta. Arviointia voivat tehdä aikuiset, tai lapset itsearviointina tai vertaisarviointina. Arvioinnin avulla kehitetään ympäristökasvatuksen menetelmiä ja sisältöjä, sekä osallistujien taitoja. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26–29.)

Kuvio 3. Jerosen ja Kaikkosen (2001) ympäristökasvatuksen malli.



Maakasvatus ja ympäristökasvatuksen kritiikki

Yhdysvaltalainen Steve Van Matre kehitti ns. maakasvatuksen ympäristökasvatuksen toimintamalliksi, tai jopa vaihtoehdoksi (Van Matre 1990, 19, 70). Maakasvatus syntyi 1980–90-lukujen taitteessa, kun ympäristökasvatuksen aloittamisesta oli kulunut noin 20 vuotta. Tällöin ympäristökasvatuksen muutosvoimaan uskoneet ymmärsivät, että ympäristökasvatuksen avulla ei ollut saatu mitään merkittävää aikaan. Ympäristökasvatuksen päämääränä oli Van Matren (1990 30–31) mukaan auttaa ihmisiä ymmärtämään, miten elämä toimii ekologisesti, mitä se tarkoittaa

ihmisten arkielämässä, ja mitä voidaan tehdä, jotta ihmisen vaikutus ekosysteemeihin vähentyisi. Hän on kritisoinut ympäristökasvatuksen asemaa läpäisyaineena kouluissa. Tämä ilmaisutapa on käytössä myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa (esim. Pops 1985, Pops 1994). Tällöin on Van Matren (1990) mielestä todennäköistä, että sitä ei käsitellä kunnolla missään aineessa.

Van Matre painottaa sitä, että ympäristökasvatus ei voi olla ympäristön hyväksi tehtyä puuhastelua, kuten esimerkiksi roskienkeräyskampanja keväisin, vaan ennemminkin pitäisi auttaa oppilaita ymmärtämään, miksi roskaa on niin paljon, ja miten se liittyy nykyiseen elämäntapaamme. Suurin ongelma on hänen mukaansa ollut se, että ympäristökasvatuksen tavoitteita ei ole asetettu selkeiksi alusta lähtien (Van Matre 1990, 69). Tavoitteet olivat niin ympäripyöreitä, että lähes mikä tahansa voitiin niiden mukaan laskea ympäristökasvatukseksi. Ympäristökasvatuksesta tuli juuri muun opetuksen sekaan ripoteltua puuhastelua tehtävineen. Oppilaiden elämäntapaan ei onnistuttu vaikuttamaan lyhytaikaisilla hankkeilla, sillä oppilaita ei opastettu pohtimaan omien tottumustensa vaikutuksia ympäristöön. Lisäksi Van Matre listaa joitain lähinnä Yhdysvaltoja koskevia ongelmia, kuten sen, että ympäristökasvatukseen saatiin rahoitusta sellaisilta yhtiöiltä, jotka ovat olleet itse aiheuttamassa tuotannollaan ympäristöongelmia. Maakasvatuksen tarkoituksena on herättää rakkaus luontoa kohtaan. Suomalaisessa Käpylän sipulimallissa (Käpylä 1995, 33–36) on yhtäläisyyksiä maakasvatuksen kanssa. Siinäkin korostetaan tunteiden ensisijaisuutta ympäristökasvatuksessa.

Myös Matthies (1992, 27–58) on arvostellut ympäristökasvatusta tehottomuudesta. Hänen mielestään pedagogiikalla on yritetty ratkaista yhteiskunnallista ongelmaa, vaikka pedagogiikka usein heijastaa vain sillä hetkellä yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja. Ympäristökasvatuksessa on hänen mielestään yksinkertaistettu asioita siten, että on nähty ympäristöasenteiden muuttumisen myönteisemmiksi muuttavan myös ympäristön tilaa. Näin ei ole käynyt. Van Matre (1990) osoitti sen, että asenteidenkin muuttaminen pysyvästi on erittäin suuri haaste. Luvussa 3 tuodaan esiin sellaisia länsimaisen ihmiskeskeisen ajattelun piirteitä, jotka vaikeuttavat asenteiden muuttumista ympäristölle suotuisammiksi. Ne asettavat ympäristökasvatukselle haasteellisen tehtävän.

2.2 *Ympäristökasvatusta vai kestävän kehityksen kasvatusta?*

Ympäristökasvatus-käsitteen rinnalla tai sijasta on alettu käyttää myös nimitystä kestävän kehityksen kasvatusta (*education for sustainable development, ESD*). Uuden käsitteen käyttöönottoon vaikuttaa myös monien pettymys siihen, että ympäristökasvatuksen avulla ei ole päästy sille asetettuihin tavoitteisiin. (Wolff 2004, 25, Pigozziin 2003 viitaten, katso myös

Maakasvatus ja ympäristökasvatuksen kritiikki.) Myös vuosien 2005–2014 julistaminen YK:n kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmeneksi on edistänyt uuden käsitteen käyttöä (Tani ym. 2007, 200). Kestävä kehitys on monitulkintainen käsite. Eri puolilla maailmaa, eri maissa ja eri intressiryhmissä käsitettä on tulkittu eri tavoin. Sen voidaan ymmärtää olevan muutosprosessi, joka on riippuvainen paikallisista olosuhteista, tarpeista ja priorisoinneista. (Wolff 2004, 25, Pigozziin 2003 viitaten.) Käsite ymmärretään useimmiten ekologisesti, taloudellisesti sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväksi kehitykseksi. Kestävä kehitys -käsitteen ongelma ja voimavara on juuri sen monitulkintaisuus. Voimavarana se on siksi, koska käsitteen alla ennen hyvinkin ristiriitaiset intressiryhmät ovat voineet keskustella asioista. Moniulotteisena käsitteenä kestävästä kehitystä voidaan kuitenkin käyttää kuvaamaan niin monia asioita, että tulkinta on ongelmallista. Onko käsite käyttökelpoinen, jos sillä voi kuvata lähes minkäläistä toimintaa tahansa? Kestävä kehitys on paitsi ns. läpäisyaiheena koulujen opetussuunnitelmissa, läpäissyt yhteiskunnan eri toiminnot. Esimerkiksi kunnallisessa rakentamisessa tehdään ympäristövaikutusten arviointia, sillä kunnat on velvoitettu toteuttamaan kestävästä kehitystä päätöksenteossaan.

Kestävä kehitys siis selitetään usein ekologisesta, taloudellisesta sekä sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Ekologisesti kestävä kehitys tarkoittaa luonnonvarojen kestävästä käyttöä, toisin sanoen ei esimerkiksi riistetä tulevien sukupolvien oikeutta käyttää luonnonvaroja. Biologisen monimuotoisuuden turvaaminen ja ilmastonmuutoksen ehkäiseminen ovat tällä hetkellä kestävästä kehityksen tärkeimpiä haasteita. Taloudellisesti kestävästä kehitykseen liittyy ajatus edelleen jatkuvasta talouskasvusta. Tämä on yksi painavimpia syitä, mistä kestävästä kehityksen ajatusta on kritisoitu, sillä taloudellinen kasvu tarvitsee luonnonvaroja, ja niitä ei katsota riittävän niin paljon, että jatkuva kasvu olisi mahdollista (Fien & Tilbury 2002, 1). Kestävästä kehityksen mukainen talous ei perustu velkaantumiseen eikä luonnonvarojen hävittämiseen. Taloudellisesti kestävästä kehityksen ajatuksessa on hyvää se, että siinä tunnustetaan taloudellisen kasvun rasitukset ympäristölle. Siinä jopa nähdään se tosiasia, että ympäristön lisääntyvä hyödyntäminen ihmisen tarpeisiin itse asiassa hidastaa talouskasvua, kun vähenevät luonnonvarat ovat entistä kalliimpia raaka-aineita. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys on sitä, että hyvinvoinnin edellytykset ovat kestäväällä pohjalla siirtyäkseen sukupolvelta toiselle. Niinpä tällä osa-alueella tärkeää on väestönkasvun, köyhyiden, koulutuksen puutteen sekä ruoka- ja terveydenhuollon haasteisiin tarttuminen. (Wolff 2004, 23–25; Tani ym. 2007, 199–211.)

Kestävästä kehityksen kasvatuksen haasteet ovat Wolffin (2004, 27–28) mukaan ”perusopetuksen saatavuuden edistäminen, kaiken kasvatuksen ja opetuksen saattaminen kestävästä kehityksen mukaiseksi, kestävästä kehityksen ymmärtämisen ja tietoisuuden kehittäminen sekä eri

ammattiryhmien koulutuksen ja täydennyskoulutuksen kehittäminen kestävän kehityksen vaatimuksien mukaisesti”. Jotkut tutkijat ovat erottaneet ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen toisistaan. Esimerkiksi Fien ja Tilbury (2002) pitävät tärkeänä sitä, että kestävän kehityksen kasvatusta on erilaista kuin ympäristökasvatus, joka on painottunut luonto-opetukseen. Kestävän kehityksen kasvatuksessa pitäisi painottaa ympäristön tilaa, ihmisten välistä tasa-arvoa, ihmisoikeuksia ja rauhaa sekä politiikan välisiä suhteita (emt, 9). Fien ja Tilbury listaavat myös muita asioita, joista kestävän kehityksen kasvatuksessa tulisi opettaa ja joihin opetuksella tulisi pyrkiä vaikuttamaan. Näitä ovat esimerkiksi köyhyys, naisten asema, ekologinen turismi, jätehuolto sekä reilu kauppa, kuin myös ilmastonmuutoksen torjuminen, metsien hävittämisen ja maaperän köyhtymisen ehkäisy. Jo näistä listoista huomaa, kuinka laajaksi kestävän kehityksen kasvatusta voidaan ymmärtää. Pääpaino näyttäisi olevan kuitenkin ihmiskeskeisessä näkökulmassa. Toki myös ympäristökasvatus määriteltiin jo aluksi hyvin laajasti, joten ehkäpä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen välinen ero ei olekaan niin suuri. Kestävän kehityksen kasvatusta on noussut hieman yleisempään käyttöön kuin ympäristökasvatus (Wolff 2004, 28). Myös muita termejä, esimerkiksi *education for sustainable living*, on ehdotettu kuvaamaan samaa kasvatusta (Fien & Tilbury 2002, 8).

Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatusta on selitetty monilla, toisistaan paljonkin poikkeavilla tavoilla. Yksi tapa on nähdä kestävän kehityksen kasvatusta ympäristökasvatuksen seuraajana, ikään kuin jatkumona ketjussa luonnonsuojelu, ympäristönsuojelu, ympäristönhoito, ympäristökasvatus, kestävän kehityksen kasvatusta. Toinen tapa on nähdä ympäristökasvatus osana laajempaa, kestävän kehityksen kasvatusta. Kolmantena nähdään suhde toisinpäin, kestävän kehityksen kasvatusta osana ympäristökasvatusta. Neljäntenä nähdään molemmat erillisinä ja vain osittain toisiinsa limittyvinä alueina. (Wolff 2004, 27.) Tässä tutkimuksessa olen päättänyt käyttää ympäristökasvatus -termiä, sillä se liittyy mielestäni paremmin tutkimusaiheeseen: käytännön kasvatustyöhön päiväkodeissa. Lisäksi mielestäni kestävän kehityksen maailmoja syleilevä laaja-alaisuus ja etenkin paljon parjattu taloudellisesti kestävän kehityksen, siis jatkuvan talouskasvun sisältyminen käsitteeseen, ei sovi omaan ajatteluuni. Minun on vaikea ymmärtää, miten ekologisesti kestävä luonnonvarojen käyttö ja jatkuva talouskasvu voivat olla mahdollisia samaan aikaan.

3 YMPÄRISTÖKASVATUKSEN HAASTE: LUONTOSUHDE JA VÄLINEELLISET ARVOT

Ympäristökasvatuksen taustalla on ympäristöeettisiä arvoja, joita käsitellään tässä luvussa. Ympäristökasvatusta vaikeuttavat ristiriitaiset arvostukset, joita yhteiskunnassa on. Luvussa pohditaan myös, miten luonnonsuojelua voidaan perustella, sekä esitellään myös niitä länsimaisen ajattelun perusteita, joiden takia luonnon hyväksikäyttö on muuttunut viimeisen parinsadan vuoden aikana niin perustavanlaatuisesti.

Ihminen on hyödyntänyt luontoa koko olemassaolonsa ajan. Luontoa kunnioitettiin ennen eri tavalla kuin nykyisin, koska luonnonilmiöitä ei osattu selittää tieteellisesti. Luonnonuskonnot, esimerkiksi animismi, olivat vastaus luonnon mystiseen selittämättömyyteen. Luonto asetti pitkään ihmiselämän rajat määrittäen esimerkiksi kuinka paljon ravintoa ihmispopulaatio sai ilman, että ihminen pystyi juurikaan itse siihen vaikuttamaan. Läpi historiansa ihminen on pyrkinyt oppimaan luonnon hallitsemista ja selittämistä. Välillä usko siihen, että sitä voidaan hallita, on ollut vallitsevana käsityksenä. Näinhän monet ajattelevat nykyisinkin. Luonnonkatastrofien vyöryessä koteihimme median saattamana muistamme, ettei ihminen ehkä niin kaikkivoipainen olekaan. Pentti Linkolan (1989, 182) mielestä ihmisen historia on ”luonnon valloituksen historiaa”, jossa ”jokainen porras, jokainen ihmiskunnan edistysaskel on aina merkinnyt elonkehässä hävitystä, yksipuolistumista, köyhtymistä”. Ihmiselämää helpottaneilla keksinnöillä aina viljanviljelystä ydinteknologiaan asti on kääntöpuolensa.

Ympäristöongelmien myötä on tullut tarve ympäristöetiikalle. On tullut tärkeäksi miettiä, mitä ihminen saa luonnolle tehdä ja millä oikeutuksella. Nyt tuon aiheen pohtiminen on ajankohtaisempaa ja tärkeämpää kuin koskaan. Ympäristöeettisiä aineksia on mukana monissa päätöksissä, jotka vaikuttavat esimerkiksi Suomen kansantalouteen. Tällaisia päätöksiä ovat esimerkiksi lisädinvoiman rakentaminen sekä muut energiapoliittiset päätökset. Myös liikennesuunnittelussa ympäristöasioihin otetaan kantaa: halutaanko edistää yksityisautoilua vai julkisen liikenteen sujuvuutta? Toisin sanoen joudutaan huomioimaan ympäristöetiikkaa.

Ympäristöeettisiä päätöksiä tehdään myös kouluissa ja päiväkodeissa. Tietoisien ja tiedostamattoman kasvatuksen myötä kodeissa, päiväkodeissa ja kouluissa lapset oppivat eettisiä periaatteita, jotka liittyvät niin toisten ihmisten kanssa elämiseen kuin luonnonkin kunnioittamiseen ja hyväksikäyttöön. Aikuisen esimerkki on lapselle vahva signaali siitä, mikä koetaan oikeaksi tavaksi elää. Monesti lapsen saamat esimerkit ovat ristiriitaisia: esimerkiksi kotona ei lajitella jätteitä, ja koulussa taas roskat lajitellaan tarkasti. Ympäristöetiikka on läsnä niin kansallisissa päätöksissä, kansainvälisten suhteiden luomisessa kuin yksittäisen perheen arjessa. Tällä hetkellä ympäristöetiikka on vahvasti mukana valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, sillä kestävä kehitys kirjattiin jokaisen oppiaineen taustaoletukseksi uusimpaan opetussuunnitelmaan.

Etiikka tutkii hyvää elämää sekä oikeaa ja väärää. Se on perinteisesti ollut länsimaisessa perinteessä antroposentristä eli ihmiskeskeistä, ja näin ollen etiikan on katsottu koskevan vain ihmistä. Etiikka on laajentunut viime vuosikymmeninä koskemaan myös muita eliöitä kuin ihmisiä, ja erityisesti ihmisen suhdetta luontoon. Ympäristöetiikka – termissä sana ympäristö viittaa sekä luonnolliseen että kulttuuriseen ympäristöön. Lisäksi sana sisältää viittauksen sekä ympäristönsuojeluun että ympäristöongelmiin (Vilkkä 1993, 42). Ympäristöetiikka nimityksenä on suhteellisen nuori verraten siihen, että eettisiä kysymyksiä myös ympäristöön liittyen on pohdittu tuhansia vuosia. Suomessa ympäristöetiikasta on kirjoitettu enenevässä määrin 1970–80-luvuilta alkaen. Toki esimerkiksi valistusajalla filosofit kirjoittivat ihmisen ja luonnon suhteesta käsittäen sen ihmisen jatkuvasti kehittyvänä luonnonhallinnan kasvuna (Jokisalo 2008, 122). Luonnon kasvava hallinta nähtiin edellytyksenä ihmiskunnan jatkuvalle edistymiselle. Valistusaika ja teollinen vallankumous tapahtuivat samaan aikaan. Se ei ole sattumaa, sillä teknologiset edistysaskeleet saivat oikeutuksensa ajan filosofeilta.

3.1 Luontosuhde

Sitä tapaa, jolla ihminen suhtautuu luontoon ja sen hyväksikäyttöön, sanotaan *luontosuhteeksi*. Tämä suhtautumistapa ohjaa ihmisen ajattelua arkipäivänkin toiminnassa suhteessa luontoon. Toisilla tämä suhde on tiedostetumpi kuin toisilla. Se ohjaa kulutustapojamme. Joku on vakaumuksellisista syistä kasvissyöjä, toinen taas ei luopuisi lihansyönnistä mistään hinnasta. Joku huomaa puiden eri vuodenaikoina vaihtuvat värit ja latvustoissa pyrähtelevien lintujen laulun, toinen taas kiiruhtaa saman puiston läpi vain kelloonsa vilkuillen.

Luontokeskeinen suhtautuminen luontoon tarkoittaa, että kaikki olennot nähdään itseisarvoisina, jolloin ihminen ei ole muita lajeja ylempänä. Ihminen saa hyödyntää luontoa vain siten, minkä välttämättä elääkseen tarvitsee. Ihmisten ja eläinten yhteinen piirre on kyky tuntea

kipua ja tuskaa. Luontokeskeisyyteen voimakkaasti vaikuttaneen Albert Schweitzerin elämän kunnioittamisen etiikka ulottuu kaikkeen elämään. Kaikki elolliset ovat siis itseisarvoisia. Itseisarvoisuus voidaan ulottaa myös luonnon kauneuteen ja monimuotoisuuteen, ekosysteemeihin asti. (Vilka 1993, 107–109.)

Heikko ihmiskeskeisyys on lähellä luontokeskeistä ja korostaa kulttuurisia ja elämyksellisiä arvoja, joita luonnon ja ihmisen suhteeseen liittyy. Ihmiskeskeinen luontosuhde kuitenkin merkitsee sitä, että kaikki luontoon liittyvät arvot liittyvät myös jollain tavalla ihmiseen. Itseisarvoa luonnolla tai luontokappaleilla ei siis ole. Heikossa ihmiskeskeisyydessä luonnon suojeleminen nähdään kuitenkin ihmisen kannalta paljon kannatettavampana kuin luonnon tuhoaminen. Luonto näet auttaa ihmistä saavuttamaan merkityksellisemmän ja henkisesti rikkaamman elämän. *Vahvan ihmiskeskeisyyden* perustana on ajatus siitä, että kaikki maailmassa on olemassa ihmistä varten. Tämä ajatus taas yhdistyy jo joiltain osin *tekniikkakeskeiseen luontosuhteeseen*, joka on äärimmäisen ihmiskeskeinen suhtautumistapa luontoon. Luonnolla on siinä välineellinen arvo ihmisten tarpeiden tyydyttäjänä. (Vilka 1993, 95, 104–106.)

3.1.1 Suhtautuminen ympäristönsuojeluun ja -ongelmiin

Ympäristönsuojelun perusteleminen liittyy olennaisesti ympäristöetiikkaan. Ympäristönsuojelua voidaan perustella sekä luontokeskeisestä, ihmiskeskeisestä että tekniikkakeskeisestä näkökulmasta. Ihmiskeskeinen näkökulma tarkoittaa sitä, että luontoa suojellaan ihmisen tulevaisuuden takia, toisin sanoen säilytetään luontoa tuleville sukupolville. Tähän näkemykseen sisältyy niin luonnonvarojen käyttömahdollisuus tulevaisuudessa kuin luonnon virkistys-, matkailu-, tutkimus- ja opetuskäyttökäin. Tulevilla sukupolvilla tulisi näkemyksen mukaan olla nykyisten sukupolvien kanssa yhtäläinen oikeus käyttää luonnonvaroja omana aikanaan. Tulevaisuudessa voi olla mahdollista käyttää esimerkiksi lääkkeenä jotain sellaista kasvia, jonka mahdollisuuksia ei vielä tänä päivänä tunneta. Siksi tulisi ehkäistä lajien sukupuuttoon kuolemista. Ympäristön saastuttaminen vaikuttaa suoraan myös ihmisten terveyteen ja omaisuuden säilymiseen, joten ympäristöä tulee suojella sen takia. Ympäristönsuojelu voidaan siis perustella monelta kantilta ihmisen hyvän vuoksi. (Vilka 1993, 105.) Suhde tuleviin sukupolviin ei ole ongelmaton, vaikka sillä usein perustellaankin ympäristönsuojelua (Vilka 1993, 192–196; Eskelinen 2006, 73–81). Emme tiedä varmaksi, millaisia tarpeita tulevilla sukupolvilla on. Sen tiedämme, että ainakin perustarpeet heillä ovat samanlaiset kuin nyt elävillä ihmisillä. Ruokaa ja puhdasta juomavettä tarvitaan tulevaisuudessakin. Ruuantuotanto on kuitenkin teollistunutta,

jolloin sen tuottamiseen tarvitaan tällä hetkellä myös esimerkiksi öljyä, joka sinänsä ei ole välttämätöntä ihmisen hengissä pysymiselle. Eskelinen (2006, 73–81) esittääkin kysymyksen, miten voimme arvioida, millaisia luonnonvaroja ihmiset tulevaisuudessa tarvitsevat esimerkiksi ravintonsa tuottamiseen. Sata vuotta sitten ei tiedetty, kuinka teollista ruuantuotanto tänä päivänä on. Miten meillä siis olisi mahdollista arvioida tulevaisuuden ihmisten tarpeita? Ihminen on luonnostaan eettinen ja tulevaisuuteen suuntautunut, joten on perusteltua myös välittää tulevien sukupolvien hyvästä elämästä ympäristöongelmia ratkottaessa. Jos emme välittäisi niistä, se olisi luonteemme vastaista ja osin inhimillisyydestä luopumista. (Vilka 1993, 195; Eskelinen 2006, 73–81.) Tekniikkakeskeisestä näkökulmasta perusteltuna ympäristönsuojelu nähdään tarpeellisenä ainoastaan ihmisen toiminnan raaka-ainevarastojen suojelemisena.

Kuten suhtautumisessa luontoon, myös suhtautumisessa ympäristöongelmiin on eroja (Käyhkö 2006, 40). Edelleen osa ihmisistä kiistää ongelmien olemassaolon. Jotkut katsovat, että ympäristöongelmat eivät ole ihmisen aiheuttamia, vaan esimerkiksi ilmastonmuutos olisi osa maapallon luonnollista lämpötilanvaihtelua. Toinen tapa suhtautua on se, että ongelmat kyllä tunnustetaan, mutta niitä ei koeta itseä ja omaa ympäristöä koskeviksi, vaan ne ovat jossain muualla, kuten esimerkiksi kehitysmaissa. Hyvä esimerkki tästä ovat teollisuusmaiden kehitysmaihin ”käsiteltäviksi” viemät myrkkylastit. Kapasiteettia myrkkujen oikeaan käsittelyyn ei kuitenkaan noissa maissa ole ollut, ja seurauksena myrkyt ovat vaikuttaneet tuhoisasti loppusijoituspaikan luontoon ja paikallisten ihmisten terveyteen. Omien toimien vaikuttavuutta ympäristöön ei koeta merkitykselliseksi, jolloin on ”hyvä” syy jättää toimimatta ympäristönsuojelun hyväksi. Koetaan, että omat toimet olisivat vain tuuleen huutamista. Sekä yksityinen ihminen että yhteiskuntakin voi perustella ympäristönsuojelun laiminlyömistä sillä, että se tulee liian kalliiksi. Ympäristöä vähän kuormittavat tuotteet usein maksavat kuluttajalle hieman enemmän kuin tavalliset tuotteet ja yksilölle halvin tapa käsitellä jätteet ei välttämättä ole se ympäristölle paras tapa. (Käyhkö 2006, 40–42.) Vähitellen on alettu ymmärtää se, että jos jätteiden käsittelyssä ei oteta ympäristönäkökulmaa huomioon, ajan myötä ratkaisu tulee myös taloudellisesti kalliimmaksi kuin jos ympäristö olisi alun perin huomioitu. Kehitysmaissa köyhyys on todellinen ongelma myös ympäristön kannalta, sillä väestön taistellessa saadakseen ravinnon riittämään perheelle ympäristöä ei pystytä ottamaan huomioon esimerkiksi viljelytavoissa. Tärkeä panos ympäristönsuojeluun saataisiinkin köyhyysvähentämisellä. Käyhkön (2006, 39–45) mukaan vaikein kysymys on kuitenkin se, miten ympäristöä tulisi suojella. Tiedeyhteisöllä ei ole antaa tähän yksinkertaisia vastauksia. Ympäristönsuojelu vaatii monitieteellistä yhteistyötä, jossa eri alojen asiantuntemusta käytetään hyväksi.

Ympäristökasvatuksessa ympäristöongelmista opettaminen on haastavaa. Lasten taakaksi ei tulisi liian nuorina säilyttää sellaisia asioita, joista he eivät ole vastuussa, ja joihin he eivät voi vaikuttaa. Lapsia tulisi pikemminkin suojella liian ahdistavilta asioilta, esimerkiksi voimakkaita tunnereaktioita aiheuttavilta eläinräökkäystapauksilta. Kehitysvaiheesta riippuen lapsille toki voi kertoa globaaleista ympäristöongelmista, mutta kasvattajan tulisi osata tarjota kuitenkin toivon näkökulma vaikeissakin kysymyksissä.

3.2 Ihmis- ja tekniikkakeskeisen luontosuhteen jäljillä

Tekniikkakeskeinen luontosuhde pitää luontoa vain välineenä ihmisen hyvän saavuttamiseen. Luontoa kyllä voidaan hoitaa – ihmisen käyttötarpeita varten. Luonto nähdään ihmisen toiminnan raaka-ainevarastona. Asenne ei mahdollista luonnonsuojelua siltä kannalta, että joitain luonnonalueita jätettäisiin koskemattomiksi. Tämän suuntauksen pohjalla on näkemys, että ihminen on luonnon hallitsija, ja hänellä on valta luontoon nähden. Vilka (1993, 92) esittää tämän asenteen taustaksi Raamatun ensimmäistä luomiskertomuksen, niin sanotun pappiskertomuksen, jossa ihmisen hallittavaksi annetaan kaikki muut elolliset olennot. Länsimaiseen ajatteluun on myös jäänyt antiikin ajan filosofeilta näkemyksiä, joiden mukaan ihminen hallitsee luontoa, joten tekniikkakeskeisen luontosuhteen taustalla on muitakin kuin juutalais-kristillisestä perinteestä nousevia vaikutteita. (Vilka 1993, 91–93.)

3.2.1 Ihmis- ja tekniikkakeskeisen luontosuhteen perinne kristillisessä ajattelussa

Sekä ihmiskeskeisen että tekniikkakeskeisen luontosuhteen juurien on katsottu olevan perinteisesti juutalais-kristillisessä perinteessä (Vilka 1993, 92–94). Historioitsija Lynn White pitää kristinuskoa ihmiskeskeisimpänä uskontona maailmanhistoriassa, ja näkee sen syypäänä ekologisiin kriiseihin (White 1997, 28). Whiten (1997, 30) mielestä moderni tiede on kehittynyt kristillisen ajattelun oikeuttamana, auttaen samalla ihmistä nousemaan luomakunnan herraksi. Whiten (1997, 32) mielestä ihmisten tulisi hylätä kristillinen peruskomus, ”jonka mukaan luonnolla ei ole mitään muuta syytä olemassaoloonsa kuin olla ihmistä varten”. Teknologian lisääminen ei voi olla ympäristöongelmien ratkaisukeino, sillä tiede ja tekniikka juuri ovat olleet aiheuttamassa ongelmia. Keinot löytyvät Whiten mielestä ihmisen ja luonnon suhteen muutoksesta, eli oikeastaan ihmisen suhtautumistavan muutoksella.

Whiten esittämät ajatukset ovat saaneet paljon kritiikkiä. John Passmore ja Robin Attfield kritisoivat Whiten väitteitä. Se, että kaikki olisi olemassa ihmistä varten, ei ole Vanhan testamentin

säännöllinen opetus ja Raamatun luontoa käsittelevistä kohdista ei voida vetää tällaisia johtopäätöksiä (Passmore 1997, 37; Attfield 1997, 47–72). Myöskään opinkappaleesta, että kaikki olisi tehty ihmistä varten, ei seuraa, että ”ihmisen pitäisi heti ryhtyä muuttamaan maailmaa”. Silti Passmore myöntää, että juutalais-kristillinen katsantokanta on edesauttanut sellaista ajattelua, jossa luonto nähdään vain ihmisen hyödyntämisen kohteena. Ihminen on pyhitetty, luonto ei. Attfield taas muistuttaa, että ihmiset saavat käskyn pitää huolta puutarhasta, jossa ensimmäiset ihmiset elivät. Tätä käskyä ei peruta missään vaiheessa (Attfield 1997, 47–51). Raamatun toisessa luomiskertomuksessa ihminen asetetaan viljelemään ja varjelemaan maata, jonka perusteella on juutalais-kristillisen perinteen katsottu sisältävän luonnon hallitsemisen ajatuksen lisäksi myös luonnon varjelemisen, hoitamisen ja yhteistyön ajatuksen, joka on vaikuttanut ympäristönsuojelun aatteeseen. (Vilka 1993, 102–103.) Lisäksi heprealaiseen käsitykseen luonnon herruudesta liittyy erottamattomana osana vastuullisuus Jumalalle tuon tehtävän hoitamisesta. Tunnettujen kristittyjen teksteissä tilanhoitajaperinne näyttäisi olevan luontoon kohdistuvaa despotismia enemmän edustettuna. (Attfield 1997, 47–51.)

Vaikuttaa siltä, että kristinuskaiset ajattelijat ovat kautta linjan vähätelleet eläinten kärsimyksiä ja oikeuksia. Attfield kuitenkin korostaa, että 1700-luvun humanitäärisessä liikkeessä, joka edesauttoi orjuuden sekä eläimiin kohdistuvan julmuuden kieltämistä, toimivat monet kristityt moralistit (Attfield 1997, 56). Eläinten oikeuksia perustellaan kristinuskossa sillä, että eläimillä, kuten luonnolla ja luontokappaleilla ylipäättäenkin, on sama jumalallinen alkuperä kuin ihmisilläkin. Niinpä ihmisellä ei ole mitään oikeutta riistää luontoa eikä kohdella eläimiä kaltoin (emt, 57). Lisäksi on esitetty näkemys, että luonnon ja eläinten julma kohtelu lisää raakuutta ja välinpitämättömyyttä myös ihmisten välisissä suhteissa (Vilka 1993, 101). Toki Attfieldkin myöntää, että kristityissä ajattelijoiden on ollut luontoon despoottisesti suhtautuvia. Hän tuo kuitenkin esiin, että toisenlaisiakin näkemyksiä on ollut vuosisatojen aikana. Ympäristöetiikka ei tässä mielessä siis ole mikään uusi tieteenala, vaan siihen liittyviä kysymyksiä on käsitelty esimerkiksi kristillisissä kirjoituksissa vuosisatoja (emt, 47–72).

Tällä hetkellä Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kristinopissa huomioidaan ympäristönsuojelu ihmiskeskeisestä näkökulmasta. Kymmenen käskyn seitsemättä, älä varasta – käskyä selitetään myös niin, että ”ympäristön turmeleminen ja luonnon tasapainon järkyttäminen on varastamista tulevilta sukupolvilta” (Katekismus, 22). Kirkon edustajat ovat viime vuosikymmeninä ottaneet yhä enenevässä määrin kantaa esimerkiksi erilaisten suojelualueiden perustamiseen (Suomen luonnonsuojeluliitto 2008, 272). Kirkkokaan ei voi olla ottamatta kantaa näihin eettisiin kysymyksiin.

3.2.2 Ihmiskeskeisyys antiikin filosofiassa

Kristillisen ajattelun lisäksi ihmiskeskeisyys on olennainen piirre antiikin ajan filosofiassa. Tietenkään vuosisatoja sitten eläneillä filosofeilla ei ollut tietoa siitä, millaisten ympäristöongelmien kanssa olemme nykyisin tekemisissä. Eugene C. Hargroven (1997) mielestä filosofiaa tai uskontoja ei voida ainoina syyttää ympäristöongelmista, sillä pääosin ne johtuvat ihmispopulaation huikeasta kasvusta. Kristinuskon roolia hän pitää joka tapauksessa vähäisempänä verrattuna kreikkalaisen filosofian sekä uuden ajan eurooppalaisen filosofian merkityksiä ympäristöasenteiden muokkaajana välineellisiksi. Kreikkalaisen filosofian tekee ympäristöasenteiden kannalta ongelmalliseksi liika rationaalisuus. Klassiset kreikkalaisfilosofit eivät arvostaneet aistein kerättävää tietoa: he pitivät sitä paremminkin perusteltuna luulona kuin tietona. Aristoteles piti aisteinkin kerättävää tietoa välttämättömänä tehden silti päätelmän, että kaikki luonto oli hierarkinen, jossa alemmalla tasolla oleva oli aina olemassa ylempitasoisia varten. Ihminen oli hierarkiassa korkeimmalla, ja siitä seurasi se päätelmä, että luonto oli olemassa ihmistä varten. (Hargrove 1997, 81–85.)

Hargroven (1997, 81) mielestä ongelmallista oli se, että kreikkalaisessa filosofiassa luonnonilmiöitä lähestyttiin ekologian kehittymistä estävällä tavalla, siis liian rationaalisesti. Toinen huono asia nykyisen ympäristönsuojelun kannalta oli se, että filosofit eivät pitäneet arvossa luonnon esteettisestä puolesta nauttimista. Kreikkalaisfilosofit arvostivat maailman järjestystä, eivät sen esteettistä kauneutta (emt, 86–87). Asioiden ”todellinen kauneus” ei ollut aistein havaittavissa, koska asioiden todellinen olemus paljastui vain ideoiden maailmassa. Kolmas ongelma oli todellisuuskäsitys, joka on tehnyt luonnonsuojelun ajatuksen vaikeaksi, ellei jopa mahdottomaksi. Kreikkalainen filosofia ei pitänyt ekologista luontoa todellisena ja se oli kauniskin vain metafysisessä mielessä, luontokappaleiden ideoiden tasolla. Aistein havaittavaa pidettiin aina epätäydellisenä. Tutkimisen arvoisena taas pidettiin vain todellisia asioita, josta seurasi se, että luontoa ei kannattanut tutkia. Kreikkalaisen näkemyksen mukaan siitä ei olisi aistein saatu kuitenkaan mitään todellista tietoa. (Hargrove 1997, 88–94.)

Nykyaikainen tiede syntyi ilman ajatusta luonnonsuojelusta. Tämä johtui edelleen klassisen kreikkalaisen filosofian vaikutuksista metafysiikkaan uuden ajan filosofiassa. Keskiajan filosofia oli pääosin kristinuskoon liittyvää. Uuden ajan filosofit lähtivät edelleen Aristoteleen ja Platonin luomalta perustalta. Tähän uuden ajan filosofian ajanjaksoon lasketaan kuuluvaksi 1600-luku sekä suurin osa 1900-lukua. Vaikka tuona ajanjaksona filosofisia suuntauksia on ollut paljon, ympäristönsuojelullisesta näkökulmasta perusasiat, eli suojelua ehkäisevät asiat, ovat pysyneet samoina. (Hargrove 1997, 95.)

Hargrove (emt, 95–96) kiinnittää huomion keskiajan ja uuden ajan väliseen eroon ajattelutavoissa. Koska keskiajan filosofia oli painottunut kristinuskoon, se näkyi ajattelussa vertauskuvien kautta. Tämä näkyi ajan taiteessa. Uudella ajalla noita asioita taas alettiin ajatella sellaisina fyysisinä luontokappaleina kuin ne luonnollisesti ovat, kalana ja lintuna. Esittävyys nousi merkittäväksi taidesuunnaksi realismin saadessa yhä tärkeämmän sijan myöhemmin uudella ajalla. Luonnon objektit näyttäytyivät nyt ihmisille taiteessa sellaisina kuin ne ovat, ja tämä suuntaus syntyi myös tieteisiin. Hargrove (emt, 96–99) nostaa esiin erityisesti Descartesin ”uuden ajan filosofisten ongelmien isänä”. Descartes pohti ulkoisen maailman olemassaoloa, luonnontieteiden luonnetta sekä arvojen subjektiivisuutta. Hän oli rationalisti, joka platonilaisittain väheksiyi aistein saatavia havaintoja, ja piti järjen kautta saavutettavaa tietoa todellisena. Myöhemmät filosofit kyseenalaistivat ja kumosivat Descartesin todistelut itsen ja Jumalan olemassaolosta. Descartes ajatteli Jumalan vaikuttavan muutokset ihmisessä ja luonnossa. Näin ollen ihmisen ei pitänyt pyrkiä vaikuttamaan luonnon tapahtumiin. Ulkoisen maailman todellinen olemassa olo jäi suureksi osaksi pois filosofien pohdinnoista. Kantin ajatusten vaikutuksesta useimmat filosofiset näkemykset eivät huomioineet ulkoista maailmaa. Vasta 1800-luvun lopussa ulkoisen maailman tutkimisen tarve tunnustettiin filosofiassa.

Hyväksytyt valtavirran tieteet tutki primäärisiä ominaisuuksia, eli platonilaisittain ajateltuna aineen todellisia ominaisuuksia – kehityksessä ollut luonnonhistoria taas valtavirrassa vähöksytyjä sekundaarisia ominaisuuksia, kuten ääniä, ulkonäköä, makuja, hajuja. Luonnonhistoria ja muut sellaiset tieteet, joissa ympäristönsuojelullista ajattelua kehittyi, eivät vastanneet sitä käsitystä, millaista ”oikean” tieteen tuli olla. Hyväksytyt tieteet kehittyivät painottamaan objektiivisuutta tieteellisessä tutkimuksessa, mikä sulki pois arvönäkökulmien pohtimisen. Näin ollen esimerkiksi jonkin luonnon objektin arvoa ei tarvinnut tutkimuksessa miettiä. Myöhemmin arvojen tutkiminen nähtiin ihmistieteiden asiana ja todellisten, objektiivisten asioiden tutkiminen luonnontieteiden asiana. Humanistisia tieteitä pidettiin jopa täysin subjektiivisina, mielettöminä tieteinä, joilla ei ollut oikeastaan mitään yhteistä oikean tieteen, luonnontieteen kanssa. 1800-luvulla luonnontieteilijätkin saivat vielä humanistista koulutusta, mutta 1900-luvulla nämä tieteenhaarat erottuivat toisistaan täysin. Hargroven mielestä filosofia hukkasi pitkäksi aikaa tilaisuutensa vaikuttaa ympäristönsuojelun kehittymiseen, vaikka filosofista näkökulmaa keskusteluun olisi tarvittu kaiken aikaa. (Hargrove 1997, 99–108.)

3.2.3 Heidegger ja kaksi ajattelemisen tapaa

Saksalainen filosofi Martin Heidegger (1889–1976) etsi vaihtoehtoa länsimaiselle tekniikkakeskeiselle suhtautumiselle luontoon. Vaikka Heidegger näki ihmisen kaikista tärkeimpänä elollisista olennoista, hän piti sekä kristillisen että länsimaisen filosofian perinteen suhtautumista luontoon virheellisenä. Heideggerin mielestä tekniikkakeskeisyys ilmentää länsimaisen kulttuurin ja filosofian arvokielteisyyttä. Heidegger (2002) erotti kaksi ajattelemisen tapaa, laskevan ajattelemisen sekä mietiskelevän ajattelemisen. Länsimainen ajattelutapa on hänen mukaansa yleensä laskevaa, jolla hän tarkoittaa laskelmoivaa ajattelua. Laskevaan ajattelemiseen ei tarvitse sisältyä lukujen laskemista, vaan se on ylipäätään analyttistä ajattelemista. Mietiskelevä ajatteleminen on ”kaiken olevan mielen pohtimista”. Tällä Heidegger tarkoittaa sitä, että pitäisi pohtia enemmän esimerkiksi miksi tekniikkaa ylipäätään pitäisi kehittää kuin sitä, miten sitä kehitettäisiin. Luonnon lisääntyvän hyväksikäytön mieltä ei hänen mielestään ole pohdittu tarpeeksi, vaan on vain laskevan ajattelun keinoin mahdollistettu tällainen kehitys. Heideggerin mielestä molemmille ajattelun muodoille on paikkansa, mutta mietiskelevää ajattelemista pitäisi harjoittaa enemmän.

Heideggerin mukaan ihmiselle on syntynyt teollisen vallankumouksen myötä kokonaan uudenlainen suhde luontoon, jossa luonto nähdään ihmisten toimien objektina. Luonto on alettu nähdä siis vain ihmisen jatkuvasti kasvavan tuotannon ehtymättömänä raaka-aineen ja energian lähteenä. Heidegger kirjoitti osuvasti 1950-luvulla ennustaessaan tekniikan yhä nopeampaa kehitystä ja sitä, että ihmisiä ympäröi pian kaikilla elämänalueilla tekniikan kahlehtiva voima. Hän ei nähnyt sinänsä mitään pahaa tekniikan kehittämisessä, mutta Heideggerin mukaan ihmiset eivät ole pystyneet valmistautumaan teknologian aikakauteen, koska eivät ole harrastaneet mietiskelevää ajattelemista. Heideggerin mielestä teknisyydelle tulisi sanoa sekä ”kyllä”, että ”ei”. Kyllä siinä määrin kuin tekniikan käyttäminen on välttämätöntä ja ei siihen, että tekniset laitteet hallitsevat elämää. Teknisyydelle ei pitäisi antaa itseisarvoa, vaan nähdä se välineenä elämän helpottamiseen. Heidegger näki tekniikan kehittämisessä sen vaaran, että ihminen häikäistyy siitä niin, että alkaa toimia vain laskevan ajattelun varassa unohtaen mietiskelevän, asioiden mieltä pohtivan ajattelun. Teknologia on vaaraksi ihmisen ajattelulle silloin, jos kaikki nähdään tuotannon laskettavana, kertakäyttöisenä ja määrällisenä raaka-aineena, jolla ei ole itseisarvoa. Mietiskelevällä ajattelulla pystyttäisiin Heideggerin mielestä muuttamaan laskevan ajattelun aiheuttama tekniikkakeskeinen suhtautuminen luontoon.

3.2.4 Välineellinen järki

Tekniikkakeskeisen luontosuhteen taustalla on välineellinen suhtautuminen luontoon. Charles Taylor (1995) kirjoittaa ”välineellisestä järjestä”, jolla hän tarkoittaa sitä, että johonkin päämäärään pyritään mahdollisimman taloudellisilla ja tehokkailla keinoilla. Välineellinen järki on oikeastaan lähellä Heideggerin ajatusta laskelmoivasta ajattelusta. Nykyinen kilpailuttaminen, jota kunnat tekevät tarvitsemistaan palveluista, on hyvä esimerkki tästä. Välineellisen järjen eettinen perusta on rationaalisuusihanne, joka on sinänsä arvokas. Tuon ihanteen mukaan ihmiselämää tulisi helpottaa tehokkaalla työskentelyllä sekä uusilla keksinnöillä. Välineellisessä järjessä on kuitenkin ongelmansa. Se aiheuttaa välineellistä suhtautumista asioihin, myös toisiin ihmisiin ja luontoon. Taylorin mukaan välineellinen järki on levinnyt yhteiskunnassa jo lähes kaikkeen päätöksentekoon, sinnekin minne se ei todellakaan kuuluisi. Yhteiskunnassa on voimakkaita mekanismeja, jotka suorastaan painostavat välineellisyyteen (Taylor 1995, 39). Ihmiset joutuvat tahtomattaankin esimerkiksi virkansa puolesta suhtautumaan ihmiselämäänsä joskus välineellisesti. Yritysjohtaja saattaa joutua markkinoita miellyttääkseen tekemään päätöksiä, joiden hän tietää olevan paitsi kestäättömiä yhtiön kannalta pidemmällä tähtäimellä, haitallisia myös työntekijöille. Itse asiassa jo modernin teollisuusyhteiskunnan rakenteet aiheuttavat sen, että ihmisten on helpointa suhtautua joihinkin asioihin välineellisesti. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi suurkaupungit, joissa kanssakäyminen on helposti persoonatonta, toisin kuin pienissä kyläyhteisöissä. Muuttaminen työn perässä paikkakuntaa tai jopa maata vaihtaen on hyvin tavallista. Se voi aiheuttaa irrallisuuden tunnetta, kun siteet perinteiseen yhteisöön katkeavat, ja myös välinpitämättömyyttä ympäristöä, toisia ihmisiä ja itseä kohtaan.

Välineellinen suhtautuminen asioihin on edesauttanut myös luonnon hyväksikäyttöä ennennäkemättömän tehokkaalla tavalla. Luontoa hyödyntämällä ihminen on saavuttanut tehokkuutta ja varmuutta ruuantuotantoon ja teollisuuteen. Uudet keksinnöt ovat helpottaneet ja pidentäneet ihmiselämää. Luontoa ihminen on aina käyttänyt hyväksi, mutta viimeisen reilun kahdensadan vuoden ajan käyttö on koko ajan kiihtyen tehostunut. Teollistuminen ja kaupungistuminen ovat vieraannuttaneet ihmistä luonnosta. Taylorin (1995) mukaan luontoa ei pitäisi nähdä vain ehtymättömänä raaka-ainevarastona, millaiseen käsitykseen vieraantuminen on johtanut. Se, että ihminen nähdään nykyisessä autenttisuuden kulttuurin väärityksessä muodoissa vain itseään toteuttavana ja muusta riippumattomana, tarkoittaa tietenkin myös näennäistä riippumattomuutta luonnosta. Ympäristön suojeleminen olisi luontevampaa, jos näin ei olisi, ja ihminen edelleen tietäisi paikkansa osana maailmanjärjestyksestä. Tällöin tietoisuus ihmisen paikasta osana luontoa velvoittaisi ihmisiä toimimaan enemmän luonnon hyväksi. Vanhoissa

pyyntikulttuurin perinteissä näkyi ihmisten velvollisuudentunne luontoa kohtaan, kun esimerkiksi karhun kaatamisen jälkeen eläimen ”henkeä” on lepytelty monenlaisin palvontamenoin. Pitkä matka on kuljettu siihen, että nykyään luonnosta saatavat raaka-aineet otetaan itsestään selvyysinä, ihmiselle automaattisesti kuuluvina. Taylorin (emt.) mielestä ekokatastrofeja voitaisiin torjua, jos ihmisten velvollisuudentunne luontoa kohtaan elpyisi.

Tällä hetkellä länsimaissa tunnustetaan neutraalin liberalismiin ihanne, joka tarkoittaa sitä, että hyvää elämää ei voi määritellä yleispätevästi, koska jokaisen tapa määritellä oma hyvä elämänsä on oikea (Taylor 1995). Muun muassa tämän takia eettinen kasvatustieteellinen haastavaa, kasvattajana toimimiseen kun kuuluu kuitenkin hyvän elämän määrittelemineen. Siihen on pakko ottaa kantaa jo kasvattajan ja kasvatettavan suhteen asymmetrisyyden vuoksi. Neutraalin liberalismiin ihanteen myötä individualismi on tärkeässä asemassa. Individualismilla on vaikutuksensa esimerkiksi siihen, miten ympäristöön suhtaudutaan. Jos tärkeimpänä pidetään omaa hyötyä, voi esimerkiksi ilman tunnontuskia ostaa kaupasta tuotteita, joiden tietää kuormittavan ympäristöä kohtuuttomasti.

Ympäristökasvatustieteellistä voidaan nähdä yhtenä keinona vastustaa välineellistä järjettä, liiallista individualismia, ihmisten irrallisuuden tunnetta ja välinpitämättömyyttä ympäristöasioita kohtaan. Koska länsimaisessa välineellisessä ajattelutavassa ympäristön hyväksikäyttö on niin ”luonnollista”, on ympäristökasvatustieteellä melkoinen sarka kylvettävänä. Vain aika näyttää millainen sadosta tulee. Ympäristökasvatustieteilijän on syytä kuitenkin perehtyä ajattelutapoihin, jotka ovat juurtuneet niin syvästi nykyiseen yhteiskuntaan. Ympäristökasvatustieteestä on monesti syytetty pelkästä puuhastelusta pienten epäolennaisten asioiden parissa, ja tuloksia ei ole saatu. Lasten ympäristötiedot ja -taidot ovat kyllä kehittyneet, mutta ympäristöasenteissa on vaikea saada aikaan pitkään kestäviä muutoksia. Tieto ja taito eivät ole vielä tae sille, että ihminen haluaisi toimia ympäristön hyväksi. Ympäristöetiikan ja -filosofian perustunteemus antaa kasvattajalle eväitä tiedostaa, millaisten ristiriitaisten arvojen kanssa ympäristökasvatustieteessä oikeastaan tasapainoillaan.

4 PIENTEN LASTEN KEHITYS JA YMPÄRISTÖKASVATUS

4.1 Lapsen kehitys

Turvalliset ja jatkuvat ihmissuhteet ovat lapsen terveen kehityksen edellytys. Lapsen syntyessä perheen elämä muuttuu lopullisesti. Vauva tarvitsee jatkuvaa huolenpitoa ja tyydytystä tarpeilleen. Varhaisten vuorovaikutussuhteiden merkitys lapsen kehitykselle on erittäin suuri. Lapsen perusturvallisuus sekä luottamus itseen ja toisiin ja elämään alkavat muotoutua heti syntymän jälkeen. Kun pienellä vauvalla on nälkä, se itkee. Lapsen viesteille herkkä vanhempi tulkitsee tämän viestin ja ottaa vauvan syliin ja syöttää. Jos lapsen tarpeisiin vastataan nopeasti ja oikein, hänelle muodostuu perusturvallisuuden tunne. Jos tarpeita taas laiminlyödään tai niihin vastataan epä johdonmukaisesti, lapsen on vaikea oppia luottamaan itseensä ja muihin. Vauva ei välttämättä ilmaise tarpeitaan enää, jos kokee, että niihin ei vastata. (Mäkelä 2009, 60–62.)

Aivojen kehitys on nopeinta ajalla kolme kuukautta ennen syntymää – kolmen vuoden ikä. Aivorunko, joka säätelee elämän kannalta keskeisiä toimintoja, kuten sydämen sykettä, kypsyy ajanjaksona 3 kk ennen syntymää – 2 kk syntymän jälkeen. 2 kuukauden iästä alkaen tunneavokuori kehittyy. Tällöin vauva kiinnostuu ympäristöstään ja varsinkin ympärillään olevista ihmisistä. Noin 1,5-vuotiaaksi asti tunneavokuori jatkaa nopeata kehittymistään. Tähän ikään mennessä lapsen kiintymyssuhteet ovat valikoituneet muutamaankin ihmiseen ja hän vierastaa muita. Lapsi peilaa tilanteiden turvallisuutta vanhempiensa ilmeiden kautta. Tämän jälkeen aivojen kehitys jatkuu ajattelevan ja yhdistelevän aivokuoren kehityksenä. Oikea aivopuolisko, joka on aivoissa ns. tunnepuoli, kehittyy vasenta, tietoisesta ajattelun ja järjen puolta nopeammin. Niinpä lapsi ymmärtää herkemmin sen, miten asia sanotaan kuin mitä sanotaan. Aivojen kiihkeä kehitys näkyy noin neljän vuoden iässä entistä taitavampana kielellisenä taitona, ja koulun aloittamisiässä noin 6–8-vuotiaana hienomotoriikan (esim. kynäote) entistä parempana hallintana. 10–12-vuotiaana looginen ajattelu kehittyy. Moraalikehitys on edennyt siten, että lapsi ei enää näe moraalisia kysymyksiä mustavalkoisina. 13–15-vuotiaana oikean ja vasemman aivopuoliskon yhteydet kehittyvät. Kehitysvaihe on lapselle hämmäntävää aikaa, koska aivot eivät enää toimi

vanhalla tavalla, mutta uusi tapa ei ole vielä kehittynyt valmiiksi. Kyky kokonaisvaltaiseen ajatteluun kehittyy, ja tämä kehitys etenee 17-vuotiaana, jatkuen pitkälle aikuisuuteen asti. (Mäkelä 2009, 65–69.) On tärkeää huomioida, että lasten aivoja ei pidetä ”puolivalmiina”. Lapsen aivot ovat eri kehitysvaiheessaan täydelliset sen kehitysvaiheen mittapuun mukaan. Esimerkiksi leikki-ikäisen aivot ovat siis täydelliset leikki-ikäisen aivot. (Bergström 2009, 124.)

Koulu on perinteisesti hyvin tietopainotteinen. Välillä tietoaineiden opetusta vaaditaan kouluun lisää kansallisen kilpailukyvyn nimissä. Kuitenkin tietopainotteisuus on hyvin stressaavaa kehittyvän lapsen aivoille (Bergström 2009, 129). Ei olekaan ihme, että kouluviihtyvyys on Suomessa kohtalaisen huonoa. Nykyisin on entistä tärkeämpää osata soveltaa oppimaansa tietoa ja muodostaa kokonaisvaltaisia näkemyksiä asioista sekä olla luova työelämässä. Tietopainotteisuus koulussa ei edistä näitä taitoja, vaan kehittäessään lasten aivoja liian yksipuolisesti suorastaan estää näiden kykyjen kehittymistä (Bergström 2009, 128–129). Vielä tuhoisampaa lapsille olisi tietopainotteisuuden leviäminen päiväkoteihin, sillä ennen kouluikää leikki on lapselle keskeisin tapa oppia uusia asioita.

Säännöllisin väliajoin, jälleen kansallisen kilpailukyvyn nimissä, esitetään mielipiteitä, että koulun aloittamista pitäisi aikaistaa vuodella. Kuitenkin kehityspsykologian klassikot ja lasten kanssa työskentelevät pitävät seitsemää ikävuotta selkeänä ”rajapyykkinä” lapsuudessa. Lapsuusaika jaetaan usein kolmeen osaan, varhaislapsuuteen, keskilapsuuteen ja myöhäislapsuuteen. Varhaislapsuuden ja keskilapsuuden rajana on juuri 7 vuoden ikä. Varhaislapsuuden ajattelun yksi ominaispiirre on loogisen ajattelun kehittymättömyys vanhempiin lapsiin verrattuna (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161).

Piagetin ajattelun kehityksen teoria lähtee siitä, että ihminen pyrkii ajattelussaan jäsentyneisiin kokonaisuuksiin ja sopeutumaan ympäristöönsä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159, viitaten Beiliniin 1989, 1992). Ihminen siis tulkitsee ja jäsentää kokemuksiaan ja sopeuttaa niitä aikaisempaan ajatteluunsa. Ihmisen ajattelu kehittyy konstruktiivisesti, eli hänen ajattelunsa jäsentyy entistä selkeämmäksi. Konstruktiiivista ajattelua on sekin, että hän tulkitsee maailmaa ja kokemuksiaan aiempien tietojensa pohjalta. Uusi tieto joko assimiloituu, eli on ristiriidattomana jatkumona vanhalle tiedolle, tai akkommodoituu, eli muuttaa vanhoja skeemoja eli ajattelumalleja. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159–161.)

Piagetin ajattelun kehittymisen teorian mukaan lapsen ajattelussa tapahtuu selkeä muutos noin 7-vuotiaana eli juuri koululaiseksi tullessa. Tällöin ajattelussa alkaa konkreettisten operaatioiden kausi. Lapsi ei ajattele enää yhtä egosentrisesti kuin aiemmin, vaan pystyy jo jonkin verran asettumaan toisten ihmisten asemaan. Hän alkaa harkita ennen kuin toimii, ja muuttuu toimissaan ja ajatuksissaan itsenäisemmäksi. Lapsi ymmärtää massan pysyvyyden, josta klassinen

esimerkki on vesilasikoe. Jos lapsen nähden kapeaan ja leveään lasiin kaadetaan yhtä paljon vettä, hän sanoo kapeassa olevan enemmän vettä, koska sen pinta on korkeammalla kuin leveässä lasissa. Noin 7-vuotiaana lapsi ymmärtää, että nesteen määrä on sama riippumatta astian mallista. Massan pysyvyyden ymmärtämistä tarvitaan esimerkiksi yhteen- ja vähennyslaskun vastaavuuden ymmärtämisessä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 161).

Varhaislapsuuden kehitysvaiheet jaetaan Piagetin teoriassa sensomotoriseen ja esioperationaaliseen kauteen. 0-2-vuotiaiden kehitysvaihe on sensomotorinen kausi. Lapsi oppii tuntemaan ympärillään olevaa maailmaa aistien ja motoriikan avulla. Aluksi tämä tapahtuu refleksien kautta, kunnes hän oppii itse ohjaamaan toimintaansa. Objektipysyvyys kehittyy, eli lapsi tietää, että esine tai ihminen ei katoa maailmasta, vaikka hän ei näkisikään sitä. 2-6-vuotiaana lapsen ajattelu on esioperationaalista. Tällöin lapsi osaa ilmaista itseään kielellisesti, jolloin vuorovaikutus toisten kanssa helpottuu. Suurin osa päivähoitosta olevista lapsista elää tätä kehitysvaihetta. Koko varhaislapsuus on egosentristä aikaa: lapsi oppii käsitteitä omasta kokemusmaailmastaan, hänen on vaikea asettua muiden asemaan, ja oikeastaan lapsi näkee kaiken omasta näkökulmastaan käsin. Animismi eli elottomien esineiden kuvittelu eläviksi on tyypillistä. Lapsi saattaa esimerkiksi kuvitella, että aurinko seuraa häntä kävelyllä. (Jantunen 2009, 73–79; Aaltonen, Ojanen, Siren, Vihunen & Vilen 1997, 139.)

Mäkelä (2009, 70) esittää mielenkiintoisia huomioita aivojen kehityksen häiriöiden yhteydestä lasten yhä lisääntyviin oppimis- ja tunne-elämän häiriöihin. Yksinjääminen aiheuttaa lapselle voimakasta stressiä, samoin kuin ”joutuminen sellaiseen vertaisryhmään, jossa oma asema on vakiintumaton”. Tällä Mäkelä viittaa ylisuuriin ja aliresursoituihin päiväkotiryhmiin. Jatkuva stressi estää aivoja kehittymästä normaalissa tahdissa. Päiväkotien suurissa ryhmissä on usein meluisaa. Jatkuva melu on niin lapsille kuin aikuisillekin stressaavaa ja voi näin aiheuttaa aivojen kehitykseen häiriöitä. Suuressa ryhmässä lapsen voi olla vaikea saada ääntään kuuluville. Suomessa, toisin kuin useimmissa muissa maissa, koululaiset viettävät usein yksin pitkiä aikoja koulun jälkeen. Pienet koululaiset eivät ole tähän vielä valmiita. Lohdun ja avun tarpeiden tukahduttaminen on suomalaiselle kulttuurille ominaista (Mäkelä 2009, 70). Kukapa ei olisi joskus kuullut tai lukenut esimerkiksi lausahdusta ”iso poika, älä itke” tv:ssä, kirjallisuudessa, tai omana kokemuksena. Tukahduttaminen johtuu monesti pelosta, että lasta auttamalla tuettaisiin tätä avuttomuutta. Lapsen tarpeiden tukahduttaminen johtaa kuitenkin siihen, että aivopuoliskojen yhteistyö ei kehity normaalisti, ja vasemman aivopuoliskon kielellis-looginen ajattelu saa suhteettoman paljon sijaa. Tämä voi näkyä kömpelyytenä sosiaalisissa tilanteissa. Aikuisena kehitys voi näkyä tunteiden välttelynä ja jopa itseriittoisuutena kiintymyssuhteissa.

4.2 Suomalainen päivähoito ja varhaiskasvatus

Päivähoitoa ohjaavat Suomessa siitä annetut lait ja asetukset sekä varhaiskasvatuksen linjaukset. Noin puolet alle kouluikäisistä osallistuu kodin ulkopuoliseen päivähoitoon. Päivähoidon tehtävänä on tukea kotien kasvatustyötä ja edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tehtävänä on mahdollistaa lapsen kehitystä monipuolisesti tukeva toiminta. Niin fyysisen, sosiaalisen kuin tunne-elämänkin kehitystä on vaalittava päivähoitossa. Lapsen ihmissuhteiden tulee olla päivähoitossa turvallisia, jatkuvia ja lämpimiä. Päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen, rauhaan sekä vaalimaan elinympäristöään. (Laki lasten päivähoitosta 1983/304 2 a §.) Päivähoidosta annetussa laissakin on siis jo velvoitettu päivähoiton järjestäjät kasvattamaan lasta ympäristön huomioimiseen.

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisen lapsen ja aikuisen kasvatuksellista vuorovaikutusta, läsnäoloa, toiminnallisuutta ja osallistuvuutta (Härkönen 2003, 236). Ensimmäinen valtakunnallinen suunnitelma varhaiskasvatukseen, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, ilmestyi 2003 (Stakes 2005, 3). Varhaiskasvatukseen kuuluu lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Varhaiskasvatussuunnitelman painopiste on arvolähtökohdissa, ja sen perusarvot ovat lasten oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisia. Turvalliset ihmissuhteet, turvattu kasvu, kehittyminen ja oppiminen, sekä turvattu ja terveellinen ympäristö kuuluvat hyvään varhaiskasvatukseen. Lapsella on myös oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Edelleen lapsella on oikeus erityiseen tukeen sitä tarvitessaan sekä omaan kulttuuriin, äidinkieleen, uskontoon tai katsomukseen. (Stakes 2005, 11–12.)

4.3 Ympäristökasvatusta Suomessa

Ympäristökasvatus on kuulunut ns. aihekokonaisuuksiin vuoden 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Lahti 2000). Ympäristökasvatuksen tulisikin olla esillä monen oppiaineen tunnilla. Uusimmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 ympäristökasvatus on edelleen aihekokonaisuutena nimellä ”vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta”. Opetussuunnitelman mukaan eri aihekokonaisuuksien tulisi näkyä koulussa oppiaineiden sisällöissä kunkin oppiaineen luonteen mukaisesti sekä esimerkiksi koulun toimintakulttuurissa (Pops, 2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy myönteinen suhde ympäristöön. Tutkivan ja ongelmakeskeisen opetustyylin kautta ”oppilas oppii tuntemaan ja ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä, itseään ja muita ihmisiä, ihmisten erilaisuutta sekä terveyttä ja sairautta” (Pops 2004). Luonnon suojelemisen oppiminen sekä energiavarojen säästäminen on mainittu 1.-4. luokkien opetussuunnitelmassa. Luonnon suojelemisen mainitsemisen voi ymmärtää sen suojelemisen ihmistä varten tai luontoa itseään varten, ja opetussuunnitelmassa ei määritellä tarkoitetaanko jompaakumpaa tai molempia lähestymistapoja. Energiavarojen säästäminen viittaa taloudelliseen hyötyyn sekä näiden varojen säästämiseen, jotta niitä voitaisiin tulevaisuudessakin hyödyntää. 5.-6. luokilla ”biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa vastuullisuutta, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestäväan elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi” (Pops 2004).

Ympäristökasvatusta ei mainita Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa. Varhaiskasvatusympäristöä tulisi kuitenkin mahdollisuuksien mukaan siirtää luontoon (Stakes 2005, 22–23). Esimerkiksi liikuntamahdollisuuksien tarjoamisessa tämä mainitaan vaihtoehtona (Stakes 2005, 25). Koulujen opetussuunnitelmissa ympäristökasvatuksella on erilainen asema kuin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Täytyy kuitenkin muistaa näiden suunnitelmien erilaiset tarkoitukset, sillä koulujen opetussuunnitelmat velvoittavat kouluja, kun taas Vasu linjaa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen lähtökohtia. Vasun painopiste on sisältöjen sijasta arvolähtökohdissa: lapsen kohtaamisessa subjektina, jo pienestä pitäen omana persoonanaan.

Ympäristökasvatusta edistämään on perustettu erilaisia yhdistyksiä. North American Association of Environmental Education perustettiin jo 1971, Suomessa Ympäristökasvatuksen Seura perustettiin 1990-luvulla (<http://www.naaee.org/about-naaee>, Lahti 2000). Suomen ympäristökasvatuksen seuran ylläpitää Vihreä lippu -ohjelmaa, joka pyrkii edistämään kestäväa kehitystä päiväkodeissa ja oppilaitoksissa (<http://ymparistokasvatus.fi/pages/285.php>). Vihreä lippu on osa kansainvälistä Eco-Schools-ohjelmaa. Siinä oppilaitos suunnittelee noin vuoden kestäväan projektin, missä oppilaitoksen itse asettamina tavoitteina voivat olla esimerkiksi jätteiden määrän vähentäminen ja tehostettu kierrätys tai vaikkapa energiankulutuksen vähentäminen. Olennaista projektissa on sekä aikuisten että lasten osallisuus. Lapset saavat sen kautta kokemusta vaikuttamisesta ympäristöasioissa. Onnistuneesta projektista oppilaitos saa käyttöönsä Vihreän lipun 18 kuukaudeksi. Kun oppilaitoksessa on toteutettu kolme projektia, lipun käyttöoikeuden saa pysyvästi. Vihreä lippu -ohjelman etu on selkeissä tavoitteissa ja suhteellisen pitkissä projekteissa, jolloin toimintatavoista tulee projektin aikana rutiinia, joka jatkuu projektin jälkeenkin. Oppilaitos

raportoi kirjallisesti projektistaan, jolloin selkeytyy hyvin, päästiinkö asetettuihin tavoitteisiin. Vuonna 2009 kestäväällä tasolla eli pysyvän käyttöoikeuden lippuun saaneita oli 83, ja kaiken kaikkiaan lipun käyttöoikeuksia oli 160. Suomalaisia on mukana Vihreä lippu -toiminnassa päiväkodeissa ja kouluissa 55 000. Suomessa on osallistuttu myös muihin ympäristökasvatusohjelmiin, kuten kansainvälisiin Globe-hankkeeseen sekä ENSI-hankkeeseen (Environment and School Initiatives).

4.4 Pienten lasten ympäristökasvatus

Ympäristöystävällistä elämäntapaa on mahdollista oppia jo varhaislapsuudessa, sillä arkielämän tavoillamme on vaikutusta ympäristöön. Rosenberg (1993, 1) esittää kysymyksen, miksei lasten aikuisilta oppima elämänmalli voisi olla vähän ympäristöä kuormittava, kun he joka tapauksessa jonkin elämänmallin omaksuvat? Manninen ja Verkka (2004, 97) painottavat samaa asiaa. Kouluissakin lapset oppivat juuri arkikäytäntöjen kautta, millaisia arvoja organisaatio eli koulujärjestelmä todella arvostaa. Jos opetussisällöt ja arkikäytännöt ovat ristiriitaiset, ympäristökasvatus ei voi olla tehokasta. Lapset voivat omaksua suoraan luontoa vähän kuormittavan elämismallin, kun taas monen aikuisen on tarvinnut perehtyä siihen aikuisvuosinaan. Tämä onnistuu, jos lapset otetaan mukaan myös ympäristöä säästäviin arjen rutiineihin, kehitystasoaan vastaavalla tavalla. Näin lapset oppivat konkreettisia taitoja ympäristön hyväksi toimimiseen. Jo varhaislapsuudenkin ympäristökasvatukseen sopii hyvin Palmerin malli, jossa opitaan ympäristöstä, ympäristössä ja toimimaan ympäristön puolesta. Toimiminen ympäristön puolesta sopii koko päiväkodin toimintamalliksi, ja lapsetkin voivat siihen osaltaan vaikuttaa. Olennaista on lapsen mielenkiinnon herättäminen luontoon sekä luontosuhteen syntyminen.

Ympäristökasvatuksessa olennaista on myönteisen tulevaisuuskuvan välittäminen lapsille. Onhan turhaa mustamaalata tulevaisuutta mahdollisilla ympäristökatastrofeilla, koska pieni lapsi ei niihin ole syypää eikä voi mitenkään asiaan vielä vaikuttaa. Ympäristökasvatuksessa tulee keskittyä niihin asioihin, joihin pieni lapsi voi itse vaikuttaa. Niinpä oma lähiympäristö on pienten lasten ympäristökasvatuksessa se tärkein ympäristö.

Varhaiskasvatuksen teorian alkuajoista lähtien siihen on sisältynyt luonnon aihepiiri. Rousseaulle oli näkemys luonnosta lasten opettajana. Ihmisen tuli olla luontoon yhteydessä, oppia siitä ja elää sen keskellä (Aho 1987, 75, Ojalaan 1985 viitaten). Fröbel jakoi tuon saman näkemyksen. Fröbel piti myös tärkeänä, että päivähoidossa kasvatettaisiin kasveja, ja jopa

hoidettaisiin puutarhaa. Luontoon liittyvä kasvatusta nähdään näiden kasvatuksen klassikkojen osalta osana kokonaiskasvatusta. Piaget on myös vaikuttanut merkittävästi vaikuttanut varhaiskasvatuksen teoriaan myös ympäristöön orientoivan kasvatuksen osalta. (Aho 1987, 75–76.)

4.4.1 Lapsi ja luonto

Pieni lapsi tuntee yhteenkuuluvuutta luonnon kanssa (Aho 1987, 31, 114). Kasvaessaan ja yleensä viimeistään parin kouluvuoden jälkeen lapsi määrittelee jo luonnon siten, että ihminen ei olisi osa sitä. Tavoitteena kasvatuksessa tulisi kuitenkin olla, että ihminen tietäisi olevansa osa luontoa ja myös siitä riippuvainen. Aho (1987, 166) ilmaisee tämän siten, että kasvatuksen tehtävänä tulisi olla tämän lapsella luontaisesti olevan yhteenkuuluvuuden vahvistaminen ja syventäminen, ei heikentäminen.

Alle kouluikäisten ja vielä alkuopetuksessa olevien on hankala käyttää yleiskäsitteitä, kuten kaupunki tai pelto. Heille voi olla myös hankalaa ymmärtää, että puukin on kasvi (Aho 1987, 33). Tätä vaikeutta ei helpota se, että monesti lapsille luettavissa teksteissä ei puhuta kasveista, vaan esimerkiksi puista ja kukista. Alle kouluikäisilläkin lapsilla on jo valmius sellaiseen erottelukykyyhin, että lajien tunnistus on mahdollista. Lapset osaavat luokitella samanlaisuutta ja erilaisuutta. Tärkeimmät yhteenkuuluvuutta luokittelevat tekijät ovat ulkonäkö, samankaltainen rakenne ja muoto. Sosiaalisen ympäristön merkitys lapsen luonnontuntemuksessa on olennaista. Ne lajit, joita vanhemmat osaavat nimetä, opitaan, ja taas ne, joita ei tunneta, jäävät usein kokonaan huomioimatta luonnossa. Kun lapsi opettelee tuntemaan ympäristöönsä, hän oppii samalla luokittelua sekä tekemään havaintoja ja päätelmiä. Tämä ohjaa myös käsitteiden muodostukseen ja käyttöön. (Aho 1987, 33–37.)

Lapsen kiinnostus luontoon on aluksi ”mikä”-tyyppistä. Hän esittää kysymyksiä, mikä joku kasvi tai eläin on eli haluaa nimetä niitä. Hieman vanhempana, 3-4-vuotiaana, lapsi kysyy ”miksi”-kysymyksiä, esimerkiksi miksi puulla on lehdet, ja miksi ne ovat syksyllä erivärisiä kuin kesällä. Varttuessaan lasta alkaa kiinnostaa, ”miten” asiat toimivat luonnossa, ja hän saattaa kysyä esimerkiksi, miten orava tarkenee ulkona talvella. Lapsi selittää luontoa siten, että eliöt ja elottomat kohteet saavat samankaltaisia selityksiä. (Aho 1987, 44–48, 51.)

Kodin merkitys on tietenkin suuri siinä, millainen lapsen luontotietämys on. Perheen sosiaalisella asemalla ja vanhempien koulutuksella ja ammatilla on yhteys lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Luontotietämyksessä tämä ero ei ole niin selvä. Jos lapsi on mukana

perheen luontoon suuntautuneissa harrastuksissa, ja etenkin jos havainnoista keskustellaan ja niitä jäsenellään järkevästi, ei ole niin paljon vaikutusta, mikä perheen vanhempien koulutustausta ja ammatti on. (Aho 1987, 69–71.)

Yhä useamman lapsen lähiympäristö on täynnä teknologiaa ja rakennettua ympäristöä. Toisaalta, Suomessa suurissakin kaupungeissa on useimpien päiväkotien ja koulujen lähistöllä luontoa, jota voidaan käyttää hyödyksi opetuksessa. Varsinkaan pienimmille lapsille ei edes tarvita kovin isoja alueita luontoon tutustumiseen. Myöskään oma kasvien kasvattaminen ei välttämättä vaadi isoa aluetta. Ahon (1987, 83) mielestä ihminen ja kulttuuri olisi käsitettävä myös osaksi luontoa. Aho (emt.) jatkaa, että lapsille tulisi luoda päivähoidossa mahdollisuus perehtyä kasvien ja eläinten hoitoon, vastuun ottamiseen hoidosta sekä ilon kokemiseen näistä asioista. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys varhaiskasvatuksen teorioiden mukaisesti ovat vahvasti esillä. Ympäristökasvatuskin tulisi käsittää osaksi lapsen kokonaisvaltaista kasvatusta ja kehitystä. Kehityksen eri osa-alueita, kuten sosiaalis–emotionaalista ja kognitiivista kehitystä, ei voi erottaa toisistaan, vaan ne kulkevat käsi kädessä.

Ahon (1987, 166) mielestä opettajan tärkeimpiä tehtäviä ympäristökasvatuksen suhteen kouluopetuksessa on pyrkiä edesauttamaan lapsen luontokäsityksen säilymistä sellaisena, että ihminen on osa luontoa. Tietopainotteinen opetus on koulussa tärkeällä sijalla, mutta mukana pitäisi säilyttää myös sosiaalis–emotionaalinen kasvatus. Ympäristökasvatuksen tulisi siis olla monipuolista ja eri kehitysalueet huomioivaa.

4.4.2 Työkasvatus

Työkasvatusta on käytetty päiväkodeissa niin kauan kuin päiväkoteja on ollut olemassa. Se sopii erinomaisesti myös nykyään oppimismenetelmäksi pienille lapsille, ja vielä erityisen hyvin ympäristökasvatuksen menetelmäksi. Fröbelin ja Steinerin ajatukset työkasvatuksesta ovat ajankohtaisia vielä nykyäänkin.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen juuret nojaavat vahvasti Friedrich Fröbelin (1782–1852) filosofiaan. Fröbeliä nimitetään edelleenkin lastentarhan isäksi. Hän antoi lastentarhalle tehtäviä, joita toteutetaan päiväkodeissa nykyäänkin. Fröbel piti ensiarvoisen tärkeänä sitä, että myös alle kouluikäisiä lapsia kasvatetaan; lastentarha ei näin ollen voinut olla lasten ”säilytyspaikka”, vaan sen tuli tarjota kehittyville lapsille heidän ”olemustaan vastaavaa toimintaa, vahvistaa heidän ruumistaan, harjoittaa heidän aistejaan, pitää toiminnassa heidän heräävää henkeään, tutustuttaa heidät luonnon ja ihmisten maailmaan”. Fröbel huomioi filosofiassaan ihmisen varhaisvuosien

erityispiirteet. Hän suunnitteli yhtenäisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän, jonka osa lastentarha oli. Fröbelin ihmiskäsitykseen kuului se, että lapsella on tarve toimintaan. Toiminnan kautta lapsi kehittyy parhaiten. Fröbelin mielestä työllä oli sijansa lapsen toiminnassa, sillä se kasvattaa lapsen persoonaa ja ominaisuuksia monipuolisesti. (Härkönen 1988, 22–25.)

Fröbel näki työn luovana toimintana, eikä pelkkänä pakollisena raadantana. Hänen näkemyksensä oli se, että työ oli osa ihmiselämän perustarpeiden tyydyttämistä jo itsessään eli myös ilman sillä saatavia hyödykkeitä. Ihmisellä on siis tarve tehdä työtä. Tämän läpi elämän jatkuvan toimintatarpeen tyydyttämiseksi myös varhaislapsuudessa tarvitaan työtä. Sekä työn että leikin avulla lapsi ilmaisee itseään ja kohtaa maailman, ja oppii myös luonnon ja ihmisen vuorovaikutuksen pelisääntöjä. Työkasvatus oli Fröbelin mielestä tärkeää nimenomaan sen kasvattavuuden takia, ei siis tuottavuuden. Kasvatuksen on tarkoitus ulottua kokonaisvaltaisesti jokaiselle kasvun ulottuvuudelle. Työkasvatus tukee siis kognitiivisten taitojen, aistien, motoriikan sekä tunne-elämän kehitystä. (Härkönen 1988, 46–47.)

Ympäristökasvatuksen kannalta olennaista Fröbelin ajattelussa on se, että hän korosti luonnon merkitystä kasvatuksessa. Luonto itsessään on Fröbelin mielestä mitä parhain kasvattaja. Fröbel, kuten moni muukin kasvatusfilosofi, rinnasti lapsen puutarhan kasvavaan taimeen, jota hoidetaan ja vaalitaan, pitäen samalla tärkeänä myös sitä, että lapsi itse saa hoitaa kasveja ja eläimiä lastentarhassa. Tämä opettaa lasta rakastamaan ja hoivaamaan, sekä tuntemaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kaiken elollisen kanssa. (Härkönen 1988, 48.) Luontoon liittyvä työkasvatus auttaa lasta ymmärtämään ihmisen olevan osa luontoa.

Myös Steiner korosti työn osuutta kasvatusmenetelmänä kaikkina ikäkausina. Hän piti taidetta ja työtä merkittävänä ihmisen kasvun edesauttajina. Myös varhaiskasvatukseen kuului Steinerin mielestä työ, kuitenkin siten että lapsilla on mahdollisimman paljon vapautta. Työtä tekevät aikuiset olivat Steinerin mielestä tärkeitä esikuvia lapsille jäljittelyä ajatellen. (Härkönen 1988, 29–31.)

Steinerin kasvatusfilosofiassa korostetaan kasvamista erityisesti tunteiden kautta. Taiteelliset elämykset ovat tärkeitä, sillä ne vaikuttavat koko ihmiseen pelkän ajatteluun vaikuttamisen sijaan. Steinerilaisessa työkasvatuksessa pyritään luomaan lapsille taiteellisia elämyksiä. Painotus on, kuten Fröbelilläkin, työn kasvattavuudessa eikä tuottavuudessa. Lasten varhaisessa kasvuympäristössä on hyvä olla aikuisia työtä tekevinä esikuvina, ja lapset saavat jäljitellä heitä vapaasti ilman työnteon pakkoa. Kodin työt kuuluvat luontevasti päiväkodissa toteutettavaan työkasvatukseen.

Lapsille työn tulos on tärkeä. Eihän aikuinenkaan motivoitu ”puuhastelusta”, jonka jälkeen ei näkyisi mitään järkeviä tuloksia. Työkasvatuksessa lapsilla teetettävien töiden olisi syytä olla

sellaisia, joiden tulos näkyy tai jota voi hyödyntää oikeasti. Steiner-päiväkodeissa lapset osallistuvat ruuanlaittoon ja siivoukseen sekä saavat kasvattaa kukkia, haravoida lehtiä sekä mahdollisesti hoitaa puutarhaa sekä kotieläimiä. Talvella puutarhassa luodaan lunta. Steiner-pedagogiikassa työkasvatuksella pyritään vaikuttamaan ihmisen kasvuun kokonaisvaltaisesti. Siinä edetään kokonaisuuksista pienempiin osiin. Lapset oppivat esimerkiksi leivän tien ruokapöytään siten, että he kasvattavat itse viljaa, josta jauhetaan jauhoja, josta sitten leivotaan itse leipää. Lapsilla tulee olla paljon vapautta työkasvatustilanteissa, mutta turvallista aikuista tarvitaan kuitenkin asettamaan vapaudelle rajat. Käsillä tekeminen on Steiner-pedagogiikassa erittäin merkittävässä roolissa. Erilaiset ompelu-, puu- ja neulomistyöt sekä askartelut kuuluvat päiväkodin työkasvatuksen arkeen. Liiallista opettamista pyritään välttämään. Esikuvien jäljittely ja lapsen oma keksiminen, luova työ, ovat tärkeämpiä kuin sanalliset ohjeet. (Härkönen 1988, 54–56.)

4.4.3 Puutarhanhoitoa päivähoidossa ja koulussa

Ympäristökasvatuksella on pyritty vaikuttamaan siihen, että lapsille olisi selvää, mistä ruoka tulee. Ruokaa on saatavilla yllin kyllin kaupoista, ja ruokavalionsa voi koostaa perinteisesti kotiruuasta tai vaikka kokonaan eineksistä ja pikaruuasta. Valinnanvaraa riittää, mutta samalla ruuan alkuperä saattaa hämärtyä kuluttajilta, sille kun ei välttämättä tarvitse uhrata ajatuksia. Nykyisin suuri osa ihmisistä on vieraantunut ruuan tuotannosta. Puutarhanhoito kouluissa ja päiväkodeissa on yksi ympäristökasvatuksen menetelmä, jonka kautta lapset voivat oppia niin ruuan kulkua luonnosta ruokapöytään kuin monia muitakin hyödyllisiä asioita. Sen kautta lapset näkevät, miten mitättömän pieni siemen päätyy satokauden päätteeksi kasvina ruokapöytään. Jätteenä jäänyt ruoka voidaan kompostoida ja käyttää puutarhassa uudestaan hyödyksi. (Blair 2009, 18.) Puutarhanhoito muuttaa kaikkien siihen osallistujien suhtautumista ruokaan (Blair 2009, 18 viitaten Thorpiin & Townsendiin 2001.)

Yhdysvalloissa puutarhanhoitoa kouluissa on tutkittu jonkun verran viime vuosina. Tutkimustuloksia yhteen kokoavassa ja arvioivassa artikkelissa Dorothy Blair (2009) esittelee tuloksia puutarhanhoidon vaikutuksista lapsiin ja opettajien kokemuksista puutarhoista oppimisympäristöinä. Tutkimukset osoittavat, että puutarhanhoitoa perustellaan kouluissa useista syistä. Puutarhanhoito tukee eniten luonnontieteellisten aineiden opiskelua antaen paljon mahdollisuuksia elämykselliseen oppimiseen ja konkreettisiin esimerkkeihin opittavasta aineksesta. Se tukee myös ympäristökasvatusta kehittäen samalla myös esimerkiksi matemaattisia sekä sosiaalisia taitoja. Puutarhanhoidolla on tutkimusten mukaan myös yhteys oppilaiden

parantuneeseen itsetuntoon ja tätä kautta muihinkin koulussa opiskeltaviin aiheisiin. Myös kognitiiviset taidot kehittyvät puutarhahoidon myötä. (Blair 2009, 19–20.)

Koulujen ja päiväkotien pihat ovat usein siloteltuja, ja kasveja on niukasti. Puutarha koulussa mahdollistaa lapsille luonnollisen ekosysteemin tarkkailun, kun puutarha houkuttelee mukanaan hyönteisiä, lintuja ja nisäkkäitäkin. Oppilaille tarjoutuu näin mahdollisuus konkreettisempaan ekologian opiskeluun kuin jos opiskelu tapahtuisi luokassa. Jatkuvasti vuodenaikojen ja säiden mukaan muuttuva puutarha kiinnostaa lasta luontaisesti. (Blair 2009, 19.)

Puutarhahoidon onnistumisessa aikuisten rooli on ratkaiseva. Esteenä toiminnan aloittamiselle saattavat olla aikuisten ajanpuute, kiinnostuksen puute, oma kokemattomuus ja tiedonpuute puutarhahoidosta. Lasten puolelta vaaditaan pitkäjänteisyyttä ja omistautumista. Lapset pitäisi saada siis motivoitua puutarhanhoitoon, jotta he kokisivat asian omakseen. Niin aikuisten kuin lastenkin omistautuminen asialle on ratkaisevaa puutarhahoidon onnistumisessa. Myös integrointi muihin oppiaineisiin on tärkeää, pitäähän opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet ottaa huomioon myös puutarhahoidossa. (Blair 2009, 32.)

Lapset ovat yleensä hyvin motivoituneita puutarhanhoitoon ja innostuneita sen tarjoamasta elämyksellisestä oppimisesta. Puutarhanhoito motivoi lapsia myös muuhun koulunkäyntiin antaen onnistumisen kokemuksia kasvien kasvatuksessa. Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö saattaa lisääntyä puutarhahoidon myötä. Myös lasten keskinäinen yhteistyö ja lasten yhteistyö muiden aikuisten kanssa kehittyy. Puutarhahoidossa saattoi olla mukana yhteistyökumppaneita koulujen ulkopuoleltakin. Puutarhanhoito tarjosi monipuolisia oppimistilanteita useisiin oppiaineisiin liittyen. (Blair 2009, 21–32.)

Puutarhahoidolla on siis todettu olevan monenlaisia suotuisia vaikutuksia. Suomessa joissain päiväkodeissa on kasvatettu itse kukkia ja kasviksia arjen toiminnan ohessa, ja toteutettu näin ympäristökasvatusta, vaikka sitä ei sillä nimellä ole välttämättä osattu kutsuakaan (Rosenberg 1993, 1). Puutarhahoidossa, kuten muussakin ympäristökasvatuksessa, voi edetä pienin askelin, ja kannattaa aloittaa pienimuotoisesti. Myös sisätiloissa voidaan viljellä kasveja, jos ulkotilat eivät anna siihen mahdollisuutta. Lapsille voidaan jakaa pieniä palstoja, joiden kasvit he saavat valita ja hoitaa itse. (Rosenberg 1993, 28–29.)

Myös joissain kouluissa puutarhanhoitoa on kokeiltu. Koulujen loma-ajat eivät Suomessa ole suotuisat puutarhahoidon kannalta. Kasvimaan kylväminen ja sadonkorjuu vielä onnistuisivat koulun työajan puitteissa, mutta kuka kastelee ja kitkee kasvimaata kesällä? Päiväkotien mahdollisuudet puutarhan hoitoon ovat tässä suhteessa paremmat niiden toimiessa yleensä ympäri vuoden. On esimerkkejä myös koulujen onnistumisesta kasvimaan hoidossa. Mahnalan ympäristökoulussa Hämeenkyrössä on pidetty vuosia kasvimaata ja hoidettu koulun

hyötypuutarhaa marjapensaineen ja omenapuineen (Mahnalan ympäristökoulun ympäristökasvatusjulkaisu 2006). Niiden sato on saatu korjata yhdessä syksyllä ja hyödyntää koulun keittiössä tai myyjäisissä. Toiminta on edellyttänyt oppilaiden osallistumista kasvimaan hoitoon myös kesäisin, mutta se on onnistunut oppilaiden sitoutumisen ansiosta.

Puutarhanhoito tarjoaa siis mahdollisuuden monipuoliseen ympäristökasvatukseen. Lasten kehitystaso huomioiden sen avulla voidaan saavuttaa hyviä tuloksia. Palmerin mallin mukaisesti puutarhanhoito opettaa ympäristöstä, ympäristössä sekä ympäristön hyväksi. Pienillä lapsilla puutarhanhoidossa korostuu elämyksellinen ja kokemuksellinen puoli, eli herkkyys ympäristölle kehittyy. Vanhemmilla koululaisilla tiedollinen puoli on tärkeämmässä asemassa kuin pienillä lapsilla.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KOHDE

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kertoa, millaista on pienten lasten ympäristökasvatus ekologisia arvoja painottavassa pienpäiväkodissa. Tutkimustehtävää tarkentavat kysymykset ovat seuraavat:

1. Miten ympäristökasvatusta toteutetaan aikuisen ohjaamassa toiminnassa?
2. Miten ympäristökasvatus toteutuu päiväkodin toimintaympäristössä?
3. Näkyykö ympäristö lasten leikeissä, keskusteluissa ja toiminnassa, ja jos näkyy, niin millä tavoilla?

Aikuisten ohjaamalla toiminnalla tarkoitetaan sitä päiväkodin toimintaa, joka on etukäteen suunniteltua ja/tai selvästi aikuisen ohjaamaa, kuten kädentaitojen harjoittelua tai retkiä lähiluontoon. Päiväkodin toimintaympäristöllä tarkoitetaan arkisia rutiineja, kuten ruokailujen järjestämistä, siivousta, jätehuoltoa ja sijaintia. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä ympäristöllä tarkoitetaan Jerosen & Kaikkosen (2001) ympäristökasvatuksen mallin mukaisesti luontoa, esteettistä, eettistä, rakennettua ja sosiaalista ympäristöä kuitenkin luonnon olevan hieman suuremmalla sijalla muihin osa-alueisiin nähden. Lasten keskustelut voivat olla keskusteluja aikuisten tai toisten lasten kanssa. Toiminnalla tarkoitetaan lapsen käyttäytymistä aikuisen ohjaamassa toiminnassa tai päiväkodin arkisissa rutiineissa, kuten ruokailuissa tai lepohetkinä.

5.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskohde on muutaman vuoden toiminut yksityinen pienpäiväkoti, joka sijaitsee Pirkanmaalla noin 7000 asukkaan kunnassa. Päiväkoti sijaitsee pienessä maalaiskylässä metsien,

peltojen ja järvimaisemien keskellä. Ensimmäiset vuotensa päiväkotitoimi tarkoitukseen vuokratessa omakotitalossa. Kesällä 2009 päiväkotitoimi muutti päiväkotiyrittäjän perheen taloon kivenheiton päähän aiemmasta toimitilasta. Yrittäjän perheellä on myös maatila, joten päiväkotitoimi toimii hyvin maalaismaisessa ympäristössä, jossa lapsilla on esimerkiksi mahdollisuus hoitaa eläimiä. Päiväkodissa on tutkimuksen aikana ollut hoidossa 5–8 lasta, iältään 10 kk–7 vuotta. Aikuisia päiväkodissa on ollut yleensä kaksi ja välillä kolme. Kaikki työntekijät huolehtivat paitsi lastenhoidosta, vuorollaan myös ruuanlaitosta sekä osittain siivouksesta. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa ei mainita ympäristökasvatusta sanana, mutta ekologiset arvot ja ympäristökasvatuksellisia sisältöjä on mainittu.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvailla todellista elämää ja paljastaa siitä jotain uutta. Tässä tutkimuksessa tarkoitus on kuvailla ja selittää yhden pienpäiväkodin ympäristökasvatusta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitus on kuvailla kohdetta kokonaisvaltaisesti. Arvolähtökohdat ovat läsnä, sillä tutkija ei pysty sanoutumaan niistä irti. Kvalitatiivinen tutkimus ei voi olla siis objektiivista. Kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja on useita, joista tässä tutkimuksessa päädyttiin tapaustutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–158.)

Tässä tutkimuksessa pyritään tutkimaan ihmistä hermeneuttis-fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti. Hermeneuttis-fenomenologisella tutkimustavalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii tulkitsemaan ihmisten kokemuksia. Ihminen voi saada tietoa maailmasta vain omien kokemustensa kautta. Ihminen käsitetään merkityksiä luovana, aktiivisena, tarkoituksellisena ja tuntevana toimijana, joka arvottaa asioita. Fenomenologisessa tutkimuksessa on keskiössä ihmisen suhde omaan elämismaailmaansa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan tulkintaa tuosta suhteesta. Tulkinta etenee ns. hermeneuttisen kehän mukaisesti alkaen tutkijan esiymmärryksestä. Ymmärtäminen syvenee vaiheittain spiraalimaisesti tutkijan antaessa esiymmärryksen ja tutkittavien ja tutkijan vuorovaikutuksesta syntyneen uuden ymmärryksen käydä vuoropuhelua keskenään. Raatikainen (2004, 97) kirjoittaa tutkijan odotus- ja merkityshorisontista, joka vuoropuhelun edetessä sulautuu tutkittavan tekstin tai toisen henkilön merkityshorisonttiin. Tutkijan on helpompi ymmärtää tutkittavia, jos heillä on samanlainen kulttuuripiiri tai heillä on saman yhteisön jäsenenä yhtenevä maailmankuva. (Niinistö 1981, 19–22; Raatikainen 2004, 95–97; Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–36, Syrjäläinen 1994, 77.)

6.1 Tapaustutkimus

Tutkimusmenetelmä tulisi aina valita tutkimustehtävän mukaan, jotta saataisiin mahdollisimman luotettavia tuloksia. Tutkimustehtävä ohjasi tätä tutkimusta tapaustutkimuksen suuntaan. Tapaustutkimus (case study) on yleisnimitys laajalle variaatiolle erilaisia tutkimuksia, joissa ollaan kiinnostuneita yksittäisistä tapauksista, tilanteista tai niiden sarjoista (Brown 1998). Sitä käytetään useilla tieteenaloilla. Tapaustutkimuksessa tieto tutkittavasta tapauksesta kootaan monilla eri menetelmillä. Yleisimpiä ovat osallistuva havainnointi, haastattelu sekä dokumenttien analysointi (Syrjälä 1994, 10, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130–131). Näistä kahta ensimmäistä käytettiin tässä tutkimuksessa. Myös kvantitatiivisia menetelmiä voidaan käyttää apuna luonnehdittaessa tapausta, jos se on tapauksen luonteen kannalta tarpeellista. Tapaustutkimusta tehdään aina todellisissa tilanteissa tietyssä ajassa ja paikassa, minkä vuoksi se ei ole sellaisenaan toistettavissa. Tapaustutkimus sopiikin käytettäväksi silloin, kun halutaan yksityiskohtaista, kokonaisvaltaista sekä kuvailevaa tietoa jostakin tapauksesta, jota ei voi irrottaa asiayhteydestään. Tässä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan kokonaisvaltaista tilannetta, jossa päiväkodin toimintaa ei ole irrotettu toiminnan ympäristöstä. Tapaustutkimus on luonteeltaan yksityiskohtaista, kuvailevaa, heuristista eli ymmärrystä lisäävää sekä induktiivista (Syrjälä 1994, 15–16). Induktiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijalla on esiymmärrys tutkittavasta aiheesta, mikä muuttuu tutkimuksen edetessä. (Syrjälä 1994, 10–16.)

Tapaustutkimuksessa ihminen ymmärretään holistisesti: maailmaa tulkitseväksi ja sille merkityksiä antavaksi (Syrjälä 1994, 13). Huomionarvoista on se, että sekä tutkija että tutkittava tulkitsevat maailmaa omista lähtökohdistaan käsin. Merkitykset kohtaavat heidän vuorovaikutuksessaan. Tutkittavat ymmärretään toimivina subjekteina, ei objekteina. Tutkijalla on omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta kohteesta, mutta niiden ei pitäisi antaa mielivaltaisesti vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen. Tutkijan oma arvomaailma on taustalla siinä näkemyksessä, jonka tutkija tutkittavasta kohteesta muodostaa (Syrjälä 1994, 15). Tällöin on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat arvostuksensa ja tuo niitä myös julki. Tapaustutkimuksen lähtökohtana voivat olla tutkijan henkilökohtaiset kokemukset (Syrjälä 1994, 21–22). Henkilökohtaisuus tuo tutkijalle haastetta: miten tutkija pitää itsensä tarpeeksi erillään tutkimuskohteesta, jotta tietty perspektiivi säilyy (Brown 1998, 89).

Henkilökohtaisuuden tiedostaminen on ollut tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä olen ollut tutkimuskohteessa töissä. Opintojen edetessä ympäristökasvatuksesta on tullut minulle tärkeä asia, jota haluan painottaa tulevassa luokanopettajan työssä. Myös tutkimuksen kohteeseen minulla on ollut henkilökohtaisia siteitä jo ennen tutkimuksen aloittamista. Työskentelin päiväkodissa jo

syksyllä 2008 noin kahden kuukauden ajan. Silloin en vielä kerännyt aineistoa systemaattisesti. Nämä kokemukset ovat kuitenkin muovanneet osaltaan tutkimuksen etenemistä, tutkimusaiheen valintaa ja tutkimuskysymysten muotoilua kehittäen esiyymmärrystäni tutkittavasta kohteesta. Koin päiväkodin niin merkittäväksi tapaukseksi, että sen toiminta oli mielestäni tarkemman tutkimisen arvoista. Koin tärkeäksi tallentaa, analysoida ja tuoda julki niitä käytäntöjä, joita kyseisessä päiväkodissa on. Mielestäni tapaus on ainutkertainen. Juuri ainutkertaisuutta pidetään yhtenä perusteena, miksi jokin tapaus on tutkimisen arvoinen.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Kyseessä oli tapaustutkimus, jonka aineiston hankinnassa hyödynnettiin etnografisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimuksen aineisto koostuu haastatteluista ja osallistuvan havainnoinnin avulla kerätystä kenttäaineistosta. Aineisto kerättiin ajalla toukokuu 2009–tammikuu 2010.

6.2.1 Tutkimusaineiston kuvailua ja aineiston hankinta

6.2.1.1 Haastattelut

Haastattelussa haastateltavat kertovat asioista aina omasta näkökulmastaan. Subjektiiivisessa näkökulmassa on etunsa, kun haastateltava nähdään tutkimuksessa merkityksiä luovana, ja hän saa tuoda vapaasti ilmi itseään koskevia asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Haastatteluaineisto ei voi olla kuitenkaan objektiivinen kuvaus siitä, mitä on todella tapahtunut, vaan se on haastateltavan näkemys asiasta (emt, 207).

Haastateltavat tulisi aina valita siten, että he tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88–89). Tässä tapauksessa oli selvää, että päiväkodin työntekijät tietävät eniten tapauksesta, joten heitä oli perusteltua haastatella. Haastatteluja tehtiin yhteensä kolme ja ne voidaan luokitella puolistrukturoiduiksi tai teemahaastatteluiksi. Olin valmistellut haastatteluihin valmiita kysymyksiä, mutta haastattelujen keskustelunomaisuuden vuoksi aiheista keskusteltiin laajemminkin. Se oli aineistoa rikastuttava asia. Koska pienpäiväkodissa ei ole montaa työntekijää, haastattelin myös siellä aiemmin kahden vuoden ajan työskennellyttä henkilöä. Kaikki haastattelut sujuivat luontevasti, ja haastateltavat suhtautuivat niihin myönteisesti. Tunsin kaikki haastateltavat ennestään, joten luontevan keskustelunomaisen haastattelun teko oli suhteellisen helppoa. Vuorovaikutus haastattelutilanteissa oli avointa, ja minun oli helppo ymmärtää haastateltavia. Olin työskennellyt kaikkien kanssa ja keskustellut paljon haastattelun aiheista heidän kanssaan jo aiemmin. Kaikki haastatellut ovat naisia, ja heillä

on työkokemusta päiväkodeissa 5–25 vuotta. Kukaan heistä ei ollut aiemmin työskennellyt ympäristökasvatusta tai ekologisia arvoja painottavassa päiväkodissa. Kaikki olivat kuitenkin painottaneet ympäristöasioita omassa ryhmässään ja päiväkodin suomien mahdollisuuksien mukaan ennenkin.

Haastattelujen ominaispiirre oli se, että niissä korostuivat päiväkodin rutiinit ja aikuisen ohjaama toiminta, ja lasten toiminta jäi hieman pienemmälle sijalle. Haastattelijan kysymyksillä varmaankin oli vaikutusta tähän. Haastatelluista yksi on päiväkotiyrittäjä, joka on työskennellyt tässä päiväkodissa sen olemassa olon ajan eli lähes neljä vuotta. Yksi on tällä hetkellä työskentelevä, joka on työskennellyt siellä noin vuoden, ja yksi haastatelluista on aiemmin työskennellyt kyseisessä päiväkodissa parin vuoden ajan. Haastattelut kestivät 40–45 minuuttia.

6.2.1.2 Osallistuva havainnointi

Aineistoni toinen osa koostuu osallistuvana havainnoijana kirjoittamastani kenttäaineistosta. Kirjoitin työssäoloaikani keväällä, kesällä ja syksyllä 2009 päiväkirjaa päivien tapahtumista. Työskentelin päiväkodissa toukokuun ja kesäkuun aikana noin 1,5 kuukautta joka päivä ja lokakuusta joulukuulle yhteensä noin 2 viikkoa. Tammikuussa 2010 olin observoimassa päiväkodissa viikon ja jatkoin päiväkirjan kirjoittamista. Tällöin en ollut työsuhteessa, ja pystyin tarkkailemaan toimintaa eri tavalla kuin ollessani työssä. Tällöin painottui lasten toiminnan tarkkailu. Muistiinpanoni olivat tarkempia kuin työssäoloaikana tehdyt, kun pystyin kirjoittamaan koko ajan työtehtävien keskeyttämättä. Tein muistiinpanoja, jotka kirjoitin myöhemmin puhtaaksi. Kenttäaineistoa on noin 12 sivua.

Päiväkodin työntekijä-havainnoijana ei huomaa samoja asioita kuin jos seuraa toimintaa osallistuvana havainnoijana. Päiväkirja-aineistoa onkin siis kahdenlaista: työssäoloaikani kirjoitettua yleistä kuvausta päivien tapahtumista ja valokuvin tallennettua tietoa toiminnasta, sekä pelkästään havainnoiden kerättyä yksilöidympää tietoa päivien kulusta. Pelkästään havainnoijana ollessani keskityin lähinnä lasten toiminnan, leikkien ja keskustelujen tarkkailuun, sillä se oli jäänyt vähemmälle huomiolle haastatteluissa ja aiemmassa havainnoinnissa kuin kahden muun tutkimuskysymyksen osuus. Toki sain molemmilla aineistonkeräystavoilla vastauksia kaikkiin kysymyksiin.

Havainnoinnin avulla pyritään saamaan selville, *mitä todella tapahtuu*. Osallistuva havainnointi on tutkimusmenetelmä, ”jonka olennaisena piirteenä on intensiivisen vuorovaikutuksen jakso tutkijan ja kohteiden välillä jälkimmäisen sosiaalisessa miljöössä. Tänä aikana aineistoa kerätään systemaattisesti.” (Grönfors 1982, Bogdaniin ja Tayloriin 1975, 5 viitaten). Tutkijan tulisi olla tarkkana siitä, että hän ei ohjaile tapahtumien kulkua liikaa, vaan on

nimenomaan havainnoijana. Intensiivinen vuorovaikutus ei tarkoita sitä, että koko ajan pitäisi olla aktiivista toimintaa tai keskustelua, vaan että ”hiljaisinkin hetkinä” tutkija voi saada tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa. Osallistuvaa havainnointia tekevä tutkija ei voi aina olla huomaamaton. Grönforsin (1982, 94) mielestä useimmiten riittää, että tutkija tiedostaa oman vaikutuksensa saamaansa tietoon. On myös tavallista, että tutkija osallistuu tutkittavan kohteen rutiineihin, ja saa näin jonkun muunkin kuin tutkijan roolin. Tutkijan ja tutkittavien välille syntyy usein merkittäviä sosiaalisia suhteita, mitä pidetäänkin jopa osallistuvan havainnoinnin onnistumisen edellytyksenä (emt, 97). Näin kävi tässä tutkimuksessa, olinhan osana päiväkodin arkea pitkiä aikoja.

Vaikka tutkimuskohde on minulle tuttu ja henkilökohtainen, aineiston kerääminen vaihteittain auttoi myös säilyttämään tutkimuksen vaatimaa objektiivisuutta. Välillä olin työssä, havainnoimassa tai haastattelemassa, ja intensiivisesti mukana päiväkodin arjessa. Välillä taas työskentelin tutkijana etäällä tutkimuskohteesta, ja sain aikaa pohtia ja kirjoittaa siihen asti havaitsemiani asioita.

6.2.2 Aineistojen analyysi

Analyysi alkaa jo oikeastaan aineiston keräysvaiheessa. Tutkijan on tärkeää tuntea aineistonsa todella hyvin. Sitä pitää lukea uudestaan ja uudestaan. Analyysi on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa (Syrjäläinen 1994, 89). Päiväkoti oli tutkijalle paitsi tutkimuskohde, myös työpaikka. Tällöin korostui tutkimusaineiston keräämisen jaksottaminen laajalle ajalle. Aineistoa kerättyäni minulla oli aikaa analysoida sitä ennen seuraavaa intensiivijaksoa kentällä. Tällöin pystyin pohtimaan tekemiäni havaintoja yleisemmällä tasolla, ja etsimään aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, kun en ollut kiinni arjen työssä päiväkodissa. Syrjäläisen (1994, 89) mukaan analyttinen ote aineistoon vahvistuu, jos tutkija lukee myös aiheeseen liittyvää kirjallisuutta koko tutkimusprosessin ajan.

Tein puolistrukturoidut haastattelut päiväkodin työntekijöille heidän työpaikallaan tai kodeissaan. Videoin haastattelut ja litteroin ne. Videointi oli hyvä ratkaisu, sillä kun litteroidessa näki haastateltavan, pystyi muistamaan paremmin ilmeistä ja eleistä nähtäviä keskustelun vivahteita, joita ei kuule pelkän äänen nauhoituksesta. En kuitenkaan litteroinut taukoja, painotuksia ym. kovin tarkasti, sillä tarkoituksenani oli käyttää sisällönanalyysia, eikä kielellisiä tarkastelutapoja analyysissa.

Analyysi tehtiin sisällönanalyysinä Tuomen ja Sarajärven (2002) sekä Saarasen ja Kauppinen (2006) ohjeiden mukaan. Jatkoin analyysia litteroituja haastatteluja lukemalla. Eri lukukerroilla

tein muistiinpanoja ja alleviivauksia tekstiin mielestäni olennaisiin kohtiin. Vertailin haastatteluja keskenään, ja niistä alkoi nousta esiin isompia teemoja, joista haastateltavat puhuivat. Koodasin tekstit alleviivaamalla sieltä jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät asiat eri väreillä. Huomasin kuitenkin, että paljon tärkeitä, esimerkiksi työntekijöiden asenteisiin liittyviä kohtia jäi alleviivaamatta väreillä. Ongelmana oli, että jotkut kohdat tuntuivat liittyvän kaikkiin kysymyksiin. Toisaalta kiinnostavilta tuntuvia kommentteja jäi tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Säilytin toisen kopion eri väreillä alleviivaamastani tekstistä myös kokonaisena, jotta saatoin palata siihen tarkistamaan, millaisessa kontekstissa yksittäinen puheenvuoro oli alun perin.

Pelkistin merkitsemäni puheenvuorot lyhyiksi lauseiksi. Tein tämän jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvien puheenvuorojen osalta erikseen. Tämän jälkeen ryhmittelin yhteen kuuluvat pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin, jotka nimesin. Jatkoin ryhmittelyä yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi. Seuraavaksi pyrin yhdistämään toisiinsa sopivia yläluokkia keskenään, ja käsitteellistämään ilmiötä teoreettisilla käsitteillä. Tulososiossa esitellään jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla niitä teoreettisia käsitteitä, joita aineistosta nousi.

Myös etnografisen aineiston kerääminen ja analysointi kietoutuvat toisiinsa (Goetz & Le Compte 1984, 165). Tämän havaitsin omista päiväkirjamerkinnöistäni, joissa olin jo analysoinut tilannetta kirjoittaessani sitä ylös. Tein päiväkirja-aineiston analyysin samalla tavalla kuin haastattelujen analyysin. Ensin koodasin tekstin, ja sen jälkeen pelkistin ilmaukset ja yhdistin niitä alaluokiksi, sitten yläluokiksi ja lopuksi teoreettisiksi käsitteiksi.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset limittyvät eri tutkimuskysymysten osalta toisiinsa. Tutkimuskysymyksiin vastataan silti ensin erikseen, sillä näin saadaan eri näkökulmia osittain samoihin asioihin. Lopuksi arvioidaan päiväkodin toimintaa kokonaisuudessaan suhteessa keskeisiin ympäristökasvatuksen malleihin ja lapsen kehitykseen. Sitaattien jälkeen H tarkoittaa jotakin kolmesta haastattelusta ja K kenttäaineistoa. Lasten nimet sitaateissa on muutettu.

7.1 Ympäristö lasten leikeissä, keskusteluissa ja toiminnassa

Aineiston analyysi osoitti sen, että ympäristö näkyy lasten leikeissä, keskusteluissa ja toiminnassa.

7.1.1 Lasten ympäristöön liittyvät leikit

Päiväkodissa annetaan runsaasti aikaa vapaalle leikille, jolloin lapset itse keksivät, millaisia leikkejä leikkivät ja missä. Aikuisen ohjausta ja valvontaa tarvitaan tietenkin siinä, että ketään ei leikeissä syrjitä eikä kohdella muutenkaan kaltoin tahallaan tai tahattomasti. Leikkipaikan turvallisuus on myös tärkeä huomioitava asia. Ympäristö tulee esiin sekä sisällä että ulkona leikittäessä. Analyysin perusteella ympäristöön liittyvät leikit jaettiin *hoivaus-*, *työ-* ja *kädentaitoleikeiksi* sekä *liikunnallisiksi leikeiksi*. Lapset leikkivät tietenkin myös paljon sellaisia leikkejä, joita ei voi luokitella ympäristöön liittyviksi.

Sekä sisällä että ulkona leikittiin *hoivausleikkejä*, joissa hoidettiin eläimiä, joita saattoivat olla esimerkiksi toiset lapset tai pehmolelut. Ulkoillessa kaikki lapset saattoivat myös yhtä aikaa innostua leikkimään koiria tai hevosia. Eläimet leikeissä näkyivät esimerkiksi siten, että päiväkodin pihalla liikkuva kissa otettiin mukaan yhdeksi ”leikkijäksi”.

Ympäristöön liittyvät *työleikit* olivat yksi leikin muodoista. Esimerkiksi kasvit saattoivat olla kotileikissä ruokaa. Steiner piti tärkeänä, että aikuiset ovat lasten esimerkkeinä työnteossa, ja lapset saavat vapaasti harjoitella samoja taitoja kuitenkin ilman pakkoa työhön

(Härkönen 1988, 29–31). Päiväkodissa lapset matkivat töitä tekeviä aikuisia. Tällaisia työleikkejä olivat esimerkiksi puutarhanhoito ja osa kotileikeistä. Lapset olivat mukana puutarhanhoidossa ja kotitöissä oikeastikin, ja he leikkivät niitä tilanteita myöhemmin. Leikki ja työ sekoittuivat myös, kun lapset saivat olla mukana rakentamassa pihaan leikkipaikkoja päiväkodin muutettua.

Monipuolinen maasto esimerkiksi metsäretkillä tarjosi mahdollisuuksia liikunnallisiin leikkeihin, kuten kiipeilyyn ja mäenlaskuun.

”Luontoretket tarjoavat sopivia kiipeilypaikkoja ihan luonnostaan.” K

”Olli nimittää saareketta ”leikkipuistoksi.” K

Lapset eivät ole tottuneet omassa lähiympäristössään rakennettuihin leikkipuistoihin. Oman lähiympäristön monet leikkipaikat ovat luonnon muovaamia, ja niissä lasten motoriikka kehittyy kuten rakennetuissakin leikkipuistoissa. Luonnonmateriaalit olivat leikeissä käytössä niin päiväkodin pihalla kuin retkilläkin, ja inspiroivat lapsia myös liikunnallisiin leikkeihin. Syksyllä lapset haravoivat yhdessä valtavia lehtikasoja, joihin sitten hyppivät vuorotellen. Tässä leikissä itse asiassa yhdistyi työ-, liikunta-, kuin *kädentaitoleikki*. Ympäristö luonnonmateriaaleineen inspiroi lapsia liikunnallisten leikkien lisäksi kädentaitoleikkeihin. Maasta löytyneitä oksia käytettiin monenlaisiin rakenteluihin. Esimerkiksi kesäisellä retkellä järven rannalla lapset muovasivat rannan hienosta hiekasta eläimiä ja niille aitauksia. Samalla retkellä rannasta löytyneet valkoiset pienet kivet nimettiin merenneidon hampaiksi. Ympäristöstä löytyneistä aarteista syntyi hetkessä satu. Luontoon tutustuminen onkin päiväkotikäisillä pitkälti sadunomaista (Skinnari 2007, 91–96). Luonto näyttäytyy lapselle todellisen ja epätodellisen sujuvana yhdistelmänä. Erään haastateltavan kokemusten mukaan esteettinen ympäristö ruokkii lasten luovuutta, joka näkyy leikeissäkin.

”Luovuus näyttää ryöpsähtelevän niin, että ihan mitä vaan voi tulla. Et semmosta yhtä ahaa-elämystä saattaa joskus olla joku päivä. Että kun sitä on ympärillä niin paljon sitä kaunista ja vapaata ja väljyyttä, niin se ruokkii sitä.” H

Lapset paitsi saivat inspiraatiota ja materiaalia ympäristöstä leikkeihinsä, myös loivat uutta ja mieleistään ympäristöä leikeillään. Tässä päiväkodissa pystytään antamaan lapsille nämä molemmat mahdollisuudet.

7.1.2 Lasten ympäristöön liittyvät keskustelut

Lasten ympäristöön liittyvät keskustelut jaettiin neljään pääluokkaan. Ne ovat *kysymykset, tiedon ja kokemuksen jakaminen, aloitteellinen keskustelu* sekä *asenteellinen keskustelu*. Lapset kysyvät paljon esimerkiksi kasvien nimiä. Lapset huomasivat ympäristöstä monia yksityiskohtia ja kertoivat niistä aikuisille ja toisille lapsille. Pääosa näistä havainnoista tehtiin ulkona, mutta esimerkiksi kiinnostuksen kasveihin huomasi myös sisällä lasten kysymyksistä. Eräs lapsi kysyi, onko huonekasvi ”oikea”. Tästä huomasi hänen tietävän, että kaikki kasveilta näyttävät eivät ole oikeita kasveja, mutta hän ei vielä itse osannut päätellä asiaa itse kasvia tutkimalla. Ahon (1987, 44–48) mukaan lapsen kiinnostus luontoon onkin aluksi asioiden nimeämiseen liittyvää. Lapsi haluaa tietää, mikä mikin luonnossa on, ja tämä oli helppo havaita aineistosta.

Asenteellisuus keskusteluissa oli suurimmaksi osaksi myönteistä, mutta aineistosta nousi esiin myös yksi lapsen kommentti, josta ilmenee kielteistä suhtautumista ympäristöön liittyvään toimintaan. Siinä lapsi ilmaisi halunsa olla osallistumatta muiden tavoin kasvien istuttamiseen. Tästä ei voi kuitenkaan päätellä, että lapsi ei halua ylipäättään osallistua toimintaan: sillä kertaa hän oli ehkä jo suunnitellut jotain muuta tekemistä itselleen, mahdollisesti joku leikki oli kesken tms. Myönteistä suhtautumista toivat esiin keskustelut, joissa ilmeni luonnonilmiöiden ja eläinten ihailua.

”Kävelimme pellonreunaa, ja Jemina kuvaili minulle paikkaa, jonne olimme menossa: ”Siellä missä näkyy ruohoa, on kaunis metsä”, hän sanoi.” K

Lasten *aloitteellisista keskusteluista* voidaan tulkita myönteistä ja kiinnostunutta suhtautumista luontoon. Niissä he ehdottivat esimerkiksi retkelle lähtemistä lähimetsään. Eräs tällainen tilanne oli ruokapöydässä, jossa lapsi ehdotti menemistä retkelle. Retkeä alettiin heti yhteisesti suunnitella, ja lapset pohtivat aikuisten kysymysten avulla, mihin mentäisiin, mitä retkellä voisi tehdä ja mitä he haluaisivat evääksi. Seuraavana aamupäivänä suunnitelma toteutettiin: lapset tekivät eväät, pakkasivat ne retkireppuihinsa ja suuntasivat lähimetsään.

Tiedon ja kokemuksen jakamisella tarkoitetaan sellaisia keskusteluja, joissa lapsi kertoo tietojaan luonnosta, tai puhuu kokemuksestaan esimerkiksi osana satua, kuten aiemmassa

esimerkissä päiväkodin retkeillessä rannalla, jossa syntyi tarinaa järvessä asuvasta merenneidosta. Tiedon jakamista oli esimerkiksi se, että lapsi nimesi tai yritti nimetä kasveja ja eläimiä.

”Menomatalla hän oli huomannut ja esitellyt muille lapsille kohdan, jossa hänen sanojensa mukaan ”kasvaa lehti”. Sähköpylväiden alla kasvoi ilmeisesti vaahterantaimi, ja sitä hän tarkoitti.” K

7.1.3 Lasten ympäristöön liittyvä toiminta

Tiivistetysti voidaan sanoa, että lasten luontoon ja ympäristöön liittyvä toiminta oli *vahvasti kokemuksellista ja elämyksellistä, luontoa ja ympäristöä hyödyntävää ja kunnioittavaa toimintaa*. Haastateltavat korostivat kokemuksia ja elämyksiä päiväkodin toiminnassa. Retkiä oli usein, ja niissä lapset saivat kokea elämyksiä luonnon keskellä. Lapset hyödynsivät esimerkiksi kasveja, kun he koristelivat ympäristöä tai askartelivat luonnonmateriaaleista. Luonnon hyödyntämistä oli myös kasvien kasvatus ruuaksi kasvimaalla tai hedelmien kerääminen puutarhassa. Luonnon kunnioitusta ilmentää esimerkiksi haastateltavien kertoma siitä, että lapset eivät repineet kasveja retkillä.

”Ei semmosta turhanpäiväistä repimistä oo puista eikä kasveista.” H

”Kyllä lapset jotenkin huomioi sitä ympäristöä... kauniimmin.” H

Esimerkiksi kasvien repimistä saattaa olla, jos lapsi ei ole tottunut olemaan luonnossa ja jos häntä ole ohjattu siihen, että luontoa ei saa tuhota. Aikuisten ohjauksen ja esimerkin kautta lapset olivat oppineet, miten luonnossa käyttäytyään. Toki ohjausta tarvittiin jatkuvasti, jotta esimerkiksi roskia ei jäisi luontoon. Ympäristöä kunnioittavaa ja säästävää toimintaa oli myös lasten osallistuminen jätteiden lajitteluun.

7.2 Ympäristökasvatus päiväkodin toimintaympäristössä ja aikuisen ohjaamassa toiminnassa

Päiväkodin toimintaympäristö jaettiin ruokahuoltoon, jätehuoltoon ja siivoukseen.

7.2.1 Ruokahuolto

Ruokailun järjestäminen poikkeaa tässä päiväkodissa paljon tavallisten kunnallisten päiväkotien järjestelyistä. Ruuanvalmistuksesta vastaavat lähinnä työntekijät itse. Välillä ruokaa on tilattu myös valmiina alan yrittäjältä. Ruokahuolto on tärkeässä asemassa, sillä ruokailut vievät melko suuren osan lasten hoitopäivästä ja niiden järjestäminen työntekijöiden työpäivästä. Tiivistetysti voidaan sanoa, että *ruokahuollossa pyritään ennen kaikkea turvaamaan lasten hyvinvointi kiinnittäen kuitenkin paljon huomiota myös ympäristön hyvinvointiin.* Ruokahuolto pyritään järjestämään niin, että se kuormittaisi ympäristöä mahdollisimman vähän. Pyrkimystä toteutetaan niin ruuan alkuperän kuin sen hankinnankin suhteen.

”Yhdistetään tää työmatka ja kauppamatka. Tuodaan kauppatarvikkeita tullessamme osittain. Eli kaikki tämmönen käytetään hyödyksi, että autolla ei edestakasin sahata jokaisen tavarankin takia.” H

”Ruoka monipuolista, aika paljon, hyvinkin paljon kiinnitetään huomiota siihen ruuan hyvyteen. Ja siitä keskustellaan kauheen paljon tietysti kun se itse tehdään ja ne ruokalimat laaditaan, niin niissä pitää miettiä että kaikki on kohdallaan.” H

Päiväkodissa ollaan osittain omavaraisia ruuanhankinnassa, sillä esimerkiksi kasviksia, perunoita ja marjoja kasvatetaan itse. Lähiruokaa ja luomuruokaa arvostetaan, ja niitä käytetään ruokapöydässä mahdollisimman paljon. Lapsille kerrotaan välillä ruuan alkuperästä.

”Mieluiten luomua, niin paljon kuin mahdollista. Ja mahdollisimman paljon läheltä.” H

Ruokailujen ja ruuan arvostaminen näkyy päiväkodissa siinäkin, että ruoka katetaan kauniisti, jolloin ruokailuista saadaan lapsille ja aikuisille esteettisesti elämyksellinen hetki. Ruokailua ei pidetä vain pakollisena päivään kuuluvana osana, vaan lapsille halutaan osoittaa ruuan arvostus. Lapsia myös opastetaan arvostamiseen siten, että opetetaan syömään lautanen mahdollisimman tyhjäksi.

”Huomaa, että meillä käytetään ruokapöydässä aika pitkiä aikoja ettei oo niin kiire pois siitä.” H

”Pöydän kattamiset on hauskoja ja välillä voi sitten juhlavammin laittaa, ja lapset oppii siitä ja nauttii siitä.” H

Lasten ohjaaminen ruokapöydässä oli lapsilähtöistä, ja ruuasta puhuttiin lapsen tasolla pyrkien tekemään oudommistakin ruuista maistettavia.

”Ruokana oli lapsille uutta kasvisruokaa punajuuresta, ja se ei tuntunut heti maistuvan. Aikuinen kehitti punajuuresta sadun, jossa punajuuri seikkaili ja toivoen päätyvänsä lapsen lautaselle ja vatsaan.” K

Kaikkiin lapsiin ei tämä satu tehonnut, mutta lapset kyllä keskittyivät tarinaan herpaantumatta, välillä lautasella olevaa punajuurta vilkuillen, ehkä pohtien, onko minun lautasellani juuri se punajuuri, josta satu kertoo. Lasten mielipiteitä kysyttiin aika ajoin myös ruokalistoja laadittaessa.

Itse tekeminen on ruuan suhteen ollut tärkeää päiväkodin toiminnan alusta asti. Työntekijät ovat valmistaneet ruuan yleensä itse. Myös lapset otettiin ruuan valmistukseen mukaan ikätasosta riippuen esimerkiksi kattamaan pöytää tai pilkkomaan kasviksia, ja lapsille nämä tehtävät olivat hyvin mieluisia. Steiner piti tärkeänä, että lapset näkevät tekemänsä työn tulokset (Härkönen 1988, 54–56). Silloin työ on palkitsevaa. Lapset itse välillä kysyvät, voitaisiinko puutarhasta hakea jotain ruuanvalmistukseen, ja itse kasvatetut kasvikset maittoivat.

”Itse tehty salaatti menee.” H

”Niitten mielestä on hauska palotella, pilkkoa ja tehdä.” H

”Monet kasvit ne on itse käsitelly.” H

7.2.2 Jätehuolto ja Vihreä lippu

Päiväkodin toimintaympäristöön jaotelluista asioista jätehuolto on se, joka eniten liittyy myös lasten omaan toimintaan sekä aikuisen ohjaamaan toimintaan. Jätteiden määrän vähentäminen oli suuressa asemassa haastatteluissa. Tämä johtui luultavasti siitä, että päiväkodissa oli käynnissä sen ensimmäinen Vihreä lippu-projekti, jonka temaksi oli valittu juuri jätteiden määrän vähentäminen. Projekti oli käynnissä vuoden 2009, ja Suomen Ympäristökasvatuksen seura myönsi päiväkodille Vihreän lipun onnistuneen projektin merkiksi joulukuussa 2009. Jätehuoltoon

on kiinnitetty huomiota jo päiväkodin avaamisesta lähtien, ja pyritty kehittämään päiväkotia tässä suhteessa. Vihreä lippu auttoi osaltaan kehittämään jätehuoltoa vielä vähemmän ympäristöä kuormittavaksi. Vuoden aikana jätteen määrä väheni entisestään.

”...me ollaan koko ajan toimittu niin, mutta me ollaan parannettu sitä ihan jatkuvasti. Meidän jätteiden määrä on vähentynyt huomattavasti. Aina se on menny sillain paremmaks.” H

”Joskus vietiin kaatopaikkajätteet kerran viikossa ja nyt ei tarvi viedä niinkään usein. Siinä huomaa kyllä sen, että kun lajittelee niin se vähenee ja vähenee.” H

Jätehuoltoa ajatellaan päiväkodissa jo siinä vaiheessa, kun hankitaan jotain tavaraa tai elintarvikkeita. Hankintoja tehdään harkiten pyrkien ostamaan aikaa ja kulutusta kestäviä tuotteita. Esimerkiksi retkillä ei käytetä kertakäyttöastioita, vaan retkiastioita, jotka pestään ja käytetään uudelleen. Päiväkodissa käytetään yleensä kankaisia pyyhkeitä, joten käsipaperijätettä ei juuri synny. Aina ei osteta uutta, vaan monet huonekaluista ja leluista on hankittu käytettynä tai paljon myös saatu käytettyjä lahjoituksena. Materiaalien elinkaareen on kiinnitetty huomiota siinä, että päiväkodin sisällä käytettävissä leluissa ei ole juurikaan muovisia leluja, vaan esimerkiksi puusta tai kankaista tehtyjä. Suurin osa ulkoleluista on muovia, mutta osa niistä on käytettynä hankittuja. Legot ovat lähes ainoita uusina ostettuja muovisia sisäleluja. Tämä oli yhdelle työntekijöistä suuri oivallus hänen tullessaan taloon töihin.

”...nääh lelut, että näitä muovisia ei ollut. Se oli mulle hirveen semmonen ahaa-elämys. Näinkin voi olla.” H

Hyvin monesta jätteestä mietitään, voisiko sitä vielä käyttää johonkin. Askartelumateriaaleina käytetään paljon käytettyä tavaraa. Yksi aikuisen ohjaamista kädentaidon harjoitteluista oli oman kodin askartelu kenkälaatikkoon. Paitsi kenkälaatikot, myös useimmat muut askarteluun tarvittavista materiaaleista olivat jotain käytöstä poistettua. Lapset osallistuvat jätteiden lajitteluun. Ruokailun jälkeen he vievät astiansa pois pöydästä ja lajittelevat tähteeksi jääneen ruuan biojäteastiaan. Lasten siivotessa askartelun jälkiä he vievät palavat paperijätteet yhteen roskakoriin ja sekajätteet toiseen. Aikuinen ohjaa tarvittaessa, ja lapset myös opastavat toisiaan laittamaan roskat oikeisiin paikkoihin. Retkillä ollessa lapsille opetetaan, että luontoon ei jätetä roskaa. Lapsilla on omat retkireput, joissa he tuovat retkillä syntyneet roskat takaisin päiväkodille ja lajittelevat ne siellä. Luonnosta löytyvää roskaa saatetaan myös kerätä pois. Vihreä lippuprojektissa korostetaan juuri lasten osuutta.

Lajitellut jätteet viedään kierrätyspolku-kierroksella eri paikkoihin. Polku kierretään ainakin kerran viikossa, ja se kierretään lasten kanssa päivähoitopäivän aikana osana ulkoilua. Polun varrelle eri kierrätyspisteisiin jätetään biojäte, poltettava jäte ja sekajäte. Kesäisin lapset saavat syöttää osan biojätteestä, esimerkiksi vanhat leivät, päiväkodin lähellä laiduntaville lampaille. Muut lajitellut jätteet aikuiset huolehtivat kauppojen keräyspisteisiin.

Vaippajäte muodostaa yleensä ison osan päiväkotien jätteestä kasvattaen kaatopaikalle menevän jätteen määrää, jos käytetään kertakäyttövaippoja. Havainnointiaikana päiväkodissa ei ollut vaippaikäisiä lapsia kuin muutamina päivinä, joten tämä aihe ei ollut tutkimuksen kannalta olennainen.

7.2.3 Siivous

Myös siivous kuuluu osittain työntekijöiden toimenkuvaan. Välillä he ovat vastanneet täysin siitä, ja välillä työhön on palkattu siivousfirma. Työntekijöiden mielestä siivouksessa on otettu ympäristöä huomioon siten, että voimakkaita pesuaineita on vältetty. Siivousta on tehty tarpeen mukaan kuitenkin huolehtien peruspuhtaudesta.

”Ja niinkun järkipäisesti että aina ei tarvi ottaa imuria joka käänneessä esiin vaan roskia voi lakaista harjalla ja kihvelillä. Että siinä on järki, siinä touhussa. Vessat tietysti usein pestään, ja mun mielestä hygienia on hyvä.” H

”Yks mikä on varteenotettava, että lasten toiminta ei kärsi siitä, että siivous tulis niinkun sen päälle. Sen toiminnan päälle, että lasten tarvis lähtee jonain tiettyinä kellonaikana ulos, että saadaan siivottua.” H

Päiväkodin aikataulu joustaa, kun tilojen ei tarvitse olla tiettyinä aikana tyhjinä siivousta varten. Toiminnan lapsilähtöisyys näkyy siis siinäkin, että siivous joustaa lasten toiminnan tieltä eikä päinvastoin. Sinänsä lapset eivät ole juuri siivouksessa mukana muuten kuin tavaroiden järjestelyssä.

7.2.4 Ympäristökasvatus aikuisen ohjaamassa toiminnassa

Kysymystä tarkasteltiin kädentaitojen, kuvataiteen, musiikin ja liikunnan osalta, jotka liittyvät myös joiltain osin yhteen. Puutarhanhoito oli päiväkodissa suuressa osassa kesällä, ja se luettiin

myös aikuisen ohjaamaksi toiminnaksi. Askarteluissa lapsilla oli käytössä hyvin usein kierrätettyjä materiaaleja. Niitä ei välttämättä lapsille ohjattu, vaan tarjolla oleva materiaali oli kierrätettyä, ja lapset saivat itse valita, mitä käyttävät työssään. Lapsia ohjattiin käyttämään materiaaleja ja työvälineitä oikeilla tavoilla ja säästäväisesti. Kierrätysmateriaalin lisäksi käytettiin paljon luonnonmateriaaleja. Piirustuksien aiheita saatiin paljon luonnosta tai päiväkodin retkistä. Päiväkodissa askarrettiin kierrätysmateriaaleista soittimia. Niillä säestettiin kierrätysaiheista laulua, joka tehtiin lasten ja aikuisten yhteistyönä. Muutenkin laulut olivat usein luontoaiheisia. Lapsia opastettiin myös musiikkituokioissa soitinten oikeaan käsittelyyn.

Lasten vieminen monipuolisiin ja haastaviinkin maastoihin retkillä oli osa liikunnallista ympäristökasvatusta. Lasten motoriikka kehittyi retkillä, ja heistä oli hauskaa liikkua ympäristössä, joka innoitti kiipeilyyn, ryömimiseen, kierimiseen, mäenlaskuun ja piiloleikkeihin.

Päiväkodin puutarhanhoito oli osa päiväkodin toimintaympäristöä ruokahuollon osalta mutta ennemmin se voidaan nähdä osana aikuisten ohjaamaa ympäristökasvatusta. Se on myös esimerkki toiminnasta, joka liittyi kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Päiväkodin kasvimaan perustaminen vei suuren osan alkukesän päivistä. Lapset olivat ulkoilun ajan mukana maan muokkauksesta sipulien istuttamiseen ja siementen kylvämiseen asti. Välillä vain aikuiset tekivät töitä, ja lapset leikkivät vieressä. Välillä lapset tulivat uudestaan mukaan työhön, kunnes kyllästyttyään jatkoivat leikkejä. Kylvämisen jälkeen kasvimaalla vierailtiin vähän harvemmin kastelemassa maata. Lapset olivat mukana kesän mittaan myös kitkemässä rikkaruohoja. Kun satoa alkoi tulla, vierailtiin maalla lasten kanssa hakemassa aineksia salaattiin. Syksyllä lapset olivat nostamassa satoa maasta.

”...mä hämmästyin sitä minkälaisella innolla lapset meni nostaan niitä sipuleita tuolta maasta.” H

Kasvimaan lisäksi päiväkodin käytössä oli kateviljelyalue, johon lapset istuttivat perunaa. Kasvihuoneessa kasvatettiin ampelissa mansikoita, joista lapset saivat maistiaisia pitkin kesää. Lisäksi uuden päiväkodin eli päiväkotiyrittäjän kodin hyötypuutarhaa omena- ja luumupuineen sekä herukkapensaineen hyödynnettiin ulkoilun lomassa, ja lapset saivat syödä tuoreita marjoja ja hedelmiä. Lapset oppivat kasvien kasvatusta konkreettisesti aikuisten esimerkin ja ohjeiden avulla itse tekemällä. Lapset myös huomasivat, että heidän tekemänsä työ ei ollut turhaa, vaan tuotti syötävää satoa. Steiner korosti juuri sitä, että lasten pitäisi nähdä työnsä tulokset, jotta työn tekeminen olisi motivoivaa (Härkönen 1988, 54–56). Puutarhanhoito oli ympäristökasvatusta työkasvatuksen menetelmällä, missä lasten työn tuottavuus ei korostunut, vaan ennemminkin se, että he saivat iloa ja elämyksiä puutarhatöistä. Lasten oli mahdollista oppia itse tekemällä perusasioita kasveista, esimerkiksi sen että kasvit tarvitsevat vettä kasvaakseen. Blairin (2009, 19–

32) esittelemien tutkimusten mukaan lapset ovat innostuneita puutarhanhoidosta. Tämän saattoi huomata myös näistä päiväkotikäisistä lapsista. Puutarha toi iloa ja onnistumisen kokemuksia, kun lapset saivat syödä itse kasvattamiaan kasveja. Ruokapöydässä itse kasvatetulla oli haastattelujen perusteella erityinen asema lasten mielestä, ja se maistoi lapsille hyvin. Tämä antaisi viitteitä siitä, että itse kasvattaminen muutti asennetta ruokaan myös tämän päiväkodin lapsissa, kuten Blairin (2009, 18 viitaten Thorpiin & Townsendiin 2001) esittelemissä tuloksissa todetaan.

7.3 Ympäristökasvatus itsestään selvyytenä

Se, millaisille paikoille päiväkoteja perustetaan, vaikuttaa toimintaan. Esimerkiksi kirjaston tai leikkipuiston lähellä oleva päiväkoti pystyy tekemään usein vierailuja kyseisiin paikkoihin. Tutkimuksen pienpäiväkoti sijaitsee maalaiskylässä, ja toimii maatalon pihapiirissä. Luonnonvaraista ja hoidettua metsää on lähellä ja järvenranta on pientenkin lasten kävelymatkan päässä. Lapsilla on mahdollisuus nähdä kotieläimiä lähes joka päivä varsinkin kesäaikaan. Tässä päiväkodissa toteutuu Ahon (1987, 83) suositus siitä, että päivähoidossa olevilla lapsilla olisi mahdollisuus hoitaa eläimiä. Jo Fröbelin esittämä ajatus ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksen oppimisesta toteutuu.

Päiväkodin työntekijät pitivät ympäristökasvatusta itsestään selvänä asiana. Yksi työntekijöistä ilmaisi asian kysymällä, miksi kukaan perustaisi luonnonläheiselle paikalle päiväkotia, jos se ei sitten näkyisi päiväkodin toiminnassa. Päiväkodin ympäristö tarjoaakin paljon mahdollisuuksia elämykselliselle leikille ja oppimiselle luonnossa. Toiminnan alusta asti ekologiset arvot ovat olleet tärkeässä asemassa.

”Se on aina ollu mukana ja se tulee aina olemaan mukana.” H

Päiväkodin työntekijät eivät koe ympäristöasioiden huomioimisen olevan rasite työssä. Heidän mielestään se kuuluu tässä päiväkodissa arjen rutiineihin, eikä sitä osaa ajatella lisätyönä. Ympäristökasvatustyö tuntuu mielekkäältä. Uusia toimintatapoja on kehitetty pikku hiljaa, jolloin ne ovat juurtuneet osaksi toimintaa. Ekologiset arvot ovat tärkeitä päiväkotiyrittäjälle, ja myös muut työntekijät kokevat ne omikseen. Kaikki työntekijät ovat sitoutuneet ympäristöystävälliseen toimintaan ja katsovat, että ilman kaikkien sitoutumista tällainen toiminta ei olisi mahdollistakaan varsinkin kun pienessä päiväkodissa työskentelee yleensä vain kaksi ihmistä ja välillä kolme. Päiväkotiyrittäjän vahva oma näkemys on myös edellytys ympäristön huomioon ottavalle toiminnalle. Päiväkodin ekologisen arjen kulmakivinä ovat olleet siis päiväkodin johtajan vahva näkemys, sekä kaikkien työntekijöiden toimiva yhteistyö ja sitoutuminen asiaan. Uusia ideoita ei

ole esitetty päiväkodin työntekijöille ”ylhäältä”, vaan toimintatavat on suunniteltu yhdessä. Tämä pätee päiväkodin toimintakulttuuriin muissakin kuin ympäristökasvatukseen liittyvissä asioissa. Seuraava sitaatti kuvaa osuvasti toiminnan ideointia:

”Ne on sellasia että kun yks sanoo yhden ja toinen toisen, että ei yksin vaan yhdessä tekemällä.” H

7.4 Tulosten arviointia suhteessa ympäristökasvatuksen malleihin ja lapsen kehitykseen

Tutkimuksen päiväkodissa ei painoteta mitään tiettyä ympäristökasvatuksen mallia. Päiväkodissa painotetaan lapsilähtöisyyttä ja elämyksellisyyttä muissakin asioissa, joten se on vallitsevaa myös ympäristökasvatuksen osalta.

Hungerford ja Volk korostavat ympäristökasvatuksen elämyksellisyyttä (Lahti 2000). Ympäristökasvatuksen tulisi kehittää ympäristöherkkyyttä ja tietämystä ekologiasta. Ymmärtämys omien tekojen vaikutuksesta ympäristöön on myös tärkeää. Pienpäiväkodin lapset saavat päivittäin ulkoillessaan elämyksiä luonnosta. Retkiä lähimetsiin tehdään joka viikko. Retkillä ympäristöherkkyys kehittyy, kun luonnosta kerrotaan lasten kehitystasoon sopivalla tavalla, lasten kysymyksiin vastaamalla ja lasten kiinnostuksen kohteiden mukaisesti. Ympäristökasvatus on lapsilähtöistä, joten aiheet nousevat lasten kiinnostuksen kohteista ja lähiympäristöstä. Lasten aloitteet vaikkapa retkelle lähtemisestä huomioidaan, ja pienessä päiväkodissa ne pystytään myös toteuttamaan. Aikuiset tietenkin päättävät miten toiveet toteutetaan. Myös Jeronen & Kaikkonen (2001) korostavat ympäristöherkkyyden kehittämistä alle kouluikäisillä lapsilla. Lasten ympäristöä koskevan tiedon kehittäminen kuuluu enemmän vasta kouluikään lapsen ajattelun kehityksen perusteella (esim. Bergström 2009, 128–129; Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 159–161). Toki tietopainotteisuus opetuksessa ei ole hyväksi kouluikäisellekään lapselle (Bergström 2009, 128–129). Esimerkiksi Palmerin mallia noudatettaessa tieto on vain yksi osa ympäristökasvatusta.

Jonkin verran kehittyy myös lasten tietämys omien tekojen vaikutuksesta ympäristöön. Sitä opetetaan lasten kehitystasoon sopivalla tavalla ja sellaisissa asioissa, joihin lapset voivat itse vaikuttaa, kuten siinä, ettei jätetä roskaa luontoon. Tietämys ekologiasta lisääntyy lasten tehdessä kysymyksiä heitä kiinnostavista asioista ja jonkin verran aikuisten ohjatessa lasten huomion luonnonilmiöihin tai vaikka kasveihin.

Pienpäiväkodin ympäristökasvatus on Palmerin mallia vastaavaa, sillä siinä toteutuvat lapsen aikaisemman tiedon huomioiminen eli puumallin juuret sekä latvusto eli oppiminen ympäristössä, ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta. Tämä tulee esiin pienissä arjen asioissa, jotka tuntuvat aikuisesta yksinkertaisilta. Kuitenkin näistä pienistä ja yksinkertaisista asioista lapsi pikku hiljaa oppii sen elämisen mallin, jota hän pitää ”normaalina”. Esimerkiksi kasvimaan hoitamisessa kaikki kolme elementtiä olivat mukana: oppiminen tapahtui ympäristössä (joka ei ollut luonnontilainen vaan osa ihmisen rakentamaa ympäristöä), lapset oppivat asioita ympäristöstä (esimerkiksi, että kasvit tarvitsevat kasvaakseen vettä), ja lapset saivat toimia ympäristön hyväksi (hoitamalla kasveja).

Pienpäiväkodin ympäristökasvatus on näihin keskeisiin malleihin nähden arvioituna monipuolista, ja siinä otetaan huomioon mallien korostamat asiat lasten kehitystasoon sopivilla tavoilla.

8 TULOSTEN LUOTETTAVUUS

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, tutkiko tutkimus sitä, mitä sen oli tarkoitus tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Tapaustutkimus metodina sekä tutkimusmenetelmät olivat tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisia tutkimuskysymyksiin nähden. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaukset. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että aineistoa hankittiin kahdella eri menetelmällä: haastattelemalla ja havainnoimalla. Haastateltavat olivat asiantuntijoita tutkitussa ilmiössä. Tutkimusaihe ei ollut erityisen arkaluonteinen, joten voidaan olettaa, että haastatelluilla henkilöillä ei ollut tarvetta kaunistella totuutta haastatteluissa. Osallistuvaa havainnointia tehtiin vajaan vuoden aikana yhteensä noin kaksi kuukautta, joten aineisto on siinäkin suhteessa kattava. Hermeneuttis-fenomenologisessa hengessä tutkija pyrki selittämään ja ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. Näin ollen tutkimustulokset ovat haastateltujen ihmisten sekä tutkijan käsitys todellisuudesta ja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusmenetelmät eivät siis anna aihetta väittää, että näin asiat todellisuudessa ovat. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan esittelemällä kattavasti, miten aineisto on hankittu, ja miten se on analysoitu. Myös tutkijan oma suhde tutkittavaan ilmiöön on tuotu läpinäkyvästi esille.

Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, ovatko tutkimustulokset toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti on ongelmallinen käsite, sillä se on syntynyt kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa reliabiliteetti harvoin toteutuu. Tässä tapaustutkimuksessa reliabiliteetti ei toteudu, sillä on tutkittu yhtä tapausta tietyissä ajassa ja paikassa. Myös tutkija esiymmärrys tutkittavasta kohteesta sekä arvot ja tiedot vaikuttavat niin tutkimuksen kulkuun kuin tutkimustuloksiinkin.

9 POHDINTA

Kaikkien päiväkotien kohdalla ympäristökasvatus tapahtuu sen ympäristön ehdoilla, missä päiväkotiki sijaitsee. Usein tämä ympäristö on sama, jossa lapset asuvat perheineen. Siitä ympäristöstä löytyvät ainekset päiväkodin ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatuksessa sanalla ympäristö tarkoitetaan laajasti sitä ympäristöä, jossa ihminen elää, ja jonka osa hän on, laajimmillaan koko maapallon elämänkehää eli biosfääriä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja selittää maalla sijaitsevan luonnonläheisen pienpäiväkodin tapoja, joita ei ole mahdollista suoraan siirtää kaupunkiin ja taajamiin. Nykyisin suurin osa suomalaisista asuu kaupungeissa.

Työntekijöiden kuvauksissa tuli ilmi asioita, joita he pitivät tärkeinä ympäristökasvatuksen mahdollistajina. Tässä päiväkodissa ei ollut koskaan niin kiire, että lapsille ei olisi ehditty perustella ja opettaa, miksi joitain asioita tehdään. Asiat pyrittiin perustelemaan, oli sitten kyse ympäristöön liittyvistä asioista tai muista arkipäivän asioista. Kiireettömyys johtuu osittain lasten määrästä. Lapsia on siis aikuista kohti vähemmän kuin mitä laki enimmillään sallii. Kiireettömyys ja joustavuus aikatauluissa johtuvat myös siitä, että työntekijöillä on kaikki langat käsissään itsellään esimerkiksi ruokailun ja siivouksien suhteen. Aikataulut eivät ole niin tiukkoja kuin laitospäiväkodissa. Työntekijöiden yhteinen käsitys ekologisuuden kuulumisesta päiväkodin arkeen on tietenkin edellytys arjen toimivuudelle. He ovat sitoutuneita ympäristökasvatukseen. Ekologisuus pohjautuu työntekijöiden omaan arvomaailmaan. Heillä on itsellään näkemys ihmisestä osana luontoa ja näkemys ihmisen vaikutuksista ympäristöön sekä halu saada lapset ymmärtämään näitä asioita kehitystasonsa mukaan. Erityisesti lapsille halutaan antaa miellyttäviä elämyksiä luonnossa, eli toisin sanoen kehitetään lasten herkkyyttä ympäristölle ja autetaan heitä näkemään luonnon arvo. Työntekijät myös arvioivat usein, missä asioissa olisi vielä kehittämisen varaa. Heillä on runsaasti ideoita siihen, miten ekologista arkea ja ympäristökasvatusta voidaan syventää tulevaisuudessa, ja miten lapset saadaan entistäkin enemmän osallisiksi.

Uusien päiväkotien perustamisessa niiden sijaintiin vaikuttavat monet tekijät, kuten se, missä päin kuntaa tarvitaan päivähoitopaikkoja, ja missä olisi vapaata tonttimaata rakentamiselle. Myös ympäristöarvot tulisi ottaa huomioon jo suunnitteluvaiheessa sekä päiväkodin tulevan toiminnan

kannalta että rakentamisen ja rakennuksen ympäristövaikutusten kannalta. Kunnilla on velvoite edistää kestävästä kehitystä myös kasvatuksen saralla, kuten muussakin toiminnassaan. Sen vuoksi uusien päiväkotien ja koulujen perustamisessa sekä vanhojen uudistamisessa tulisi edistää ekologisesti kestävästä kehitystä. Päiväkodin toiminnan kannalta tulisi miettiä, miten lapset voitaisiin viedä helposti ja turvallisesti retkille lähimaastoihin. Voidaanko päiväkodin ympäristössä säilyttää luonnontilaista aluetta, joka soveltuisi retkeilyyn ja luonnon tutkimiseen? Tärkeää olisi myös kiinnittää huomiota päiväkodin pihaan. Sitä ei tarvitse raivata turvallisuuden nimissä täysin pois luonnontilasta ja silotella tasaiseksi. Puut, pensaat ja kivet luovat pihaan virikkeitä ja viihtyisää ympäristöä lapsille. Jos puita ja pensaita istutetaan, voisivatko ne olla vaikkapa omenapuita ja viinimarjapensaita, joista saadaan päiväkodille satoa syksyisin? Olisi hyvä myös miettiä, voitaisiinko pihaan jo suunnitteluvaiheessa osoittaa sellainen kohta, jossa voisi kasvattaa kukkia tai pitää pientä puutarhaa. Jos se ei ole ulkona mahdollista, voisiko päiväkotirakennukseen rakentaa ”viherhuonetta”, johon laajat ikkunat toisivat paljon valoa ja auringon lämpöä jo varhain keväällä. Jos tällaisia asioita huomioitaisiin jo päiväkoteja perustettaessa, ympäristökasvatuksesta tulisi helpommin osa arkea nykyistä useammassa päiväkodeissa. Jätteiden lajittelu ja kierrätys pitäisi tehdä arjessa mahdollisimman vaivattomaksi, ja myös lapset pitäisi voida ottaa siihen mukaan. Miten jäteasiat sijoitetaan päiväkodin pihaan niin, että lapsetkin voidaan ottaa turvallisesti mukaan viemään roskaa? Miten lapset saataisiin myös laitosmaisessa päiväkodissa mukaan arjen askareisiin vaikkapa keittiöön tai siistijän apulaisiksi? Mahdollisuuksia ottaa ympäristökasvatus päiväkodin arkeen mukaan on lukemattomia, tarvitaan asennetta, arvoja ja kiinnostusta ottaa asioista selvää sekä luovuutta. Tarvitaan myös periksiantamattomuutta tehdä asioita toisella tavalla, mihin päiväkodeissa on totuttu.

Ekologista arkea noudattavien päiväkotien ja koulujen merkitys on siinä, että ne toimivat omassa kunnassaan, kylässään ja yhteisössään suunnannäyttäjinä ja monesti myös edelläkävijöinä. Esimerkiksi tutkimani pienpäiväkoti oli omassa kunnassaan ensimmäinen päiväkotitai koulu, joka sai Vihreän lipun. Tällaiset edelläkävijät ovat esimerkkejä sellaisesta kasvatuksesta, joka tulee olemaan jatkossa arkea yhä useammassa oppilaitoksessa ja varhaiskasvatuksen piirissä. Lapset saattavat myös viedä kotiin niitä ekologisia tapoja, joita ovat päivähoitossa oppineet. Edelläkävijät rohkaisevat muitakin päiväkoteja ja kouluja tarttumaan haasteeseen ja toimimaan arjessaan entistä ympäristöystävällisemmin.

Tarvitaan lisää tutkimusta siitä, millä keinoilla ympäristökasvatus läpäisee koko päiväkodin tai koulun toimintakulttuurin siten, ettei se jäisi yksittäisiksi projekteiksi tai muun toiminnan päälle liimatuksi ”puuhailuksi”. Se ei saisi tuntua aikuisista arjessa rasitteelta eikä ikävältä velvollisuudelta. Ympäristökasvatuksen tulisi kuitenkin olla itsestään selvä osa arkea niin

kouluissa kuin päiväkodeissa, toteutettuna kunkin kunnan, koulun ja päiväkodin lähiympäristön mahdollistamalla tavoilla. Ympäristökasvatuksessa voi edetä pienin askelin. Kaikkea ei tarvitse eikä kannata muuttaa kerralla. Vaikka tutkimuksen pienpäiväkodissa ekologisuus oli tärkeää toiminnan alusta asti, sitä kehitettiin jatkuvasti ja mietittiin oman päiväkodin arkeen sopivia toimintatapoja. Yhteistyö toimii niin aikuisten välillä kuin aikuisten ja lastenkin välillä. Lasten innostus ja kiinnostus luontoon, puutarhatöihin ja eläinten hoitoon osoittaa aikuisille, että työ on kannattanut.

LÄHTEET

Aaltonen, M; Ojanen, T; Siven, T; Vihunen, R & Vilen, M. 1997. Lapsen aika. 6.-9. painos 2005. Helsinki: WSOY.

Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvatus. Juva: WSOY.

Attfield, R. 1997. Länsimaiset perinteet ja ympäristöetiikka (suom. J. Pietarinen). Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.). Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista. Tampere: Tammer-Paino, 47–72.

Bergström, M. 2009. Pieni lapsi ja nykykoulu. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy, 121–130.

Blair, D. 2009. The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*. 2009 Winter, Vol. 40, sivut 15-38. Viitattu 9.1.10.

Brown, R. B. 1998. The case method as a research vehicle. *Accounting Education. Supplement*, vol. 7, sivut 79-95. Nene - University College Northampton.

Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.). Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 60–79.

Eskelinen, T. 2006. Kestävän kehityksen paradoksit. niin & näin 3/2006. 73–81.

Fien, J. & Tilbury, D. 2002. The challenge of sustainability. Teoksessa D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (toim.) Education and sustainability. Responding to the global challenge. Gland: IUCN, 1-12. Viitattu 23.11.09.

http://books.google.fi/books?id=8S0nSKRFeqcC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=fien+%26+tilbury&source=bl&ots=PSLKFxjZAV&sig=Dklyl1zXcXofhyNqvi6J5MYiAtw&hl=fi&ei=CngKS8TGIYX4mgP1nPk-&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CCEQ6AEwBQ#v=onepage&q=fien%20%26%20tilbury&f=false

Goetz, J. P. & Le Compte, M. D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Orlando: Academic Press, Inc.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hargrove, E. C. 1997. Filosofiset asenteet. Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.). Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista. Tampere: Tammer-Paino, 72-108.

Heidegger, M. 2002. Silleen jättäminen. Tampere: Juvenes Print.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus, 158–183.

Härkönen, U. 1988. Pienten lasten työkasvatus. Jyväskylä: Gummerus Oy Kirjapaino./ Helsinki Kirjayhtymä.

Härkönen, U. 2003. Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat? Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Jantunen, T. 2009. Kuusivuotiaan kehityspsykologiaa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy. 73–87.

Jeronen, E & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaisu mallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) Ympäristötietoisuus – näkökulmia eri tieteenaloilta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3, 22–41.

Jokisalo, J. 2008. Edistys, ihmisen luontosuhde ja rauha kategorisena imperatiivinä, teoksessa A. Haavio, A. Kankaanpää ja P. Luoma (toim.). 2008. Ympäristösosiologian virrat ja verkostot. Viitattu 16.11.09, <http://thule.oulu.fi/suomi/tutkimus/ymparistososiologia.html>

Katekismus. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kristinoppi. 2000. Vilppula: Edita.

Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 24–39.

Käyhkö, Jukka. 2006. Tiede ja päätöksenteko ympäristökysymyksissä. niin & näin 3/2006. 39–46.

Lahti, L. K. 2000. Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa Engelberg, J, Väisänen, P & Savolainen, E. (toim.). Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Verkko-versio. Tulostettu 22.9.09.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/LeenaKL.htm>

Laki lasten päivähoitosta 1983/304 2 a §. Viitattu 30.11.09.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Linkola, P. 1989. Johdatus 1990-luvun ajatteluun. Juva: WSOY.

Mahnalan ympäristökoulun ympäristökasvatusjulkaisu. 2006. Mahnalan mallilla – ympäristökasvatusta koulun arjessa.

Manninen, L. & Verkka, K. 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 82–112.

Matthies, J. 1992. Ympäristökasvatus kyynisessä postmodernissa. Teoksessa O. Kinttula & T. Parviainen. Ojasta allikkoon? Puheenvuoroja ympäristökoulutuksen ”itsestänselvyyksistä”. Suomen ylioppilaskuntien liitto ry. SYL-julkaisu 3/92, 27–58.

Mäkelä, J. 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy. 60–72.

Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja – menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85 (1981).

Ojanen, S. & Rikkinen, H. 1995. Johdanto ja artikkelien esittely. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 12–21.

Opetushallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.

Palmer, J. & Neal, P. 1994. The Handbook of Environmental Education. London: Routledge.

Palmer, J. 1998. Environmental Education in The 21st Century. Theory, practise, progress and promise. E-kirja. Routledge. Viitattu 1.10.09.

<http://helios.uta.fi:2065/lib/tampere/docDetail.action?docID=2003708&p00=palmer%20joy>

Passmore, J. 1997. Asenteet luontoa kohtaan (suom. M. Oksanen). Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.). Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista. Tampere: Tammer-Paino, 34–46.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Rosenberg, T. 1993. Pienestä pitäen. Ympäristökasvatus ja päivähoiton ekologinen arki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 3.2.2010.

Skinnari, S. 2007. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. ISBN 951-33-1818-4. Verkkojulkaisu. <http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>

Suomen luonnonsuojeluliitto. 2008. Laulujoutsenen perintö. Suomalaisen ympäristöliikkeen taival. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.

Tani, S; Cantell, H; Koskinen, S; Nordström, H & Wolff, L-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kasvatus 3/2007, sivut 199–211.

Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 2002. Suomen UNESCO-toimikunnan toimintakertomus 2002.

http://www.minedu.fi/OPM/Kansainvaeliset_asiat/kansainvaeliset_jaerjestoet/unesco/suomen_unesco-toimikunta/index.html, viitattu 28.9.09

UNESCO. 2006. Suomen UNESCO-toimikunnan toimintakertomus 2006.

http://www.minedu.fi/OPM/Kansainvaeliset_asiat/kansainvaeliset_jaerjestoet/unesco/suomen_unesco-toimikunta/index.html, viitattu 28.9.09

Van Matre, S. 1990. Maakasvatus... Uusi alku. Suom. R. Luhanto 1998. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki: Yliopistopaino.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

White Jr, L. 1997. Ekologisen kriisin historialliset juuret (suom. M. Oksanen). Teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim.). Ympäristöfilosofia. Kirjoituksia ympäristönsuojelun eettisistä perusteista. Tampere: Tammer-Paino, 21–33.

Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia Oy.

Wolff, L. A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 18–29.

Åhlberg, M. 1995. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 47–59.

Internet-lähteet:

<http://ymparistokasvatus.fi/pages/285.php> Viitattu 3.10.09.

<http://www.naaee.org/about-naaee> Viitattu 23.9.09.

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Ekologia> Viitattu 4.1.10.

Tutkimuslupa

Annan tutkimusluvan Kaisa Aalto-Wallinille tutkimusaineiston keräämistä pro gradu -tutkielmaa varten Päiväkoti Päivänsäteessä. Tutkija saa havainnoida päiväkodin toimintaa, haastatella päiväkodin työntekijöitä sekä käyttää kirjallisia dokumentteja päiväkodista tutkimustarkoitukseen. Tutkimuslupa koskee vuosia 2009-2010.

Pätkäneellä 27.1.2010



Riikka Ylinen