



Tiikkainen Jonna & Vanhanen Marimilla

''Että sää opit niinkö aattelemaan, että me ollaan osa luontoa ja luonto on osa meitä ''

Lastentarhanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Että sää opit niinkö aattelemaan, että me ollaan osa luontoa ja luonto on osa meitä “ Lastentarhanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksesta (Jonna Tiikkainen & Marimilla Vanhanen)

Pro gradu- tutkielma, 73 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2018

Tässä pro gradussa tutkitaan lastentarhanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksesta. Aihetta on tutkittu hyvin vähän. Lastentarhanopettajien näkemysten tutkiminen on kuitenkin tärkeää, sillä heillä on pedagogiikan ammattilaisina suuri rooli lasten tukemisessa luontoa kunnioittaviksi yksilöiksi. Kasvatus on voima, jolla voidaan muuttaa ihmisten asenteita. Asenteiden muuttuminen olisi ensiarvoisen tärkeää, sillä se voi olla merkittävä ratkaisu vallitseviin ympäristöongelmiin sekä ilmastonmuutokseen.

Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentui empiirisestä aineistosta nousseiden näkemysten pohjalta. Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään ympäristökasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen sekä luontokasvatuksen käsitteitä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä hyödynnetään aineiston analysoinnin tukena aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimusaineisto on hankittu teemahaastatteluilla kahdesta päiväkodista, joista toinen on yksityinen luontopainotteinen päiväkotijoukko ja toinen kunnallinen päiväkotijoukko ilman erityistä toiminta-ajatusta. Tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin siitä, millaisena lastentarhanopettajat näkevät luontokasvatuksen merkityksen lapselle ja kaikelle elämälle koko maapallolla sekä, millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista.

Tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi voidaan todeta, että lastentarhanopettajille luontokasvatus näyttäytyi merkityksellisenä osana pedagogiikkaa ja se painottui tavallisen arjen ympärille. Luonto nähtiin tärkeänä kehitys- ja kasvuympäristönä, johon luodaan suhde jo varhaislapsuudessa. Luontokasvatuksen merkitys näkyi sille asetettujen tavoitteiden ja toteutuneen toiminnan vaikutusten kautta. Luontokasvatukseen liittyvät arvot olivat yhteydessä sekä luontokasvatuksen merkitykseen että näkemykseen luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista. Näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista oli laaja-alainen ja niissä painottuivat asiantuntijuuden yhteys pedagogiikkaan, toimintatavat sekä näkemys luonnosta monipuolisena toimintaympäristönä. Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että varhaiskasvatuksen kentällä ei ole selkeää yhtenäistä käsitettä ja ymmärrystä luontoon liittyvästä kasvatuksesta.

Avainsanat: Asiantuntijuus, kestävän kehityksen kasvatus, lastentarhanopettaja, luontokasvatus, ympäristökasvatus

“Lapsemme alkavat oppimaan elämästä siitä hetkestä lähtien, kun syntyvät.

Meidän valinnoista tulee heidän valintojaan.

Meidän sanoista heidän sanojaan.

Meidän teoista heidän tekojaan.

Siksi se miten elämme, ei se miten vaadimme heitä elämään, on suurempi vaikutus siihen,
mitä heistä tulee.”

– L.R. Knost

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	4
2.1	Luonto ja ympäristö käsitteinä	4
2.2	Ympäristö- ja luontokasvatus sekä kestävän kehityksen kasvatus käsitteinä	6
2.2.1	<i>Ympäristökasvatuksesta yleisesti</i>	7
2.2.2	<i>Kokonaisvaltainen näkökulma ympäristökasvatukseen</i>	9
2.2.3	<i>Kestävän kehityksen kasvatus</i>	11
2.2.4	<i>Luontokasvatus</i>	12
2.3	Lapsen luontosuhde ja kasvuympäristöt	13
2.4	Luonto ja ympäristö suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa	18
2.5	Varhaiskasvattajan asiantuntijuus luontokasvatuksen toteuttamisen lähtökohtana	22
3	Menetelmälliset lähtökohdat	26
3.1	Kvalitatiivinen tutkimus	26
3.2	Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä	27
3.3	Tutkimusaineiston keruu	28
3.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
4	Tutkimuksen tulokset	36
4.1	Lastentarhanopettajan näkemys luontokasvatuksen merkityksestä	36
4.1.1	<i>Tavoitteet</i>	37
4.1.2	<i>Toiminnan vaikutukset</i>	41
4.1.3	<i>Luontokasvatukseen liittyvät arvot</i>	44
4.2	Näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista	48
4.2.1	<i>Asiantuntijuus</i>	48
4.2.2	<i>Toimintatavat</i>	51
4.2.3	<i>Toimintaympäristö</i>	55
5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	58
6	Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta	62
	Lähteet	66

1 Johdanto

Syksyllä 2016 aloitimme prosessimme halusta tehdä yhteinen pro gradu- tutkielma aiheesta, joka kiinnosti molempia. Jonna oli tehnyt kandidaatintutkielmansa liittyen lasten luontosuhteeseen ja sen kautta ilmenevään mielen hyvinvointiin, joten yhteisen keskustelun ja pohdinnan jälkeen jokin kyseisiin teemoihin liittyvä aihe olisi molempien mielestä tälle hyvä jatkumo. Lopulta pitkän prosessin myötä päädyimme valitsemaan aiheeksemme luontokasvatuksen ja lastentarhanopettajien näkemykset kyseisestä aiheesta. Valitsimme lastentarhanopettajien näkökulman, koska ajattelimme sen palvelevan parhaiten myös omaa ammatillista kehittymistämme varhaiskasvattajina.

Varhaiskasvattajien tietämyksestä, valmiudesta ja asenteista käyttää luontopainotteisuutta tai ympäristökasvatusta opetuksellisissa tarkoituksissa, tiedetään vielä kovin vähän (Torquati, Cutler, Gilkerson & Sarver 2013, 722). Tutkijat ovat raportoineet, että opettajat ovat epävarmoja siitä, kuinka käyttää luontoympäristöä opetuksessa. Varhaiskasvattajien luontokokemusten merkitykseen, luonnossa tapahtuvaan oppimiseen ja ulkotiloihin liittyvien käsitysten ymmärtäminen ja tutkiminen on tärkeä askel kohti tutkimuksen ja käytännön välisen kuilun poistamista. Tällöin voidaan edistää opettajien ammatillista kehittymistä ja rohkaista heitä hyödyntämään luontoa varhaiskasvatuksessa. (Torquati et al. 2013, 726; Ernst 2014a, 103.)

Polvisen, Pihlajamaan ja Bergin mukaan länsimainen maailma on viimeisen vuosisadan aikana muuttunut suuntaan, jossa maanviljelysyhteiskunnasta on siirrytty kohti teollisuusyhteiskuntaa. Isovanhempamme ja vanhempamme todennäköisesti ovat eläneet sellaisen lapsuuden, jossa luonto oli aina lähellä ja suhde luontoon muotoutui tavallisen arjen keskellä. Nykyään lasten mielipaikat ovat pikkuhiljaa siirtyneet sisätiloihin erilaisten pelien, internetin ja sosiaalisen median pariin (Polvinen, Pihlajamaa & Berg 2012, 9). Myös lasten leikki ja leikki-tilanteet ovat rajoittuneet yhä enenevässä määrin takapihoille, leikki-huoneisiin ja makuuhuoneisiin, ja enää vain hyvin pieni määrä lapsista viettää aikaa metsissä tai muissa luonnonympäristöissä (Ward Thompson, Aspinall & Montarzino 2008, 135). Muistamme, että omassa lapsuudessamme suunta oli muuttunut kohti sitä, että erilaiset teknologiset laitteet olivat merkittävä osa arkea. Kotonamme olivat käytössä televisiot, pelikonsolit, tietokoneet ja sitä myötä myös internet. Niiden rooli ei kuitenkaan ollut arjessa yhtä merkittävä kuin tänä päivänä. Meillä oli aikaa leikkiä ulkona ja käydä metsäretkillä tutkimassa lähiluontoa. Metsään myös mentiin usein ilman aikuisia. Älypuhelimista ja muista älylaitteista ei ollut lapsuudessamme vielä tietoakaan.

Nykypäivänä yhä useampi lapsi viettää enemmän aikaa erilaisissa varhaiskasvatuksen ohjelmissa. Lasten lisääntynyt aika varhaiskasvatuksen piirissä vahvistaa ulkoleikkien tärkeyttä, sillä se voi olla lapsen ainoa tilaisuus saada kokemuksia ulkotiloista. Lapset tarvitsevat mahdollisuuden olla ulkona varhaiskasvatuksen ohjelmissa, sillä kotona ulkoiluun käytettävä aika on vähäinen. (McClintic & Petty 2015, 24, 29.) Varhainen lapsuus on kriittistä aikaa lasten luontosuhteen tukemiselle, sillä pienet lapset ovat luonnostaan uteliaita (Torquati 2010, 98–99). Lastentarhanopettajat ovat se ammattiryhmä, joilla on yksi suurimmista rooleista lasten luontosuhteen vahvistajana. Tässä on myös yksi peruste sille, miksi heidän näkemyksiään luontokasvatuksesta on tärkeää tutkia.

Aiheemme on ajankohtainen myös hyvin laajasta globaalista näkökulmasta tarkasteltuna, sillä muun muassa ilmastonmuutos, sen aiheuttamat seuraukset ja muut ympäristöongelmat ovat osa nykypäivää. Hallitustenvälinen ilmastonmuutospaneeli IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*) kokoaa ja arvioi ihmisen aiheuttamaa ilmaston lämpenemistä, sen vaikutuksia ja siihen liittyvää tieteellistä tietoa. Päätäjille suunnatussa tiivistelmässä todettiin, että jokaisena viimeisenä kolmena vuosikymmenenä maan pintalämpötila on ollut korkeampi kuin niitä edeltävinä vuosikymmeninä sitten vuoden 1850. Pohjoisella pallonpuoliskolla vuosien 1983–2012 väliset vuosikymmenet olivat kaikkein lämpimimpiä 1400 vuoteen. (IPCC 2013, 5, 11.) IPCC:n raportin mukaan ihmisen vaikutus ilmastoon on selvää. Tämän voi nähdä yhä lisääntyvien kasvihuonekaasujen määrästä ilmakehässä, auringon säteilyn ylijäämästä, havaitusta lämpenemisestä sekä ilmaston ja sen prosessien toiminnan ymmärtämisen lisääntymisestä. Jos kasvihuonekaasupäästöjä ei vähennetä, aiheuttaa se tulevaisuudessa lisääntyvää ilmaston lämpenemistä sekä muutoksia kaikissa ilmastomme osissa. (IPCC 2013, 15–19.)

Huolestuttavaa viestiä kertoo myös se, että vietämme joka vuosi maapallon ylikulutuspäivää, jolloin olemme kuluttaneet maapallon kaikki vuosittaiset uusiutuvat luonnonvarat. Jotta kuluksemme olisi kestävä, tarvitsisimme nyt 1,6 maapalloa. Käytämme siis maapallon luonnonvaroja nopeammin, kuin luonto ehtii niitä meille tuottaa. WWF:n artikkelissa kerrotaan tuoreista laskelmista, joiden mukaan suomalaisten ylikulutuspäivä oli vuonna 2017 jo maanantaina 3. huhtikuuta. Kesti vain hieman yli kolme kuukautta, että olimme kuluttaneet koko vuodelle luonnon meille mitoittamat luonnonvarat. Me suomalaiset kulutamme osamme koko maailman luonnonvaroista, noin neljä kuukautta koko maailman keskiarvoa aiemmin. Loppuvuoden elämme velaksi tuleville sukupolville. (www.wwf.fi.)

On selvää, että tilanne on vakava ja muutoksia tarvittaisiin välittömästi. Ilmaston ja maapallon kannalta tehtävät päätökset tuntuvat kuitenkin olevan hallinnon tasolla hyvin vaikeita ja erilaiset sopimukset sekä niiden noudattaminen on median välittämän viestin perusteella hidasta ja vastentahtoista. Tämän vuoksi uskomme, että suurin tekijä, jolla voimme vaikuttaa ja luoda kestäväää tulevaisuutta, on muuttaa ihmisten asenteita ja ennen kaikkea kasvattaa lapsista sellaisia ihmisiä, jotka näkevät luonnon arvon ja ymmärtävät sen, ettei meillä ole kuin yksi maapallo. Tässä meillä varhaiskasvattajilla on suuri rooli.

Olemme tutkineet pro gradussamme lastentarhanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista sekä sitä, millaisena he työssään näkevät luontokasvatuksen merkityksen niin lapselle kuin koko maailmalle. Tässä tutkimuksessa selvitimme kuuden eri lastentarhanopettajan näkemyksiä näihin aiheisiin liittyen. Tutkimuskysymyksemme nousivat lähes suoraan aineistostamme ja pitkän haastatteluaineiston analysointiprosessin myötä ne muodostuivat seuraaviksi:

1. Millaisena lastentarhanopettajat näkevät luontokasvatuksen merkityksen lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla?
2. Millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista?

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Luonto ja ympäristö käsitteinä

Jotta ymmärtäisimme paremmin mitä luontokasvatuksella tarkoitetaan, on olennaista määrittellä, mitä sana luonto tarkoittaa. Koska käsittelemme teoreettisessa viitekehysessämme myös ympäristökasvatuksen käsitettä, määrittelemme selkeyden vuoksi lyhyesti tässä yhteydessä myös, mitä merkityksiä ympäristö-käsite sisältää. Suomen kieleen on syntynyt monia etuliitteillä luonto-, luonnon- ja luontais- alkavia sanoja. Luontoalue on mahdollisimman vähän käsitelty alue, luontokohde on luonnoltaan erityisen vaikuttava paikka ja luontokuvissa näkyy viljejä kasveja ja eläimiä. Luontokäsitteen määrittelyssä nouseekin usein esille luonnon erottaminen ei-luonnosta. Kaikki se, mikä on ihmisen tekemää tai jotenkin ihmisen muokkaamaa, käsitetään usein ei-luonnoksi. Luontoa sanotaan olevan esimerkiksi puut ja linnut. Luonnon ja ei-luonnon määrittelyn raja voi myös laajentua niin sanotuksi harmaaksi alueeksi, johon luetellaan esimerkiksi puistot, pellot ja cd-levylle tallennetut linnunlaulut. (Willamo 2005, 158; Willamo 2004, 33–34.)

Hartigin ja kumppaneiden määritelmä luonnosta muistuttaa Willamon määritelmää. Käsite ”luonto” voi viitata tietynlaisiin ympäristön ominaisuuksiin ja luonnonprosesseihin, jotka eivät ole peräisin ihmisestä. Luontoon katsotaan kuuluvaksi eläimet, kasvit, joet, järvet, ilmakehä ja sen ilmiöt sekä luonnonmaisemat. Näin ollen luonto limittyy olennaisesti piirteiltään osaksi ”luonnollista ympäristöä”, jossa on vähän tai ei juuri ollenkaan jälkiä ihmisestä ja hänen vaikutuksestaan. Toisaalta myös keinotekoinen ympäristö voidaan katsoa osaksi luonnollista ympäristöä. Ihminen voi myös kokea luonnon katsoessaan luonnonelementtejä tai maisemia rakennusten ja autojen ikkunoista, valokuvista sekä elokuvista, tai muunlaisista virtuaalisista järjestelmistä. (Hartig, Mitchell, de Vries & Frumkin 2014, 208–209.)

Luontoa ja ei-luontoa voidaan tarkastella myös jatkumoajattelun kautta. Tällöin ympäristö nähdään ekologisella ja inhimillisellä tasolla, jotka ovat toisiinsa kietoutuneita. Toiminnallisesti nähtynä luonto on läsnä joka puolella; se on ainetta ja energiaa kaikissa fyysisen todellisuuden rakenteissa. (Willamo 2004, 34–35.) Mielenkiintoista on, kuinka Willamo vertaa luontoa ja yhteiskuntaa. Usein lähdemme esimerkiksi lasten kanssa ”luontoretelle”, mutta emme koskaan sano menevämme ”yhteiskuntaretelle” koska se ei ole paikka jonne mennään, vaan siellä ollaan jo. Louv toteaa, että laajimmassa merkityksessään luonnolla voidaan tarkoittaa koko ma-

teriaalista maailmaa kaikkine mahdollisine asioineen ja ilmiöineen. Tällaisen käsityksen mukaan tekniset koneetkin ovat osa luontoa. Toisenlaisen merkityksen kyseinen sana saa, kun luonnosta puhutaan tilana, joka sijaitsee oven ulkopuolella (outdoors). Tämän käsityksen mukaan ihmisten tekemä esine ei voi olla osa luontoa. (Louv 2005, 8.)

Willamo ja Louv mainitsevat myös sen, kuinka kehomme ulkopintaa pidetään rajana, joka erottaa meidät luonnosta. Usein emme tule ajatelleeksi kehomme sisäpuolta puhuessamme luonnosta emmekä välttämättä ymmärrä olevamme osa sitä jo biologisella tasolla. Jokainen meistä kuitenkin tarvitsee esimerkiksi luonnon tuottamaa ruokaa, jonka ruuansulatusjärjestelmämme pilkkoo ravinnoksi koko fyysiselle kehollemme. (Louv 2005, 9; Willamo 2004, 36.) Ekologisen käsityksen mukaan ihminen nähdään osana luontoa, siitä riippuvaisena olevana ja siihen vaikuttavana olentona. Ihminen ei voi muuttaa maapallon oloja yli oman tai niiden kasvien ja eläinten sietorajan, joista hän on riippuvainen, sillä ihmisen sopeutumiskyky on rajallinen. (Nykänen & Kinnunen 1992, 7.) Salosen mukaan luontokäsitteen määrittelyssä voikin nähdä ansan, jonka vuoksi kysymys ei johda mihinkään. Hänen mukaansa kaikki ympärillämme ja sisälämme on niin kemiallisesti kuin filosofisestikin arvioituna osa luontoa, jolloin tuntuu järjettömältä alkaa erittelemään, mikä on luontoa ja mikä taas ei. Salonen antaa tässä vaiheessa vastuun yksilölle, joka saa itse arvioida mitä luonto hänelle henkilökohtaisesti tarkoittaa. (Salonen 2010, 21.)

Luonto ja ympäristö mielletään arkikielessä usein samaa tarkoittaviksi termeiksi. Ympäristön käsite liitetään moniin erilaisiin yhteyksiin oppimisympäristöistä ympäristötietoisuuteen ja ympäristöongelmiin. (Parikka-Nihti & Suomela 2017, luku 1.) Käsitteen määrittely ei tässäkään tapauksessa ole helppoa, sillä se, mitä ympäristöllä milloinkin tarkoitetaan, vaihtelee huomattavasti (Suomela & Tani 2004, 45). Nykäsen ja Kinnusen mukaan käsitettä ”ympäristö” käytetään, kun on tarpeen korostaa ihmisen ja muun luonnon vuorovaikutusta. Ympäristö käsitettä käytetään myös silloin, kun tarkoitetaan ihmisen toimintaympäristöä, esimerkiksi asuin- tai vapaa-ajan ympäristöä. (Nykänen & Kinnunen 1992, 8.)

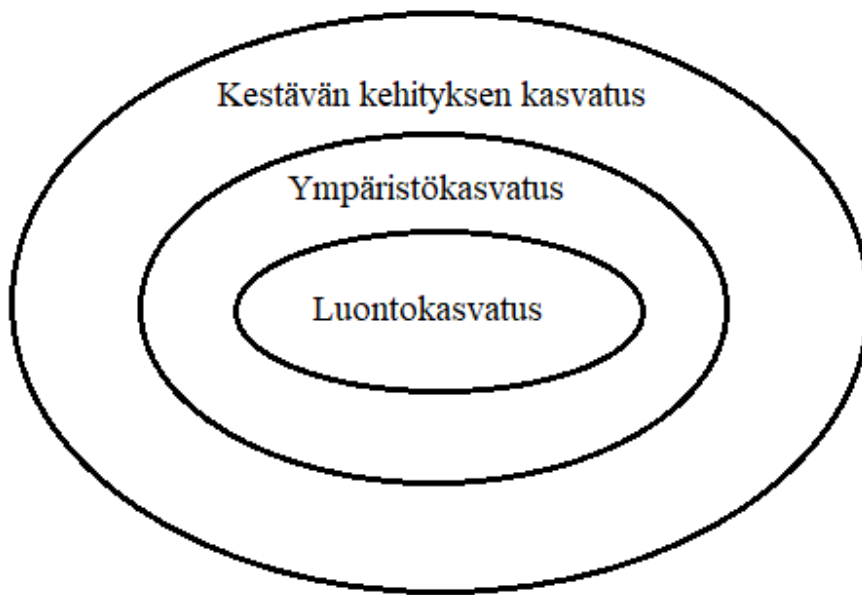
Arkisessa puheessa ympäristö on hyvin monimerkityksinen sana, ja osittain sen tavallisuuden vuoksi sitä ei välttämättä koeta tarpeelliseksi määrittellä tieteellisessä yhteydessä. Ympäristöä tutkitaan esimerkiksi ympäristöpolitiikan, -ekologian, -filosofian ja ympäristökasvatuksen näkökulmista. (Suomela & Tani 2004, 45). Parikka-Nihti ja Suomelan mukaan ihmisen ja ympäristön suhdetta tulisi tarkastella samoin kuin ihmisen ja luonnon suhdetta; eri tasoilla. Ympäristö on sekä henkilökohtainen, sosiaalinen, luonnontieteellinen että yhteiskunnallinen.

Henkilökohtainen ympäristösuhteemme rakentuu ympäristökokemuksistamme ja sosiaalisen ympäristömme tuottamista käsityksistä. Esimerkiksi se, miten opettaja ymmärtää edellä mainitut käsitteet vaikuttaa siihen, millaisia käsityksiä hän niille antaa. Jos henkilökohtainen suhde unohtuu ja ympäristöä tarkastellaan vain luonnontieteellisesti, voi tuloksena olla siitä vieraantuminen ja välinpitämättömyys. (Parikka-Nihti & Suomela 2017, luku 1.)

Yhteinen käsitys teoksessa (2013) ympäristö määritellään yksilöä ympäröiväksi fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden muodostamaksi kokonaisuudeksi, joka sisältää ympäristön ekologisen ja inhimillisen ulottuvuuden. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta ympäristö määritellään laajasti. Fyysiseen todellisuuteen kuuluvat luonnon- ja rakennetut ympäristöt, kun taas sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisistä, yhteisöistä ja instituutioista. Ympäristön ekologiseen ulottuvuuteen (luontoon) kuuluvat luonnonlakien alaiset tekijät ja ilmiöt. Inhimillinen ympäristö tarkoittaa puolestaan ympäristön psyykkistä, kulttuurista ja yhteiskunnallista ulottuvuutta. Yksilö on ympäristön aktiivinen toimija ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen eri osien kanssa. (Nikodin et al. 2013, 35.)

2.2 Ympäristö- ja luontokasvatus sekä kestävän kehityksen kasvatus käsitteinä

Tutkimuksemme teorettinen viitekehys rakentui vasta viimeisenä osiona tutkimusprosessissamme. Koimme vaikeaksi lähteä ennakkoon määrittelemään käsitteitä, sillä oli mahdoton tietää mitä haastateltavat kertovat. Vasta aineistoa analysoituamme pystyimme tarkemmin arvioimaan sitä, millaisista käsitteistä teorettinen viitekehys olisi hyvä rakentaa. Rakentamamme teorettinen viitekehys on tavallaan yksi tutkimuksemme tuloksista, sillä siinä näkyy sellaiset käsitteet ja teoria, jotka liittyivät mielestämme vahvasti lastentarhanopettajien haastatteluissa esille nousseisiin teemoihin. Lastentarhanopettajat eivät puhuneet pelkästään luontokasvatuksesta ja siihen liittyvistä näkemyksistä, vaan aineistoa tulkittuamme huomasimme heidän näkemystensä limittyvän yhteen myös ympäristökasvatuksen sekä kestävän kehityksen kasvatuksen kanssa. Tästä johtuen olemme ottaneet nämä käsitteet tarkasteluun teorettiseen viitekehykseemme.



Kuva 1. Teoreettisen viitekehyksen käsitteiden suhde toisiinsa.

Yllä olevassa kuviossa tuomme esille luonto- ja ympäristökasvatuksen sekä kestävän kehityksen kasvatuksen käsitteiden suhteen toisiinsa. Teoreettisessa viitekehyksessämme yläkäsitteenä voidaan nähdä kestävän kehityksen kasvat' , jonka sisälle sulkeutuu niin ympäristökasvat' kuin luontokasvat'kin. Haluamme kuitenkin tuoda ilmi myös sen, että tämä luokittelu ei tarkoita sitä, että nämä käsitteet olisivat toisistaan irrallisia. Tutkimuksemme tuloksissa käsitteet ja niiden sisällöt limittyvät toisiinsa.

2.2.1 Ympäristökasvatuksesta yleisesti

Näkemykset ympäristökasvat' sisällöistä, toimintatavoista ja tavoitteista vaihtelevat (Parikka-Nihti & Suomela 2017). Myös käsityserot ympäristökasvat' luonteesta ja siihen liittyvistä arvoista vaikuttavat siihen, että ympäristökasvat' sisällöt ja tavoitteet ovat vaihtelevia (Jeronen, Kaikkonen, Räsänen 1994, 6). Ympäristökasvat'usta onkin yritetty määritellä jo pidemmän aikaa, mutta yhtenäiseen määritelmään ei ole päästy, koska eri aloilla ympäristö - käsite rajataan eri tavoin. Täten tarkan määrittelyn voidaan sanoa olevan mahdotonta, mutta se ei ole tärkeintä. (Nykänen & Kinnunen 1992, 7-8.) Vielä 70-luvulla ympäristökasvat' oli harvinainen käsite Suomessa. Vasta 80-luvun loppupuolella se juurtui kielenkäyttöön niin opetussuunnitelmissa kuin yleisessä keskustelussakin. Erityisen aktiivista ympäristökasvat'uksen kehittäminen oli 80–90-lukujen taitteessa. (Wolff 2004, 22.)

Ympäristökasvatus määritellään kasvatukseksi, jonka tavoitteena on saada ihmiset tiedostamaan riippuvaisuutensa ympäristöstä sekä lisätä ympäristömyönteisiä asenteita (Parikka-Nihti & Suomela 2017, luku 1.). Torquati kirjoittaa artikkelissaan ympäristökasvatuksesta ja toteaa, että sen tavoitteena on edistää ympäristönlukutaitoa. Hänen mukaansa tämä lukutaito sisältää tietämyksen luonnonympäristöistä, ymmärryksen siitä, millä tavoin olemme riippuvaisia luonnosta ja miten voimme suojella sitä. Torquati toteaaakin, että ympäristökasvatuksen ydinajatus on saavuttaa ymmärrys siitä, että maan ja ihmisen hyvinvointi ovat riippuvaisia toisistaan. (Torquati 2010, 99.)

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on myös lisätä ympäristövastuullisuutta. Ympäristövastuullinen ihminen ymmärtää ympäristöstä nauttimisen sekä siitä huolehtimisen kuuluvan jokaiselle. Siksi on tärkeää kokea oma toiminta merkitykselliseksi. Oman toiminnan kokeminen merkitykselliseksi vaatii sen, että yksilön sosiaalinen ympäristö tukee ja antaa hänelle tilaa. Se, että lapsen ajatuksista ja havainnoista ollaan kiinnostuneita ja, että hänen kanssaan keskustellaan eri mielenkiinnonkohteista, vaikuttavat siihen millaiseksi lapsen ympäristöasenteet muotoutuvat. Myös esimerkiksi lasten mahdollisuudet osallistua toiminnan suunnitteluun lisää tunnetta oman toiminnan merkityksellisyydestä ja vaikuttaa siten ympäristöasenteisiin. (Parikka-Nihti & Suomela 2017, Luku 1.)

Koskinen ja Cantell viittaavat Hungerfordin ja Volkin malliin, jossa tarkastellaan eri tekijöitä, jotka vaikuttavat ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntyyn. He kuvaavat ympäristövastuullisuuden muotoutuvan kolmen toisiinsa kytkeytyvän muuttujaluokan avulla. Lähtötason muuttajat ennustavat melko hyvin sitä, kehittykö ihmisestä ympäristövastuullinen vai ei. Merkittävin muuttuja tällä tasolla on ympäristöherkkyys eli empaattinen suhtautuminen ympäristöön. Sen syntyyn vaikuttavat muun muassa lapsuuden myönteiset luontokokemukset. Henkilökohtaisen merkityksen muuttajat tekevät ympäristöasioista henkilökohtaisesti merkittäviä ja siten vaikuttavat ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntyyn. Voimaantumisen muuttajat taas edistävät ympäristövastuulliseksi kansalaiseksi kasvamista, sillä ne antavat ihmiselle tunteen siitä, että hänen toiminnallaan ja teoillaan on merkitystä. Kun ihminen luottaa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja taitoihinsa, hän myös uskoo omalla toiminnallaan olevan merkitystä. (Cantell & Koskinen 2004, 62.)

Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry määrittelee ympäristökasvatuksen kasvatuksellisenä toimintana, joka tukee elinikäistä oppimisprosessia siten, että yksilöiden ja yhteisöjen arvot, tiedot, taidot sekä toimintatavat muuttuvat kestävästi kehityksen mukaisiksi (www.feesuomi.fi).

Nykäsen ja Kinnusen mukaan voidaan todeta, että kaikki elämäntavan muotoutumiseen vaikuttava toiminta on ympäristökasvatusta. Silloinkin kun ei tietoisesti “ympäristökasvateta”, vaikutetaan lapsen ja ympäristön suhteeseen. Kun kasvattaja on tietoinen välittämistään ympäristöasenteista ja ympäristökasvatuksensa sisällöstä, on Nykäsen ja Kinnusen mielestä kasvatustodennäköisemmin lasta ekologisesti mielekkääseen elämäntapaan ohjaavaa. (Nykänen & Kinnunen 1992, 34.)

Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran sivuilla kerrotaan, että Yhdistyneet Kansakunnat määrittelevät ympäristökasvatuksen tavoitteiksi yksilöiden kasvattamisen selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä. Olennaista on myös mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaista tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen. Tärkeänä tavoitteena pidetään myös uusien ympäristöön liittyvien toimintamallien luomista yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle. (www.feesuomi.fi.) Wolff toteaa, että ympäristökasvatuksella tarkoitetaan oppimisprosessia, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä ja myös omasta rooleistaan ympäristön hoitajina ja säilyttäjinä (Wolff 2004, 19). Nykäsen ja Kinnusen mukaan ympäristökasvatusta tarvitaan, jotta ihmisille selviäisi, mitkä ovat todella meille tärkeitä ja tarpeellisia perustarpeita. Nyky-yhteiskunnan arvot ja asenteet ovat keskittyneet yhä enemmän rahan ja kulutuskulttuurin luomiin ihanteisiin. Tämän vuoksi myös yhteiskunnan asettamat kasvatustavoitteet ovat muuttuneet sopeuttamaan yksilöitä teknologian kehityksen tuomiin muutoksiin. Nämä kasvatuseriaatteet kuitenkin vaarantavat ja laiminlyövät kestävän kehityksen tarpeita. (Nykänen & Kinnunen 1992, 10–11.)

2.2.2 Kokonaisvaltainen näkökulma ympäristökasvatukseen

Ympäristökasvatuksessa painottuu usein kokemuksellinen ja holistinen näkökulma. Käpylä (1994, 10) toteaa, että länsimaisen kulttuurin maailmankuvan erikoispiirre on ruumiin ja sielun erottaminen toisistaan. Willamo (2005, 119) kertoo, että dualismi viittaa länsimaisessa kulttuuripiirissä tavalliseen taipumukseen nähdä todellisuus dikotomiona eli kahtiajakoina. Kulloinkin tarkasteltavana oleva kohde jaetaan kahteen toisilleen vastakkaiseen peruselementtiin, ja maailmaa jäsennetään tällaisten käsiteparien avulla. Tämä dualismi näkyy myös kasvatuksessa. Ihmisten kokemusmaailma on pilkottu esimerkiksi tietämiseen, tuntemiseen ja motorisiin tai-

toihin. Käpylän mukaan tämä voi näkyä muun muassa tiedon ulkokohtaistamisena, sisäisen kokemuksen erottamisena ulkoisesta kokemuksesta ja sisäisten merkitysten kieltämisenä tai unohtamisena. (Willamo 2005, 119; Käpylä 1994, 10.)

Käpylä kertoo, että yhdentävä kasvatusta on eräs holistinen lähestymistapa ympäristökasvatukseen. Sen tärkein ajatus on, että tietämistä ei voi erottaa tunteesta. Tunteiden ilmaisemista rohkaistaan. Opittavat asiat tulee kokea henkilökohtaisesti merkittävänä. Tämä merkitsee tiedon henkilökohtaistamista. Persoonalliset ja sosiaaliset sekä yhteiskunnalliset merkitykset nousevat keskeisiksi. Opetuksen pitää olla kokemuksellista. Käsiteltävät aiheet pyritään valitsemaan oppilaita kiinnostavista ja heidän persoonallisiin tarpeisiinsa liittyvistä aiheista ja sisällöt kytetään lapsen jokapäiväiseen elämään. Opetuksen pitää myös liittyä tahtomiseen ja toimintaan. Luovaa kuvitteellista ajattelua ongelmien ratkaisujen etsinnässä suositaan. (Käpylä 1994, 10–11.)

Myös Kolb kuvailee oppimista holistisena kokemuksena, jossa yhdistyvät kokeminen, havainnointi, ajattelutaidot sekä käyttäytyminen. Ajatukset eivät ole pysyviä ja muuttumattomia ajattelun elementtejä, vaan ne muotoutuvat jatkuvasti kokemusten kautta. Täten myös oppimisessa johtopäätökset muovautuvat jatkuvan kokemuksellisuuden kautta. Kahta samanlaista ajatusta ei voi olla olemassa juuri kokemusten erilaisuuden vuoksi. Oppiminen on prosessi, jossa sopeudutaan ympäröivään todellisuuteen. Kun oppiminen ymmärretään holistisena adaptiivisena prosessina, tarjoaa se käsitteellisiä yhteyksiä eri elämän osa-alueiden välille. (Kolb 1984, 21, 26, 31–33.)

Wahlströmin mukaan ympäristökasvatukseen kokemuksellinen oppiminen sopii erittäin hyvin ja sitä on sovellettu monella eri tavalla. Hän kertoo, että kokemuksellista oppimista toteutetaan kokemusten reflektoinnin kautta. Ihminen orientoituu oppimisessa aina tunteiden, arvojen, toiminnan ja tietojen välityksellä. Kokemusten reflektoinnissa voidaan vaihtelevasti korostaa tunnekokemusten, aistikokemusten ja toimintaan liittyvien kokemusten reflektointia ja arviointia. Kokemuksellisen oppimisen soveltaminen ympäristökasvatukseen liittyy siten kokonaisvaltaiseen näkemykseen ympäristökasvatuksesta. (Wahlström 1994, 24–25.)

2.2.3 Kestävän kehityksen kasvatus

Ympäristökasvatus käsitteen yhteydessä nousee esiin myös kestävän kehityksen käsite. Mitä kestäväällä kehityksellä sitten tarkoitetaan? Kestävä kehitys voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen, joita ovat ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekologiseen kestävyteen lukeutuu muun muassa biologisen monimuotoisuuden säilyttäminen ja luonnonvarojen kestävä käyttö sekä ilmastonmuutoksen hidastaminen. Taloudellinen kestävyys sisältää tasapainoisen taloudellisen kasvun, jossa investoidaan muun muassa inhimilliseen pääomaan. Sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävyudessa on keskeistä hyvinvoinnin edellytyksien siirtyminen sukupolvelta toiselle. (Wolff 2004, 24–25.)

Parikka-Nihti toteaa, että täysin yksiselitteistä määritelmää kestäväälle kehitykselle tuskin löytyy. Kestävä kehitys on dynaaminen käsite, jolla on monta tulkintamahdollisuutta. Se voidaan ymmärtää monesta eri näkökulmasta riippuen siitä, millaisessa suhteessa luonnon, yhteiskunnan ja talouden katsotaan olevan toisiinsa. Selvimmin tämä näkyy siinä, kuinka eri maissa ja eri intressiryhmissä käsitteelle on annettu hyvin erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi kehitysmaiden asukkaille ruoka ja asunto ovat taatusti ajankohtaisempia asioita kuin ympäristökysymykset. Tämän vuoksi kestävän kehityksen merkitys on kehitysmaiden asukkaiden näkökulmasta hyvin erilainen kuin kehittyneiden maiden asukkaiden. (Parikka-Nihti 2011, 12; Wolff 2004, 25–26.)

Yhtä mieltä ollaan kuitenkin siitä, että kestävä kehitys on tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään hyvään elämään nyt ja tulevaisuudessa. (Parikka-Nihti 2011, 12.) Kestävä elämä perustuu toisten ihmisten ja koko maailman kunnioittamiseen. Kehitys ei saa tapahtua tulevien sukupolvien kustannuksella, vaan kaikilla ihmisillä tulisi olla samat oikeudet ja mahdollisuus käyttää luonnonvaroja kohtuullisen elintason ylläpitämiseksi. (Wolff 2004, 23–24.)

Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran mukaan kestävän kehityksen sekä ympäristökasvatuksen käsitteet voidaan suomenkielisinä ymmärtää olevan määritelmältään rinnakkaiset niin sisällöltään kuin tavoitteiltaan. Näiden käsitteiden painotuksissa voi kuitenkin olla eroja. Kestävän kehityksen kasvatus -käsitteen käyttö tuo selkeämmin esiin kaikki neljä kestävän kehityksen ulottuvuutta. Ympäristökasvatus -käsitettä käytettäessä painotetaan erityisesti kestävän kehityksen ekologista ulottuvuutta. Asiayhteydestä riippuen jompikumpi käsitteistä voi olla käytökelpoisempi, mutta kestävän kehityksen kasvatukseksi tai ympäristökasvatukseksi toiminnan tekee päämäärä: kestävän kehityksen edistäminen. (www.feesuomi.fi.)

Yksi ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen yleisistä tavoitteista on ihmisten kasvaminen ympäristötietoisiksi. Ympäristötietoinen ihminen on ympäristömyönteinen siten, että hän osaa toimia ympäristöä mahdollisimman vähän haittaavasti. (Parikka-Nihti & Suomela 2017; Nykänen & Kinnunen 1992, 19.) Ympäristötietoisuuden osa-alueita ovat Harju-Auttin (2011) mukaan motivaatio, tiedot ja taidot. Motivaatiolla tarkoitetaan, että yksilö on huolestunut ympäristöstään, ymmärtää oman vastuunsa sekä vaikutusmahdollisuutensa ja haluaa toimia ympäristömyönteisesti. Tieto on muun muassa tietoa ympäristöongelmista ja niiden syy-seuraussuhteista. Taidot taas sisältävät eritasoisia käytännön menetelmiä ympäristötietoisien elämäntavan noudattamiseen kuten esimerkiksi jätteiden huomioiminen, asenteet liikennettä kohtaan, asumismuodon valinta ja järjestötoimintaan osallistuminen. (Harju-Autti 2011, 8.)

2.2.4 Luontokasvatus

Kansainvälisessä tutkimuksessa luontokasvatukseen ja ympäristökasvatukseen liittyvä käsitteistö on hyvin laaja. Tutkimuksissa puhutaan muun muassa luontoon orientoituneesta opetuksesta (Klaar & Öhman 2014), luontopainotteisesta oppimisesta (MacQuarrie, Nugent & Warden 2015), ympäristökasvatuksesta ja ympäristöpainotteisesta kasvatuksesta (Torquati 2010), luontoympäristöistä oppimisympäristöinä (Ernst 2014a) ja Reggio Emilian hengessä ulkotilat nähdään ”kolmansina” opettajina (Torquati & Ernst 2013). Näiden käsitteiden nimet ovat erilaisia, mutta niiden sisällön fokus on luonnon (ja ympäristön), kasvatuksen ja opetuksen välisessä yhteydessä. On siis selvää, että on hyvin haastavaa muodostaa kaiken kattava ja yhtenäinen selitys luontokasvatuksen sisällölle, sillä sitä ei varsinaisesti ole edes kirjallisuudessa.

Tutkimuksessamme keskeisenä käsitteenä kuitenkin on suomalaisissa päiväkodeissa perinteinen luontokasvatus. Pro gradumme aihe syntyi nimenomaan halusta ottaa selvää siitä, millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on luonnossa toteutettavasta kasvatuksesta. Aineiston analyysin myötä huomasimme, että lastentarhanopettajat eivät puhuneet pelkästään luontokasvatukseen liittyvistä teemoista. Tutkimuksen tekijöinä meidän on kuitenkin valittava yksi käsite, jotta pystymme kirjoittamaan aiheesta yhtenäisemmin pro gradumme analyysikappaleissa. Olemme tutkimusparina tutkimuksen alku- ja suunnitteluvaiheessa puhuneet luontopainotteisesta pedagogiikasta ja luonnossa toteutettavasta kasvatuksesta, joten koemme luontevaksi valita tutkimuksemme kokoavaksi käsitteeksi luontokasvatuksen.

Yhteinen käsitys -teoksessa luontokasvatus määritellään ympäristökasvatuksen yhdeksi muodoksi (Nikodin, Kokkonen & Viberg 2013, 26). Tuomaala toteaa, että luontokasvatus- ja ympäristökasvatus -termit aiheuttavat toisinaan sekaannusta. Hänen mukaansa näille käsitteille ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta ympäristökasvatus voidaan ymmärtää laajempänä kokonaisuutena, johon liittyy myös vastuulliseen kuluttamiseen ja kestäväan elämään ohjaava kasvatus. Lopuksi Tuomaala määrittelee, että luontokasvatus voidaan nähdä ympäristökasvatuksen alakäsitteenä. (Tuomaala 2002, 10.)

Yhteinen käsitys -teoksen tietojen mukaan luontokasvatus on elämyksellistä ja kokemuksellista, se tukee yksilön ympäristöherkkyyttä ja luontosuhdetta sekä edistää luonnontuntemusta. Luontokasvatusta toteutetaan pääasiassa luonnossa liikkuen. Se sisältää aina ympäristövastuullisuutta tukevia arvoja, joten kaikki luontoon liittyvä tai ulkona tapahtuva kasvatus ei ole luontokasvatusta. (Nikodin et al. 2013, 26–27.) Tuomaalan mukaan luontokasvatus on tunnesiteen luomista luontoon. Kun tuntee luonnon läheiseksi, haluaa toimia luontoa säästäen. Luontokasvatus on myös luontotietoisuuden lisäämistä; tutustutaan luontoon ja luonnonilmiöihin, lapsen kysymyksiin vastataan ja hänelle annetaan tilaisuus tutkia ja tehdä löytöjä itse. Pohjimmiltaan luontokasvatus on arkista yhdessäoloa, vuodenvaihtamisen seuraamista ja luonnonilmiöiden ihmettelyä. Se ei ole erillinen kasvatuksen osa-alue, ei pelkkää jätteiden lajittelua ja kompostointia, vaan elämänsäsenne ja tapa elää. (Tuomaala 2002, 10.)

2.3 Lapsen luontosuhde ja kasvu ympäristöt

Koemme tarpeelliseksi kuvata tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä myös lapsen luontosuhdetta sekä kasvu ympäristöjä, sillä nämä aiheet nousivat esiin haastateltujen lastentarhanopettajien puheessa. Tutkimuksemme tuloksissa viittaamme paikoin tämän kappaleen (lapsen luontosuhde ja kasvu ympäristöt) teoreettiseen sisältöön, sillä näin vahvistamme oman aineistomme sekä rakentamamme teorian välistä vuoropuhelua.

Vahvan yksilöllisen luontosuhteen muodostuminen alkaa jo lapsuudessa (Capaldi, Dopko & Zelenski 2014). Salminen kuvailee luontosuhteen olevan tunnetta, tietoa, toimintaa sekä tietynlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta Maan ja sen eliöiden kanssa. Olennainen osa luontosuhdetta on Salmisen mukaan ymmärrys siitä, kuinka oma hyvinvointimme riippuu luonnosta; tarvitsemme elääksemme luonnon tuottamaa ravintoa, puhdasta vettä sekä ilmaa hengittämiseen. Luontosuhde on ymmärrystä myös siitä kuinka omalla toiminnallamme voimme vaikuttaa luon-

toon niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Se voi olla voimavara, joka auttaa elämään huolta sekä ääni, joka ohjaa toimimaan parhaaksi niin itsen kuin ympäristönkin kannalta. (Salminen 2003, 10–11.)

Lasten suhde luontoon voi Kellertin mukaan alkaa rakentua kolmen erilaisen kokemuksen pohjalta: suorien, epäsuorien sekä symbolisten. Suoralla kontaktilla Kellert viittaa esimerkiksi vuorovaikutukseen kasvien, eläinten sekä sellaisten ympäristöjen kanssa, joihin ihmisen vaikutus ei juurikaan yllä. Tällainen kokemus luonnosta muodostuu useimmiten spontaanisti luonnontilaisilla alueilla kuten niityillä, metsissä ja joskus puistoissa tai lapsen omalla takapihalla. (Kellert 2005, 65.) Vastakohtana suoralle kokemukselle luonnosta ovat epäsuorat kokemukset. Kellertin mukaan nämä kokemukset muodostuvat jollain tasolla kosketuksissa luontoon, mutta esiintyvät ihmisten tekemissä ja tarkoin kontrolloiduissa ympäristöissä, jotka vaativat jatkuvaa ylläpitoa. Tällaisia voivat esimerkiksi olla eläintarha, kasvitieteellinen puutarha, museo tai puisto. Joskus epäsuoraan luontokokemukseen voi liittyä lemmikkieläin, sisäkasvi tai muunlaiset luonnon elementit, jotka on sisällytetty asumusiimme. Kokemuksia luonnosta voi muodostua myös puutarhanhoidon ja karjankasvatuksen avulla sekä vuorovaikuttamalla sellaisten eläinten sekä elinympäristöjen kanssa, jotka vaativat ihmisen jatkuvaa ylläpitoa. (Kellert 2005, 65–66.)

Symbolinen luontokokemus taas ei sisällä minkäänlaista kosketusta eläviin organismeihin tai ympäristöihin, jolloin kokemus luonnosta muodostuu erilaisten kuvien tai metaforisten ilmaisujen kautta. Nykypäivänä lapset kohtaavat jokapäiväisessä elämässään yhä enemmän nimenomaan symboleja luonnosta esimerkiksi lelujen, kirjojen ja lastenelokuvien kautta. (Kellert 2005, 66.) Kellertin mukaan vuorovaikutus luonnon kanssa on ensiarvoisen tärkeää ihmisen hyvinvoinnille ja kehitykselle, mutta sen merkitys on tullut vähemmän arvokkaaksi nykymaailmassa. Suorat luontokokemukset näyttävät hänen mukaansa olevan korvaamaton perusta lapsen terveille kasvulle ja kehitykselle. Kysymyksenä nykypäivänä onkin, että saavatko lapset yhä suoria kokemuksia luonnosta riittävässä määrin. (Kellert 2005, 1, 81–82.)

Richard Louv väittää kirjassaan ”Nature Deficit Disorder”, että nykypäivän sukupolvelle luonto on kokemuksena enemmän abstrakti kuin todellisuutta. Se on jotain mitä katsotaan sivusta, kulutetaan, puetaan tai ollaan huomaamatta ollenkaan. Hänen mukaansa nykypäivän lapsi osaa todennäköisesti kertoa sademetsistä, kun häneltä kysytään, mutta ei siitä milloin viimeksi olisi ollut luonnon keskellä kaikessa rauhassa katsellen vaikkapa pilvien lipumista taivaalla. (Louv 2005, 1–2.) Louv väittämää ei voi kuitenkaan yleistää kaikkiin maailman lapsiin,

sillä ne ympäristöt joissa kasvamme, eroavat hyvin paljon toisistaan. Jokainen lapsi sosiaalistuu omanlaiseensa ympäristöön, jonka osat muodostuvat muun muassa lapsesta itsestään, hänen perheestään, päiväkodista, koulusta ja muunlaisista yhteisöistä, joissa hän elää sekä lopulta koko yhteiskunnasta.

Setälä väittää artikkelissaan, että nykypäivänä lapsuus on yhä suojellumpaa ja lapsia varjellaan ruumiillisesti vaaralliseksi oletetulta ympäristökokemukselta sekä näkemiseltä ja havainnoimiselta. Ympäristön ja maiseman on suotavaa hahmottua vain turvallisen etäisyyden kautta. Kielletot ovat arkipäivää ja suojelu muodostumassa tärkeimmäksi toimenpiteeksi kouluissa ja päiväkodeissa. Setälän mukaan riskejä ei kuitenkaan koeteta hallita, vaan niitä vältellään. (Setälä 2012, 177.) Nykyään lapsille tarkoitettut leikkipaikat on useimmiten rakennettu erityisen turvalliseksi sekä valmiiksi, ja jos heidän sallitaan leikkiä vain tällaisilla rakennetuilla leikkipaikoilla saattavat lasten liikkumistaidot kaventua ja leikit yksipuolistua (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 65). Tämä on huolestuttavaa, sillä itsenäinen liikkuminen on yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka mahdollistaa lapsen luontosuhteen muodostumisen, kun taas liikkumisen rajoitukset haittaavat luontosuhteen kehittymistä. Ward Thompson ja kumppanit pohtivat voiko tämä vaikuttaa nykypäivän lasten kasvettua aikuisiksi, heidän fyysiseen aktiivisuuteensa negatiivisesti. (Ward Thompson, Aspinall, & Montarzano 2008, 135–136.)

Klaar ja Öhman kuvaavat tutkimuksessaan taaperoiden luonnossa tapahtuvaa oppimista. Luonnosta oppiminen ja merkitysten rakentaminen on vuorovaikutuksellinen fyysinen prosessi, jossa vuorovaikutuksen osapuolia ovat itse oppija sekä luonto. Liukuminen alas jäistä rinnettä voi olla lapselle hyvin informatiivista ja synnyttää uutta tietoa sekä ymmärrystä esimerkiksi kitkasta. Lasten luontokokemukset ovat siis kehollisia ja hyvin konkreettisia. Ne yhdistyvät heidän omiin käsityksiinsä siitä, mistä he pitävät tai mitä he uskaltavat tehdä. Luonnon kokeminen on jatkuva prosessi lasten elämässä ja luontokokemukset saavat merkityksensä aiemman tiedon pohjalta. Tämän vuoksi erilaiset keholliset kokemukset luonnossa ovat tärkeitä luonnon ilmiöiden ja prosessien oppimisessa. (Klaar & Öhman 2012, 443, 451.) Dowdellin, Grayan ja Malonen tutkimuksessa opettajat kannustivatkin lapsia ”likaamaan kätensä” ja kokemaan ympäristön sekä sen vaihtuvat vuodenaajat konkreettisesti hyppäämällä esimerkiksi lehtikasaan. He toteavat, että tällainen konkreettinen ”hands-on” vuorovaikutus ympäristön kanssa on tärkeää sillä, lapset eivät opi siten, että heille vain kerrotaan sanallisesti ympäröivästä maailmasta. (Dowdell, Graya, & Malone 2011, 33.)

Kalvaitisin ja Monhardtin tutkimuksessa koetettiin selvittää millainen lasten suhde luontoon oikein on. Lapsia pyydettiin piirtämään sekä kirjoittamaan itsestään luonnossa tekemässä jostakin. Seikat, jotka kuvasivat lasten kokemuksia luonnossa, tulivat esille niiden asioiden kautta, jotka piirustuksiin oli sisällytetty. Näitä olivat ympäristö, ihmiset, elottomat elementit ja erilaiset aktiviteetit. Myös paikat ja tilanteet, joihin lapset päättivät itsensä piirtää, kertoivat paljon siitä, millainen lasten suhde luontoon oli. Tutkimuksessa todettiin, että jotkut lapset näyttivät keskittyvän piirustuksissaan yhteen merkitykselliseen kokemukseen, joka heillä luonnossa olemisesta oli tai, jonka he olisivat halunneet kokea. (Kalvaitis & Monhardt 2012, 220.)

Kalvaitisin ja Monhardtin tutkimuksessa selvisi myös, että lapsilla oli positiivinen ja syvään juurtunut arvostus luontoa kohtaan sillä, sitä kuvailtiin sanoilla ”pitää” tai ”rakastaa”. Tutkimuksessa todettiin myös, että eri-ikäiset lapset kokevat luonnon hieman eri tavalla, eli lasten luontosuhde käy läpi erilaisia muutoksia heidän kasvaessaan ja kypsyessään. Perheellä, ystäville, lemmikeillä ja muilla eläimillä on tärkeä osa pienempien lasten luontosuhteessa; toiminta keskittyy usein lähiluontoon ja tapahtuu vuorovaikutuksessa paikalla olevien kanssa. Luontoa tutkitaan useimmin katselemalla hyönteisiä, poimimalla kukkia ja hoitamalla eläimiä. Vanhemmat lapset sen sijaan kuvaavat suhdettaan luontoon etäisemmillä ja itsenäisemmillä tilanteilla, joita ovat esimerkiksi vaeltaminen, maiseman katselusta nauttiminen ja ulkona työskentely. (Kalvaitis & Monhardt 2012, 220, 222.)

Tutkimukseen osallistuneet lapset eivät kokeneet itseään irrallisiksi luonnosta. Kertomuksissaan he kuvasivat suhdettaan luontoon termeillä ”ystävyyys” ja tunsivat olevansa osa luontoa yhtä paljon kuin ovat osa perhettään. Lapset ymmärsivät elävänsä yhtä lailla ekologisessa kuin sosiaalisessakin ympäristössä. Lasten kokemukset luonnosta muodostuivat pääasiallisesti leikin kautta kaiken ikäisillä; 89 % lapsista piirsi itsensä luontoon leikkimään ja liittivät kertomuksiinsa luonnosta sanat ”leikki tai leikkiminen”, mikä osoittaa että leikki on tärkeä vapaamuotoinen aktiviteetti, jota lapset haluavat luonnossa tehdä. Osa vanhemmista lapsista liitti piirustuksiinsa myös työnteon. (Kalvaitis & Monhardt 2012, 220–221.)

Ward Thompson et al. viittaavat tutkimuksessaan Bingleyhin ja Milliganiin (2004), jotka ovat todenneet yhteyksiä lapsuuden luontoleikkien ja nuoruuden mielenterveyden sekä hyvinvoinnin välille. He päättelivät, että lapsuudessa luonnossa leikittävillä leikeillä on pitkäkestoinen positiivinen vaikutus mielenterveyteen ja hyvinvointiin. (Ward Thompson et al. 2008, 134.) Leikki on lapsen tapa olla suhteessa luontoon sekä sopeutua siihen koettamalla ymmärtää miten

se toimii. Leikki edistää lapsen tasapainoista kehitystä ja, jos se viedään ulos oppimisen mahdollisuudet sekä luontoon kiintymisen todennäköisyys kasvavat. Huolimatta ympäristön hyvästä suunnittelusta ja houkuttavuudesta, voivat ne silti olla epäsopuisia lapsille, jos tässä ympäristössä tapahtuva toiminta estää jollain tapaa lapsia toimimasta heille luontaisella tavalla. Ulkotilat (puutarha) tarjoavat lapselle monipuolista toimintaa puissa kiipeilystä vesilätäköissä hyppimiseen sekä materiaaleja, joita muovata mielen mukaan. Tämä on normaalia käytöstä eikä sitä tulisi liikaa rajoittaa. (Laaksoharju, Rappe, & Kaivola, 2012, 201.)

Raittila puhuu väitöskirjassaan lasten ja ympäristön välisistä eri merkityssuhteista. Hänen mukaansa sama ympäristö voi saada eri merkityksiä eri tavoin ympäristön kohtaavien lasten kanssa. Sama ympäristö, joka toisille lapsille oli elettyinä paikkana tietämisen ja tutkimisen kohde, oli toisille tärkeä yhdessä toimimisen paikka, joillekin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulkemisen sekä eräille vapauden mahdollistaja. Eletty paikka saa merkityksensä sen mukaan miten siinä olevat fyysiset, kulttuuriset tai symboliset elementit ja siinä tapahtuva toiminta kietoutuvat toisiinsa ja muodostuvat kokonaisuudeksi. (Raittila 2008, 144–146.)

Kyttä puhuu väitöskirjassaan lapsiystävällisestä ympäristöstä, joka voidaan jakaa kahteen piirteeseen sen perusteella, onko lapsilla mahdollisuus itsenäiseen liikkumiseen ja, miten heillä on mahdollisuus aktualisoida erilaisia tarjoumia. Hän kuvailee tarjoumia muun muassa Gibsonin näkemysten mukaan, esineinä ja asioina, joilla on toiminnallista arvoa. Ne ovat mahdollisuuksia toiminnalle. (Kyttä 2003, 94–95.) Raittilan mukaan lapsiystävälliseen ympäristöön ja lasten tekemien ympäristösuunnitelmien tutkimiseen liittyy ajatus lapsille soveltuvasta ympäristöstä, joka tukee heidän kasvuaan, kehitystään ja viihtymistään. Tavoitteena on fyysisen ympäristön piirteiden kartoittaminen ja niiden arvioiminen suhteessa siihen, voiko sellaisessa ympäristössä toteutua ns. hyvä lapsuus. Hyvä ympäristö on määritelty usein sen mukaan, antaako se aikuisten arvion mukaan lapsille mahdollisuudet kasvaa ja kehittyä suotuisasti ja turvassa. (Raittila 2008, 42.)

Kyttä kuvailee lapsiystävällisimmäksi ympäristöksi melukylää, jossa itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet ovat runsaat ja aktualisoituneet tarjoumat ovat monipuolisia, ja jossa vapaa toiminta on mittavimmillaan. Mitä enemmän lapsen pääsevät liikkumaan vapaasti ympäristössään, sitä rikkaampi on potentiaalisen toiminnan kenttä, ja sitä motivoituneempia lapset ovat vaeltaamaan ympäristössä. Tällainen ympäristö on maaseutumainen tai muu sellainen ympäristö, jossa lapsilla on paljon mahdollisuuksia tutkia. (Kyttä 2003, 95.) Parikka-Nihdin mukaan on tärkeää olla ulkona mahdollisimman luonnonmukaisissa ympäristöissä muuallakin kuin pihalla ja

muilla rakennetuilla alueilla, kuten leikkipuistoissa sillä erilaisten ympäristöjen tarjoumat ja haasteet vaihtelevat. Asfalttipihaa monipuolisemmat alueet antavat eri aisteille virikkeitä ja tukevat siten lapsen monipuolista kehitystä. (Parikka-Nihti & Suomela 2017, luku 1.)

Kytän melukylämallissa kuvaillaan neljänlaisia hypoteettisia ympäristöjä (melukylä, selli, autioma ja akvaario), joissa itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet ja toteutuneiden tarjoumien määrät vaihtelevat. Autiomaassa liikkumisen mahdollisuudet ovat laajat, mutta ympäristö on tylsä. Siellä ei ole mahdollisuuksia aktualisoida tarjoumia. Selli on lapsen kannalta epäihanteellinen ympäristö sillä siellä vapaa liikkuminen on rajoitettua eikä mahdollisuuksia tarjoumien todeksi tekemiseen ole. Akvaariossa tarjoumia on yhtä paljon kuin melukylässä, mutta vapaan liikkumisen rajoitusten vuoksi niitä ei ole mahdollisuutta hyödyntää ja muokata. Ympäristöön voidaan olla kosketuksissa vain esimerkiksi omien vanhempien avustuksen kautta. (Kytä 2003, 92–93.) Parikka-Nihtin (2014) kuvailema valmiiksi ja turvalliseksi rakennettu leikkipaikka voi olla tyypiltään yksi näistä hypoteettisista ympäristöistä.

2.4 Luonto ja ympäristö suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa

Tutkimuskontekstimme on varhaiskasvatus. Lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen asiantuntija, jota koskevat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatuslaki. Nämä asiakirjat ovat lastentarhanopettajan työn perusta ja ne ohjaavat käytännön työn suunnittelemista, toteuttamista ja arviointia. Tutkimuksemme liittyy nimenomaan varhaiskasvatuksessa toteutuvaan luonto- ja ympäristökasvatukseen, joten koimme aiheelliseksi avata teoreettisessa viitekehyksessä sitä, millaisessa roolissa luonto ja ympäristö nähdään valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä paikallisella tasolla Oulun kaupungin omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin tavoitteisiin kuuluu muun muassa edistää lapsen terveyttä ja hyvinvointia, mahdollistaa liikkumiseen ja leikkiin sekä kulttuuri-perintöön perustavaa monipuolista toimintaa. Lisäksi lapsille olisi tarjottava terveellinen, turvallinen ja oppimista edistävä varhaiskasvatusympäristö sekä ohjattava heitä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan. (Varhaiskasvatuslaki 2 a §; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 15.) Lasten varhaiskasvatuksen piirissä viettämä aika on lisääntynyt, mikä asettaa päiväkotien roolin kasvatuksen kannalta entistä tärkeämpään asemaan. Tällöin suunnitellulla ja toteutetulla toiminnalla

sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnan asenteilla on myös suurempi vaikutus muun muassa lasten luontosuhteen muodostumisessa (Nykänen & Kinnunen 1992, 28).

Parikka-Nihti väittää, että varhaiskasvatus on kestäväälle kehitykselle perustuvan tulevaisuuden turvaamista. Hänen mukaansa varhaiskasvatusta ohjaavat arvot toimivat myös perustana kestäväen kehityksen kasvatukselle, minkä takia arvojen tiedostaminen ja sisäistäminen on välttämätöntä. (Parikka-Nihti 2011, 15.) Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustassa korostuu lasten edun ensisijaisuus sekä oikeudet suojeluun, hyvinvointiin, huolenpitoon, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoiseen kohteluun. Varhaiskasvatus perustuu elämän, kestäväen elämäntavan ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on ohjata lapsia terveyttä ja hyvinvointia edistäviin elämäntapoihin sekä tarjottava lapsille mahdollisuuksia kehittää tunnetaitojaan ja esteettistä ajatteluaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18–20.) Varhaiskasvattajien on huomioitava päiväkodin arjessa varhaiskasvatussuunnitelman asettamat tavoitteet ja osattava toimia myös päiväkodin oman arvoperustan mukaisesti. Tämän lisäksi kasvattajien on osattava soveltaa näitä toimintamalleja aina lasten ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen. Parikka-Nihti kirjoittaa, että kestävä kehitys voi toteutua päiväkodissa esimerkiksi pienissä päivittäisissä teoissa, ajattelun ja taitojen kasvamisesta sekä lapsen kuulemisesta (Parikka-Nihti 2011, 15).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatuksessa tunnistetaan ja noudatetaan kestäväen elämäntavan periaatteita niin, että sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen ja ekologinen ulottuvuus huomioidaan. Varhaiskasvatuksessa arvostetaan myös sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon toimia oikein. Varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19–20.)

Jo lapsena hyvien tapojen opetteleminen ja muiden ihmisten huomioon ottaminen ovat konkreettisia tapoja oppia sosiaalista kestävyyttä. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että lapsi kasvaa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristönsä kanssa. Lapsi on aktiivinen toimija, joka on synnynnäisesti utelias ja halukas tutkimaan ympäristöään. Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti, eikä se rajoitu mihinkään tiettyyn paikkaan. Lapset oppivat muun muassa havainnoimalla, tarkkailemalla ja tutkimalla ympäristöään, mitä voidaan helposti toteuttaa esimerkiksi metsäretkien avulla. Sen

vuoksi lähiympäristöjen ja rakennettujen ympäristöjen hyödyntäminen nähdään varhaiskasvatuksessa tärkeänä oppimisen kohteena sekä oppimisympäristönä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20, 45; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset 2017, 19–20.)

Erilaisista oppimisympäristöistä saadut omakohtaiset kokemukset ja elämykset auttavat lapsia kehittämään omaa ajatteluaan ja ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita. Luonnon ilmiöitä havainnoidaan eri aistein ja eri vuodenaikoina. Niistä keskustellaan ja niitä tutkitaan. Samalla opetellaan ympäristöön liittyvien käsitteiden käyttöä ja harjoitellaan eri kasvi- ja eläinlajien tunnistamista, mikä vahvistaa luonnon tuntemusta. Lasten kanssa opetellaan myös etsimään tietoa heitä kiinnostavista asioista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 45.) Tuomaalan mukaan luonnossa liikkuminen tukee lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja antaa monenlaisia valmiuksia. Luonnon tarkkailu ja luonnossa leikkiminen opettaa erilaisia kokonaisuuksia sekä kehittää monipuolisesti motoriikkaa, ongelmanratkaisukykyä ja käsitteiden käyttöä. (Tuomaala 2002, 16–17.)

Luonto toimii varhaiskasvatuksessa myös esteettisen kokemisen ja rauhoittumisen paikka. Myönteisten kokemusten kautta lapsi oppii nauttimaan luonnosta ja lähiympäristöstä ja hänen ympäristösuhteensa vahvistuu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 45.) Parikka-Nihdin mukaan luonto itsessään rauhoittaa, vaatii ja opettaa keskittymistä sekä stimuloi kaikkia aisteja (Parikka-Nihti 2011, 58). Myös Tuomaala painottaa luonnosta saatavien omakohtaisten kokemusten ja elämyksien painoarvoa lasten oppimisessa ja uuden tiedon omaksumisessa sekä luontoon myönteisesti suhtautumisessa (Tuomaala 2002, 20).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös antaa lapsille valmiuksia havainnoida, jäsentää ja ymmärtää ympäristöään. Varhaiskasvatuksessa toteutetaan yhtenä oppimisen alueena ympäristökasvatusta, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten luontosuhdetta ja vastuullista toimimista ympäristössä sekä ohjata heitä kohti kestävää elämäntapaa. Ympäristökasvatus sisältää kolme ulottuvuutta: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Ympäristökasvatuksella edistetään kestävään elämäntapaan kasvamista sekä siinä tarvittavien taitojen harjoittelemista. Näitä käytännön taitoja ovat esimerkiksi roskaamaton retkeily, kohtuullisuuden ja säästäväisyyden opettelu, ruokailuun liittyvä vastuullisuus, energian säästäminen sekä jätteiden vähentäminen esimerkiksi kierrätyksen, tavaroiden korjaamisen ja uudelleenkäytön avulla. Samalla lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota tekojen vaikutuksiin ja opetetaan kunnioittamaan luontoa, sen kasveja ja eläimiä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

2016, 44–45.) Joissakin päiväkodeissa on käytössä ympäristökasvatusta tukevia toimintaohjelmia, jotka antavat materiaaleja ja ideoita toteuttaa suunnitelmallista ympäristökasvatusta. Näitä ohjelmia ovat muun muassa Eco-Schools -ohjelman Vihreä lippu -toiminta ja Suomen ladun Metsämörri -toiminta.

Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman paikallisessa linjauksessa ympäristökasvatus nähdään osana elämää ja kestävän kehityksen periaatteet osana arkipäivää. Oulun kaupungin linjauksen mukaan ympäristökasvatus on aina toimintaa, osallistumista, tekemistä välineillä ja materiaaleilla. Ympäristökasvatukseen liittyviä ilmiöitä ja asioita tarkastellaan luontevasti eri teemojen ja projektien avulla. Lisäksi oululainen varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö Alakööki järjestää ympäristökasvatukseen liittyvää monipuolista toimintaa ja koulutusta päiväkodeille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset 2017, 59.)

Oulun kaupungin linjauksessa päiväkotien toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita ovat, valtakunnallisten kehittämisperiaatteiden lisäksi, kestävän kehityksen, kulttuurin, liikunnan ja osallisuuden painopisteet. Kestävä kehitys näkyy ekologisena, taloudellisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ulottuvuutena. Oulun linjauksessa lapsen hyvä luontosuhde koetaan tärkeänä perustana yksilön myöhemmälle kestävälle elämäntavalle. Kasvatuksen ja opetuksen arvo-pohjan keskittyessä kestävän kehityksen periaatteille, voidaan puhua kestävän kehityksen kasvatuksesta. Se näkyy muun muassa vastuun antamisena ja vastuun kantamisena. Hyvät käytös-tavat ja muiden ihmisten huomioon ottaminen kuuluvat sosiaaliseen kestävyYTEEN, jossa opitaan huolehtimaan lähimmäisistä ja heidän hyvinvoinnistaan. Lisäksi kansainvälisyys ja oman kulttuuriperinteen vaaliminen ovat oululaisessa varhaiskasvatuksessa osa kulttuurista kestävästä kehitystä. Paikallisessa linjauksessa mainitaan myös kestävän kehityksen toimintaohjelma, joka pitäisi laatia aina yksikkökohtaisesti. Tämän lisäksi päiväkodissa tulisi olla kestävän kehityksen yhdyshenkilö ja – työryhmä. Päiväkodeille on myös laadittu Kestävän kehityksen opaskansio, josta saa tietoa varhaiskasvatuksen kestävän kehityksen toiminnasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset 2017, 33.)

Vuonna 2013 julkaistussa Yhteinen käsitys -teoksessa puhutaan kestävän kehityksen näkyvyydestä varhaiskasvatuksessa. Tämän teoksen aikoina kestävän kehityksen kansainväliset tavoitteet toteutuivat osittain, mutta johdonmukaista seuranta tai toimeenpanoa niiden suhteen ei ollut. Myöskään varhaiskasvatuksen kentällä olevat ammattilaiset eivät välttämättä olleet tarpeeksi tietoisia näistä tavoitteista tai niiden vaatimuksista. Teoksessa viitataan tulevan -nyt jo

voimassa olevan- varhaiskasvatuslain ja päivitetyn varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuovan ympäristöön ja kestäväan kehitykseen liittyvät teemat näkyvämmäksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa ja tavoitteita. (Nikodin et al. 2013, 57.) Nykyään uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman tuomia asetuksia ja niiden toteutumista tähän aiheeseen liittyen ei ole tutkittu vielä käytännön tasolla, joten emme ole tietoisia siitä, millainen tilanne on tällä hetkellä.

MacQuarrien, Nugentin ja Wardenin mukaan luontoon painottuva toiminta ja oppiminen on yhä suosituimpi varhaiskasvatuksen alue. Heidän tutkimuksensa löydökset viittaavat siihen, että luonto on oppimisen tapahtumapaikka, resurssi ja lasten “kouluttaja”; luonto nähdään pedagogisena ympäristönä. Tutkimuksessa todetaan, että luontokokemukset ovat rakentuneet suhteessa tavanomaisiin käyttäytymis- ja toimintatapoihimme. Näin ollen luontokokemuksiin sisältyvät samalla kulttuuriset vaikutukset, jotka muovaavat varhaislapsuuden toimintaympäristöjä. (MacQuarrie, Nugent & Warden 2015, 1). Tämä osoittaa, että suomalaisella varhaiskasvatussuunnitelmalla on suuri vaikutus siihen, miten varhaiskasvatusta toteutetaan ja, miten se vaikuttaa toiminta- ja oppimisympäristöjen rakentamiseen. Jos luonto ja luontokasvatus ovat selkeästi esillä suunnitelmissa, voi olla että sitä todennäköisimmin ne näkyvät myös käytännössä.

2.5 Varhaiskasvattajan asiantuntijuus luontokasvatuksen toteuttamisen lähtökohtana

Koska tutkimuksemme keskittyy varhaiskasvattajien näkemyksiin luontokasvatuksesta, on tarpeen pohtia myös teoreettisista näkökulmista varhaiskasvattajien työn luonnetta ja asiantuntijuutta, jotka voi nähdä lähtökohtina myös luontokasvatuksen mielekkäälle toteuttamiselle. Keskitymme tässä osiossa tarkastelemaan nimenomaan varhaiskasvatukseen liittyvää asiantuntijuutta ja siitä esille nousevia merkityksiä, sillä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden näkökulma on tutkimuksemme kannalta merkityksellinen. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme varhaiskasvatuksen asiantuntijuudella nimenomaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Lastentarhanopettaja vastaa ryhmässään ja tiimissään pedagogiikan suunnittelemisesta, toteuttamisesta sekä arvioinnista ja kehittämisestä.

Kirjallisuudessa esiintyy lukuisa määrä erilaisia ammattitaidon ja asiantuntijuuden käsitteiden määrittelyjä. Hapon, Määtän ja Uusiautin mukaan yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuuksista on sen korkeakoulutettu henkilökunta, joka koostuu moniammatillisesta ja eri koulu-

tustaustoja käyneistä ammattilaisista. Suomalaisessa lainsäädännössä on asetettu varhaiskasvatuksen henkilöstölle selvät pätevyysvaatimukset eri työtehtäviä varten, minkä mukaan päiväkotien henkilökunta rakentuu. Suomalainen varhaiskasvatus kattaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden, jonka tavoitteena on muun muassa tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Sen toteuttaminen on moniulotteinen ilmiö, joka koostuu muun muassa tavoitteellisesta suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja oppimisprosessien arvioimisesta. (Happo, Määttä & Uusiautti 2012, 487–488.) Varhaiskasvatuksessa työskentelevien henkilöiden peruskoulutukset voivat poiketa suurestikin toisistaan, minkä takia ammattien sisällä oman ammatin edellyttämää osaamista tulkitaan eri tavoin (Karila & Nummenmaa 2001, 24–25).

Asiantuntijuuden määrittelyssä pidetään keskeisenä omaan alaan liittyvän tiedon hallitsemista ja spesifiä tietämystä (Eteläpelto 1997, 88; Pirttilä 1997, 77). Tämän lisäksi myös osaamisen käsite liitetään vahvasti asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuuteen (Karila & Nummenmaa 2001, 24). Kupilan väitöskirjassa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus näyttäytyy monitahoisena kokonaisuutena, jossa asiantuntijuus on sidoksissa tiettyihin varhaiskasvatuksen tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin (Kupila, 2007, 19). Happo et al. mukaan asiantuntijat ovat ihmisiä, joilla on äärimmäisen hyvät taidot ja tietämys omasta alastaan (Happo et al. 2012, 488).

Varhaiskasvattajilla pedagogista tietämystä pidetään alan yhtenä ydinosuuden alueena (Happo et al. 2012, 488; Karila & Nummenmaa 2001, 31). Siihen liittyy esimerkiksi valintojen tekeminen opetus- ja kasvatustilanteissa. Pedagogisesti taitavalla opettajalla on erinomaiset vuorovaikutustaidot. Varhaiskasvatuksen asiantuntijan tietämykseen sisältyy pedagogisen osaamisen lisäksi myös opetus suunnitelmien avulla tarkoituksenmukaisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen. Varhaiskasvattajan on tiedettävä opettavan tiedon lisäksi myös, miten opettaa nuoria lapsia. (Happo et al. 2012, 488.) Kupilakin painottaa, että pedagoginen osaaminen muodostaa varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisen alueen. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että varhaiskasvattajien on pystyttävä kohtaamaan tulevien sukupolvien tarpeet sekä tukea heidän kasvamista ja oppimista. (Kupila 2007, 20.)

Yhteiskunta säätelee lakien, normien ja voimavarojen suuntaamisen avulla julkisten organisaatioiden, kuten päiväkotien, toimintaa. Yhteiskunnallinen sääätely kuvaa myös niitä odotuksia, joita tietyille toiminnalle ja asiantuntijuudelle asetetaan. Tästä johtuen työorganisaatioiden perustehtävät tulkitaan eri aikoina eri tavoin. (Karila 1997, 44; Karila & Nummenmaa 2001, 11.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijan toimintakontekstia määrittävät perheiden tarpeiden lisäksi

myös yhteiskunnan taholta tulevat vaatimukset sekä sen hetkisen koulutusjärjestelmän sisältämät lähtökohdat (Kupila 2007, 20). Myös Happo et al. mukaan varhaiskasvattajien on oltava tietoisia lasten ja heidän perheidensä elinympäristöistä ja otettava se huomioon omassa työssään (Happo et al. 2012, 489).

Kupilan väitöskirjassa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ymmärretään yksilön henkilökohtaisen kokemushistorian kautta kehittyvänä osana, johon vaikuttavat sosiaaliset, kontekstuaaliset sekä kulttuuriset tekijät. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus tulee esille muun muassa perustehtävän ydinosaamisesta sekä työhön kuuluvista eri toimintakokonaisuuksista, jotka vaativat monialaista osaamista. Varhaiskasvatuksessa asiantuntijan pätevyysalueisiin kuuluu pedagogisen tietämyksen, yhteiskunnallisten sekä kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisen lisäksi myös sosiaalinen ulottuvuus, jossa korostuvat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen. (Kupila 2007, 31, 55.) Happo et al. korostavat myös vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen osaamista ja sen hyödyntämistä yhteistoiminnassa lasten, vanhempien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa (Happo et al. 2012, 489).

Asiantuntijana toimiminen on erityisen vaativaa kasvatuksen kentällä, sillä jokainen kasvatustilanne on erilainen. Siihen ei ole olemassa yhtä universaalia ratkaisua tai tapaa toimia. (Happo et al. 2012, 498.) Voidakseen edistää lasten hyvinvointia ja kehitystä, on varhaiskasvattajien oltava tietoisia kasvatuksen arvoista ja tavoitteista (Happo et al. 2012, 489; Karila & Nummenmaa 2001, 30). Tämä vaatii muun muassa arvokeskusteluja, tulevaisuuden kuvien luomista sekä kasvatuksellisten seurausten pohtimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan (Karila & Nummenmaa 2001, 30).

Kupila kirjoittaa, että varhaiskasvatuksen asiantuntijuus perustuu yksilöllisten kykyjen, työyhteisöjen ja organisaatioiden välisiin dynaamisiin suhteisiin. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ei ole staattinen tila, vaan se rakentuu ja muokkaantuu jatkuvasti työn tuomia ongelmia ratkaistaessa. (Kupila 2007, 19.) Karila ja Nummenmaa näkevät myös varhaiskasvattajan asiantuntijuuden dynaamisena ulottuvuutena, johon vallitseva aikakausi tuo omat muutoksensa (Karila & Nummenmaa 2001, 22). Varhaiskasvatuksen asiantuntijalta vaaditaan kykyä käyttää tietoaan ja osaamistaan tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Tämän lisäksi hänen on myös osattava tuottaa ja kehittää uutta tietoa sekä myös jakaa sitä (Karila & Nummenmaa 2001, 31; Kupila 2007, 34). Karilan ja Nummenmaan mukaan uuden tiedon omaksumiseen tarvitaan tiedon hankinnan ja prosessoinnin taitoja sekä kriittistä suhtautumista tietoon, mikä liittyy tiedonhallinta-osaamiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 33).

Nykytutkimuksen valossa voidaan sanoa, että asiantuntijuus ei rakennu pelkästään tiedon tai kokemuksen pohjalle (Happo et al. 2012, 499–500; Kupila 2007, 32–33; Karila & Ropo 1997, 153). Muuttuva työympäristö ja tiedon nopea lisääntyminen vaatii asiantuntijalta uusien tietojen, taitojen ja koulutuksen hankkimista (Happo et al. 2012, 490; Karila & Nummenmaa 2001, 32–33; Kupila 2007, 19). Tässä korostuvat oman työn arvioiminen ja tutkiminen sekä reflektiivinen työote (Karila & Nummenmaa 2001, 33). Happo et al. mukaan varhaiskasvattajalla on oltava reflektiivinen, rakastava asenne työtään ja lapsia kohtaan. Reflektion avulla kasvattaja tulee tietoiseksi hänen ennakkoluuloistaan sekä tavoistaan toimia ja ajatella. (Happo et al. 2012, 499–500.) Kupilakin painottaa, että asiantuntijuuden kehittäminen vaatii omien kokemusten refleктоimista (Kupila 2007, 32–33).

Asiantuntijuuden voidaan sanoa olevan monimuotoinen prosessi, jossa koulutus- ja työuran varrella saaduilla kokemuksilla ja tietämyksellä on keskeinen merkitys (Happo et al. 2012, 489; Karila & Ropo 1997, 155). Monet tekijät vaikuttavat varhaiskasvattajan asiantuntijuuden kehittymiseen. Joihinkin tekijöihin voi vaikuttaa omilla valinnoilla, mutta jotkin tekijät ovat ennalta arvaamattomia, elämänkulkuun liittyviä tapahtumia. Hapon et al. tutkimukseen osallistujien mielestä heidän asiantuntijuuteensa kehittymiseen on vaikuttanut heidän oma elämänsähistoriansa, koulutus, työkokemus ja persoonalliset piirteet. (Happo et al. 2012, 498.)

Luonto- ja ympäristökasvatuksen näkökulmasta katsottuna varhaiskasvattajan rooli ja asiantuntijuus on merkityksellinen, sillä kasvattaja vaikuttaa lapseen aina jollakin tavoin. Nykäsen ja Kinnusen mukaan kasvattajan olisi erittäin tärkeää kyetä näkemään omat arvonsa ja ne tavoitteet, jotka ohjaavat kasvattamista, sillä vastuu omista arvoista ja asenteista on aina kasvattajalla. Aikuisten omaksumat arvot välittyvät herkästi lapsille. Lapset peilaavat ja ottavat mallia kasvattajan toiminnasta sekä ajatusmaailmasta, minkä seurauksena he myös omaksuvat näitä tapoja omaan elämäänsä. Lapsen tulee saada peruskäsitteet omasta elinympäristöstään ilman, että niitä on manipuloitu. Tiedostettujen ja kyseenalaistettujen käsitysten ja näkökulmien avulla pystyttäisiin antamaan hyvää ympäristökasvatusta ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti. (Nykänen & Kinnunen, 1992, 71–73.)

3 Menetelmälliset lähtökohdat

3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus, jossa analyysimenetelmänä hyödynnämme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on kuvailla todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja perusteellisesti sekä ymmärtää ihmisten moninaisia kokemuksia maailmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Lichtman 2013, 17). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, Luku 1). Kvalitatiivinen tutkimustyyppi sopii tutkimukseemme, sillä tarkoituksenamme ei ole löytää yleispätevää vastausta tutkimuskysymyksiimme. Sen sijaan pyrimme huomioimaan haastatteluissa esille nousevia moninaisia ääniä ja lisäämään omaa ymmärrystämme tutkittavana olevasta aiheesta. Kvalitatiivinen tutkimus tuo myös tutkimuksen tekemiseen joustavuutta, jonka olemme kokeneet tarpeelliseksi empiiristä aineistoa hankittaessa ja sitä käsitellessä.

Laadullinen tutkimus pohjimmiltaan sopii erinomaisesti tunnistamaan merkityksiä, joita ihmiset antavat elämässään tapahtuville asioille sekä yhdistämään nämä merkitykset ihmisiä ympäröivään sosiaaliseen maailmaan (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, 11). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä onkin, että siinä keskitytään tutkimaan ihmisten välistä sosiaalista merkitysten maailmaa (Vilkkä 2015, Luku 5). Tässä tutkimussuuntauksessa juurikin merkitysten tutkiminen on keskeistä ja siinä pyritään kontekstualisoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään toimijoiden näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 22, 23). Hahmotamme maailmaa aina tietynlaisen merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Merkityksistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus on tae sille, että kohtaamamme asiat eivät näyttäydy kokonaan uusina, vaan meillä on olemassa tietty opittu tapa niiden hahmottamiseen. (Eskola & Suoranta 1998.)

Kvalitatiivinen tutkimus on tietämisen tapa, jolla tutkija kerää, järjestää ja tulkitsee ihmisiltä hankittua tietoa. Tutkija on tutkimuksen tiedonkeruun ja analysoinnin tärkein instrumentti; hän päättää sen, millaista tietoa halutaan kerätä. Kaikki informaatio suodattuu tutkijan silmien ja korvien läpi, jolloin siihen vaikuttaa tutkijan omat kokemukset, tiedot, taidot ja tausta. Maailman ymmärtäminen välittyy aina sen ihmisen kautta, joka maailmaa havainnoi. (Lichtman 2013, 7, 21; Miles et al. 2014, 9.) Tutkija ei kuitenkaan määrää sitä, mikä tutkimuksessa on tärkeää (Hirsjärvi et al. 2009, 164).

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään hypoteesittomuuteen. Hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tutkijan on tutkimusta tehdessään kuitenkin lähes mahdoton unohtaa omat arvolähtökohdansa, sillä arvomme ohjaavat tulkintaamme tutkimastamme ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, sulautuvat toisiinsa; havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmilla kokemuksillamme. Tämän vuoksi tutkimustulokset tarjoavat selityksiä yksittäisiin konteksteihin liittyen. Yleisesti todetaankin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita sen sijaan, että yritettäisiin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Aiemmistä kokemuksista ei muodosteta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä jolloin tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Eskola & Suoranta 1998; Luku 1; Hirsjärvi et al. 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

3.2 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä

Keskeiset kvalitatiivisessa metodologiassa käytettävät tutkimusmenetelmät ovat havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi (Metsämuuronen 2011, 92). Haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34, 42.) Omassa tutkimuksessamme koimme teemahaastattelun olevan paras keino hankkia tietoa tutkittavasta aiheesta, sillä haastattelua voidaan kohdentaa haluttuihin teemoihin joista sitten keskustellaan. Haastattelussa vuorovaikutus muodostuu sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä sekä tulkinnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.) Tämän takia halusimme lähestyä tutkimusaihettamme haastattelun kautta, sillä olimme kiinnostuneita siitä miten haastateltavat kuvailevat aihetta.

Haastattelun tavoite on selvittää se, mitä haastateltavalla on mielessään. Haastattelu on suora vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Keskustelu kuitenkin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34; Eskola & Suoranta 1998, Luku 3.) Haastattelua tekevän tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelutilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse. Lisäksi siinä on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja ja tulkita haastateltavan ei-kielellisiä vihjeitä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34, 41.)

Laadullisella tutkimusmenetelmällä hankittu aineisto on aina oltava kuva- tai tekstimuodossa, jotta sitä voitaisiin analysoida järjestelmällisesti. Haastatteluaineiston muuttamista tekstimuotoon kutsutaan litteroinniksi. Litteroinnissa on tärkeä huomioida, että se vastaa haastateltavien suullisia lausumia ja merkityksiä, joita tutkittavat ovat asioille antaneet. (Vilka 2015, Luku 5.) Litterointi on mahdollista toteuttaa koko kerätystä aineistosta tai valikoiden esimerkiksi teemojen mukaan (Hirsjärvi et al. 2009, 222).

Tutkimuksemme aineistonhankinta toteutettiin teemahaastattelulla, jossa haastattelun kulkua määritti ennalta sovitut teemat. Teemahaastattelussa haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa, jotka ovat kaikille haastateltaville samat (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Eskola & Suoranta 1998, Luku 3). Teemahaastattelu on tyypillisesti muodoltaan avoin, jolloin vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti. Tällöin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Teemahaastattelussa käytettävät teemat takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu edes jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat muodostavat konkreettisen kehikon jonka avulla laajaa litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 3.)

Vaikka tutkija lähtisikin tekemään tutkimustaan mahdollisimman vähäisin ennakkoaavistuksin ja teoreettisin käsittein, on tutkimusvälineen laadinnassa aina mukana annos teoreettista ajattelua ja ydinolettamuksia. Ydinolettamukset ovat pitkälti syntyneet tutkijan aiemmista kokemuksista. Teemahaastattelurungon rakentaminen ei suju ilman jonkinlaista tietoa tutkittavasta kohteesta. Tämä esiymmärrys ohjaa teemojen muodostumista. Teemarunko pitää sisällään monenlaisia tutkimuksen alkuvaiheessa varsin arkisiakin havaintoja, jotka saattavat terävöityä teoreettisista näkökulmista tai sitten eivät. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 3.)

3.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta päiväkodista, joista toinen oli yksityinen luontopainotteinen päiväkotiki ja toinen kunnallinen päiväkotiki, jossa toiminta-ajatuksena on luonnon ja lähiympäristön hyödyntäminen. Yksityinen päiväkotiki päättyi valinnan kohteeksi, koska halusimme päästä tutkimaan sitä millaisia näkemyksiä luontopainotteisessa päiväkodissa työskentelevillä lastentarhanopettajilla on luonnosta ja sen merkityksestä kasvatuksessa. Kunnallinen päiväkotiki valikoitui pienen tutkimisen jälkeen sen toimintaperiaatteiden vuoksi sekä mielenkiinnosta

päästä tutkimaan myös kunnallisella puolella työskentelevien lastentarhanopettajien näkemyksiä samoista teemoista. Tarkoituksena ei kuitenkaan ollut vertailla yksityisellä ja kunnallisella puolella työskentelevien lastentarhanopettajien näkemyksiä.

Haastattelimme yhteensä kuutta lastentarhanopettajaa, jotka olivat työurallaan eri vaiheissa: viisi haastateltavista oli usean vuoden työkokemuksen omaavia lastentarhanopettajia. Haastateltavat valittiin heidän ammattinimikkeensä perusteella, sillä lastentarhanopettajien näkemysten tutkiminen palvelee parhaiten myös oman asiantuntijuutemme kehittymistä. Aineisto kerättiin pitkällä aikavälillä kevään ja syksyn 2017 aikana.

Yksityisessä päiväkodissa toteutetuissa teemahaastatteluissa esillä olleet teemat olivat luonto, luontopainotteisuus, arvot, tunteet ja resurssit. Haastattelurungossa oli paljon sellaisia kysymyksiä, jotka osoittautuivat analyysivaiheessa epäolennaisiksi. Tämän vuoksi päätimme jättää ne analyysin ulkopuolelle. Näistä haastatteluista kertyi suullista aineistoa reilu kolme tuntia ja litteroitua aineistoa kertyi 43,5 sivua. Kootun aineiston redusointi eli merkityksellisten ilmausten etsiminen, sujui vielä suhteellisen vaivattomasti, mutta klusterointivaiheessa tuli ongelmia vastaan. Vaikutti siltä ettei aineistoa ollut tarpeeksi.

Päädymme ratkaisemaan ongelman hankkimalla lisää haastatteluaineistoa. Tällä kertaa haastattelut toteutettiin kunnallisessa päiväkodissa, jossa ei toteuteta luontopainotteista pedagogiikkaa. Tämän vuoksi tutkimuksen käsitteistö tulisi muuttumaan, ja luontopainotteisuuden tilalle tulisi käsite luontokasvatus. Haimme tarvittavan tutkimusluvan, koska kyseessä oli kunnallinen päiväkotit ja toteutimme haastattelut syksyn 2017 aikana. Haastattelimme jälleen kolme lastentarhanopettajaa, mutta käytimme hieman erilaista aiempaa tiiviimpää teemahaastattelun runkoa, jossa keskeisinä teemoina olivat arvot, arki, ammatillisuus ja tavoitteet. Mielestämme edellisessä rungossa oli sellaisia teemoja, jotka eivät herättäneet keskustelua ja halusimme siksi muotoilla teemoja enemmän keskustelua herättäviksi. Lopulta suullista aineistoa oli kertynyt kaiken kaikkiaan noin neljä tuntia, joista litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 55 sivua.

Jokainen haastattelu oli kestoltaan ja sisällöltään erilainen. Pisimmän haastattelun kesto oli noin tunnin mittainen ja lyhyin oli noin 20 minuuttia. Ensimmäinen haastattelu oli näkökulmastamme kaikista jännittävin, sillä tilanne oli meille molemmille uusi. Seuraavissa haastatteluissa osasimme jo edetä vaivattomammin ja pyrkiä rikastamaan keskustelua hetkeen sopivilla lisäkysymyksillä. Tämä oli kuitenkin haastavaa, sillä jännitys oli kuitenkin koko ajan läsnä sekä ajatus siitä osaammeko kysyä kaiken, mikä on tärkeää ja olennaista.

Haastatteluissa tunnelmat vaihtelivat melko paljon: osasta oli aistittavissa lievää kiireen tuntua, kun toisissa taas tilanne oli rauhallinen, rento ja seesteinen. Osa haastateltavista puhui melko vapaasti ajatuksistaan kuvaillen työtään ja sen sisältöä, kun taas osa vastasi lyhyesti siihen mitä kysyimme. Tarkoituksenamme oli saada haastateltavat puhumaan ja pohtimaan vapaasti näkemyksiään teemoista. Tämä kuitenkin osoittautui haasteelliseksi, minkä uskomme johtuvan omista taidoistamme haastatella. Jännitimme haastatteluita ja uskoimme, sillä olleen vaikutusta siihen ettei haastattelutilanteessa osannut rentoutua ja luoda keskustelevaa ilmapiiriä.

Karkea haastattelijan perusohje onkin se, että kaikkeen pitää olla varautunut. Esimerkiksi teemahaastatteluja toteuttava haastattelija joutuu hyvinkin erilaisiin keskusteluihin hyvin erilaisissa paikoissa. Joskus juttua tulee haastateltavalta ikään kuin itsestään ja joskus eteenpäin pääseminen on vaikeaa. Niinpä teema-alue luettelon lisäksi on hyvä olla olemassa jotain jutun juurta, jolla pääsee eteenpäin niukkasanaisten vastaajien kanssa. Erilaiset esihaastattelut ovat oivia tilaisuuksia tällaisen materiaalin kehittämiseen. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 3.) Ennen varsinaisia haastatteluja teimme pilottihaastattelun, jotta saisimme edes jonkinlaisen tarttumapinnan siihen millaista haastatteleminen on. Haastateltava oli hyvä ystävämme ja näin jälkeensä ajatellen olisi ollut suotavampaa suorittaa esihaastattelu sellaisen ihmisen kanssa, joka on meille vieras. Näin olisimme päässeet aidosti harjoittelemaan sitä, miten tuollaisissa jännittävässä tilanteissa voidaan sopeutua haastattelijan asemaan. Vierasta haastatelllessamme olisimme myös voineet varautua tilanteisiin, joissa kaikki ei mene suunnitelmien mukaan.

3.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä voidaan pitää hyvänä perusanalyysimenetelmänä, sillä sitä on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja tehdä sen avulla monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysiä voi pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Voidaan myös sanoa, että useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät periaatteessa pohjautuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkimuskysymys tarkentaa sitä näkökulmaa, josta aineistoa tarkastellaan. Jos muita olennaisia näkökantoja ilmenee analyysin aikana, tutkimuksen raken-

netta (coding frame) voidaan muuttaa ja sisällyttää uudet näkökulmat tutkimukseen. Näkökantojen on kuitenkin oltava tarkennettuja ja valikoituja. Tämän tutkimusmenetelmän avulla ei voida muodostaa holistista kuvaa kootusta aineistosta. (Schreier 2012,4.)

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti ja sen tarkoituksena on etsiä tekstin sisältämiä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104,106). Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimusmenetelmässä aineistot ovat symbolisia, jolloin jää paljon tilaa tulkinnalle (Schreier 2012, 20). Tuomi & Sarajärvi viittaavat useaan eri lähteeseen joiden mukaan sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Analysoinnin tarkoituksena on informaatioarvon lisääntyminen, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota.(Tuomi & Sarajärvi 2009, 108)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä, joiden avulla saadaan vastaus tutkimustehtävään. Analyysimenetelmä pohjautuu empiirisen aineiston tulkintaan ja päättelyyn. Tämä analyysimenetelmä jaetaan karkeasti kolmeen vaiheeseen; aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn ja abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Pelkistämisvaiheessa aineistoa tiivistetään ja pilkotaan osiin, jolloin epäolennainen sisältö karsiutuu kokonaan pois ja tätä kautta päästään lähemmäksi tutkimustehtävää. Auki kirjoitetusta aineistosta pyritään löytämään tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.)

Avaamme tässä vaiheessa konkreettisten esimerkkien avulla sitä, miten aineiston käsitteleminen tapahtui omassa tutkimuksessamme. Lähdimme liikkeelle siitä, että jokainen haastattelu redusointiin erikseen. Poimimme litteroidusta tekstistä merkityksellisiä ilmauksia ja kopioimme ne erilliseen tiedostoon taulukoiksi. Pelkistimme alkuperäisilmauksia tiiviimpään muotoon pelkistetyiksi ilmauksiksi. Taulukossa 1. on esimerkki siitä, kuinka aineiston redusointiprosessi eteni. Kaikkia pelkistettyjä ilmauksia ei taulukossa näy, sillä muodostimme jokaisesta haastattelusta oman taulukonsa, jotka olivat monen sivun mittaisia. Sama koskee muitakin prosessissa muodostettuja taulukoita, sillä niiden liittäminen raporttiin kokonaisina ei olisi tarkoituksenmukaista.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Sinne mettään ku mennee niin ei siinä paljon tarvi suunnitella, siellä alkaa leikit, ne leikkii ja majjaa rakentavat. ”	Metsä ihanteellinen ympäristö vapaalle leikille
”Tosiaan nyt on pietty matikkaa, kerätty käpyjä laskettu ja kerätty keppejä ja laskettu enempi ja vähempi, että haettu vihreetä ja keltasta just tämmöstä”	Opitaan toiminnan kautta
”ettei siellä tarvi kyniä ja papereita tai muita systeemejä, että käytetään sitä luontoa. ”	Hyödynnetään luonnonmateriaaleja
”ku aattelee uutta opsia, niin just tämmösiä projekteja ja semmosia missä lapset voi itte kehittää ja harjotella.”	Pedagogiikka perustuu lapsen omalle toiminnalle
”lapset niinku oppis arvostaan luontoa, just se luonnon arvostaminen ja säilyttäminen niinku tuolla mettässäki muksut hoksaa heti, jos siellä on joku roska joka ei kuulu tänne.”	Luonnon säilyttäminen ja arvostamaan oppiminen tavoitteita

Klusterointivaiheessa aineistoa tiivistetään entisestään ja siitä etsitään samanlaisuuksia tai eroavaisuuksia, joiden pohjalta sisältöä yhdistellään luokiksi ja niitä nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Tässä vaiheessa luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä esitetään alustavia kuvauksia tutkimusaiheesta. Käsitteiden ryhmittelyssä edetään portaittain ala- ja yläluokkien muodostamisesta, pääluokkien määrittelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Oman aineistomme käsittelyssä klusterointi tapahtui seuraavasti: yhdistelimme kaikkien haastatteluiden redusointivaiheesta saatuja pelkistettyjä ilmauksia yhtenäisiksi luokiksi etsimällä niistä samankaltaisuuksia. Taulukossa 2. näkyy esimerkki alaluokkien muodostamisesta.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Ulkona toiminta on vapaata, rajoittamattomampaa, luontevaa. Luontoympäristö tarjoaa vapautta ja tilojen rajoittamattomuutta. Oppimisympäristöjen rajattomuus.	Ulkotilojen rajoittamattomuus
Luonto on läsnä päiväkodin pihalla. Päiväkodin sijainti metsän lähellä lisää metsän hyödyntämistä. Luonto on luonteva osa arkea päiväkodin sijainnin vuoksi. Päiväkodin sijainti vaikuttaa siihen, että pedagogiikkaan ammennetaan lähiympäristöstä.	Sijainti luonnon lähellä vaikuttaa toimintaan
Luonnossa säännöllisesti vieraileminen säästä riippumatta. Viikoittaiset retket metsään säännöllinen osa päiväkodin toimintaa. Ulkoillaan mahdollisimman paljon. Suuri osa päivästä vietetään ulkona.	Ulkona ollaan säännöllisesti
Metsässä on tilaa äänelle. Toiminta ulkona ei ole niin sääntöihin sitoutunutta ja rajoittunutta. Metsässä lapset saavat vapaasti käyttää energiaansa. Metsässä on tilaa energian purkamiselle eikä lapsia tarvitse koko ajan kieltää.	Metsässä lapsi saa toimia vapaasti

Tutkimuksen aineiston analysoinnin viimeinen vaihe oli abstrahointi. Klusterointi- ja abstrahointivaiheet limittyvät toisiinsa. Abstrahoinnissa informaatiota käsitteellistetään ja jatketaan luokittelujen yhdistämistä kokonaisuuksiksi. Alkuperäisestä informaatiosta pyritään luomaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Aineiston abstrahointivaiheessa kävimme läpi alaluokkia ja yhdistelimme niissä esiintyviä yhtäläisyyksiä yläluokiksi. Muodostetuista yläluokista tiivistimme vielä seitsemän eri pääluokkaa. Pääluokista muodostui lopulta kaksi yhdistävää luokkaa, jotka ovat myös tutkimuskysymyksemme. Taulukossa 3. näkyy lopullinen aineiston abstrahointia kuvaava taulukko.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi.

Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
Luonnon arvostaminen Lapsen luontosuhteen rakentuminen	Tavoitteet	Näkemyks luontokasvatuksen merkityksestä lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla
Lapsen hyvinvointi Kehittyminen	Toiminnan vaikutukset	
Itsensä kunnioittaminen Luonnon ja ympäristön kunnioittaminen Hetkessä eläminen Osallisuus	Arvot	
Haasteet Lastentarhanopettajan rooli	Asiantuntijuus	Näkemyks luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista
Yhdessäolo Toiminnan konkreettisuus Elämyksellisyys Luonto osana pedagogiikkaa Toiminnan joustavuus Taloudellisesti kestävä elämäntavan tukeminen	Toimintatavat	
Rajoittamattomuus Luonnon monipuolisuus leikin kannalta	Luonto toimintaympäristönä	

Analyysitapojen valinta ei määräydy mekaanisesti jonkin säännön mukaan eikä aina ole selvää, milloin kerättyä aineistoa aletaan analysoida. Tavallisesti ajatellaan, että analyysi tehdään sen jälkeen kun aineisto on kerätty ja järjestetty. Tämän tyyppinen näkemys tutkimusaineiston analyysistä soveltuu hyvin sellaiseen tutkimukseen, jossa tietoja on kerätty strukturoidulla lomakkeilla tai asteikkomittareilla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, erityisesti kenttätutkimuksissa, joissa aineistoa kerätään monissa vaiheissa usein rinnakkaisesti eri menetelmin, analyysia ei tehdä vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa vaan pitkin matkaa. (Hirsjärvi et al. 2009, 223.) Lisäksi tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavien omia näkökulmia ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä analyysin jokaisessa vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Menetelmänä sisälönanalyysi tarjoaa uusia näkökulmia, lisää tutkijan ymmärrystä tutkimastaan ilmiöstä tai tuo

jotakin käytäntöön. Sisällönanalyysi on siis tieteellinen työkalu. Se on myös menetelmä, jolla voidaan kuvata laadullista aineistoa ja sen merkityksiä systemaattisella tavalla. (Schreier 2012, 1; Krippendorff 2004, 18.)

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelemme analyysiprosessin kautta muodostamiimme tutkimustuloksia. Yhdistäviä luokkia muodotui lopulta kaksi, joita olivat luontokasvatuksen merkitys lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla sekä näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista. Näistä kahdesta luokasta rakensimme myös lopulliset tutkimuskysymyksemme, jotka esitämme uudestaan tässä vaiheessa muistin virkistämiseksi ja tulosten lukemisen helpottamiseksi.

1. Millaisena lastentarhanopettajat näkevät luontokasvatuksen merkityksen lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla?
2. Millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista?

Käymme tuloksissa läpi pääluokkia ja niiden sisältämiä yläluokkia. Tuomme esiin myös aiheeseen liittyviä aineistonäytteitä, jotka ovat suoria lainauksia tekemistämme haastatteluista. Olemme jakaneet yksityisen ja kunnallisen päiväkodin aineistonäytteet eri kirjainten avulla. Y-kirjain symbolisoi yksityisen päiväkodin lastentarhanopettajien vastauksia ja K -kirjain taas kunnallisen päiväkodin. Käsittelemme ensiksi lastentarhanopettajien puheessa esille tulleita teemoja luontokasvatuksen merkityksestä pää- ja yläluokkien kautta luvussa 4.1. Luvussa 4.2 avaamme lastentarhanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista pää- ja yläluokittain. Lopuksi kokoamme tuloksista yhteenvedon. Liitämme tuloksien joukkoon myös teoriaa lähdekirjallisuudesta, koska se lisää aineistomme ja siihen liittyvän teorian välistä vuoropuhelua.

4.1 Lastentarhanopettajan näkemys luontokasvatuksen merkityksestä

Ensimmäinen muodostamistamme yhdistävistä luokista on nimeltään näkemys luontokasvatuksen merkityksestä lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla. Tämä luokka muodostuu kolmesta pääluokasta, joita olivat tavoitteet, toiminnan vaikutukset ja arvot. Haastatteluissa lastentarhanopettajien näkemys luontokasvatuksen merkityksestä näyttäytyi vahvasti tavoitteiden kautta. Luontokasvatus nähdään tavoitteellisena toimintana, jonka taustalla vaikuttavat määrätietoiset ajatukset toiminnan merkityksestä lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla. Luontokasvatuksen merkitys tuli esille lastentarhanopettajien puheesta myös toiminnan tuottamina positiivisina vaikutuksina lapsen hyvinvoinnille ja kokonaisvaltaiselle kehitymiselle. Arvojen luokittelu oli meille haasteellista, sillä koimme niiden liittyvän sekä lastentarhanopettajien näkemyk-

siin luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista että näkemyksiin luontokasvatuksen merkityksestä. Arvot näyttäytyivät perustana toiminnan toteuttamiselle sekä toivat merkityksen sen toteuttamiseen.

4.1.1 Tavoitteet

Tavoitteet pääluokka muodostui kahdesta yläluokasta, jotka olivat lapsen luontosuhteen rakentuminen ja luonnon arvostaminen. Lastentarhanopettajat näkivät tärkeänä sen, että jokainen lapsi tutustuisi luontoon. Luontoon tutustumisen kautta lapset ymmärtäisivät sen, että metsään voi mennä viettämään aikaa. Eräs lastentarhanopettaja toi esille myös näkökulman siitä, etteivät monet lapset käy metsässä perheidensä kanssa, jolloin luontoon menemistä ja siellä olemista pitää opetella päiväkodissa.

”Että se metsä tosiaan kaikille tulee tutuksi, että metsään voidaan mennä ja siellä voidaan olla”
(K3)

”Et just, että ne oppis (menemään luontoon) vaikka ollaan näin lähellä kaupunkia, ku kaikki lapset ei niinku käy mettässä tai luonnossa” (K1)

Ulkoleikit ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, mutta ulkona vietetty aika on vähenemään päin. McClintic ja Petty esittävät syyksi tähän muun muassa teknologian lisääntynyttä käyttöä, vanhempien työaikatauluja, strukturoituja aktiviteetteja sekä naapuruston mahdollisia vaaroja. (McClintic & Petty 2015, 39.) Mahdollinen selitys siihen, että ulkona ei vietetä enää aikaa niin paljon kuin ennen, voi olla myös Setälän (2012) väite siitä, että suojelusta on tullut koulujen ja päiväkotien tärkein tehtävä. Lapsia suojellaan vaarallisiksi oletetuilta ympäristökokemuksilta. Riskejä siis pyritään välttelemään esimerkiksi kieltojen kautta. Vanhemmat, jotka ”kuplamuovittavat” (bubble-wrapping) lapsensa, kaventavat lastensa mahdollisuutta rakentaa joustavuuttaan sekä sellaisia kykyjä, joita tarvitaan ympäristön kompetenttiin sekä itsenäiseen hyödyntämiseen (Malone 2007, 513).

Eräs lastentarhanopettaja toi luontokasvatuksen tavoitteisiin laajemman näkökulman, jossa korostui lapsen suhde omaan itseensä sekä häntä ympäröiviin tiloihin. Lasta autetaan tutustumaan ensin itseensä, lähiympäristöönsä, kotikuntaansa ja lopulta koko maailmaan sekä löytämään oman paikkansa näistä ”parvista”.

”Ensin lähetään siitä lapsesta itsestään, että hän on niinku oma yksilönsä, miksi hän tällainen niinku on ja miksi hänellä on tällainen nimi kuin hänellä on ja sitte minkälaisia, niinku jokainen

lapsi aina kuuluu johonki, hän kuuluu perheeseen ja tähän päiväkotiin ja niitä asioita niinku työstetään ja tutkitaan ja näin, no hän kuuluu tähän ouluun, tulee tämmöstä oululaisuutta ja meidän niinku omaa ympäristöä ja hän kuuluu Suomeen ja sitte siitä niinku vaa enempi aina laajennetaan sitä mihin parveen hän kuuluu ja kuinka suuri se parvi onkaan ja koko maailman parvi. “ (Y1)

Karmozyn, Scalise ja Trostle toteavat tutkimuksessaan (1993) kasvattajien tehtävän olevan auttaa lapsia löytämään oma uniikki itsensä ja samanaikaisesti auttaa heitä löytämään oma paikkansa maailmassa (Karmozyn, Scalise & Trostle 1993, 225). Lastentarhanopettajan sanomassa on yhteyksiä myös Bronfenbrennerin ekologisen ympäristön käsitteeseen. Lapsen ekologinen ympäristö käsittää ”pesämäisen” rakenteen, jossa jokainen osa-alue on toistensa sisällä. Sisäisin taso on välittömin eli sillä on lähin yhteys lapsen kehittymiseen ja kasvuun. Sisäisimmästä rakenteesta voidaan puhua mikrosysteeminä. (Bronfenbrenner 1979, 3, 7.) Lapsi hankkii omasta ympäristöstään ensimmäiset kokemuksensa, elämyksensä, tietonsa ja taitonsa. Aho viittaa teoksessaan Takalaan (1979), jonka mukaan lapsen maailmankuva jäsentyy ensin kotipiirin tustuessa, sitten kotiseutuun ja lopulta koko maailmaan. Elämänpiirin laajentuessa laajenevat myös lapsen käsitykset luonnosta ja ihmisen suhteesta siihen. (Aho, 1987, 179–180.)

Erään lastentarhanopettajan puheessa luontokasvatuksen merkitys tuli esille näkökulmasta, jonka mukaan on tärkeää, että lapset oppivat olemaan rakentamattomassa ympäristössä. Hänen näkemyksensä mukaan, nykypäivänä rakennettu ympäristö on pelkästään aikuisten tekemää sekä suunnittelemaa; niissä ei näy lasten kädenjälki.

“Että lapset ossaa olla luonnossa ja osaa olla rakentamattomassa ympäristössä ku nykyään kaikki on niin hirmu valmista ja kaikki on niinku tavallaan näköaistille paljo semmosta aikuisen tekemää ja viimesen päälle mietittyä ja suunniteltua” (K3)

McClintic ja Petty toteavatkin, että lapset tarvitsevat tasapainoa luonnollisten ja rakennettujen, valmiiksi varusteltujen alueiden välille (McClintic & Petty 2015, 30). Yllämainitun lastentarhanopettajan esimerkki on yhteneväinen Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014) näkemykseen siitä, että lasten leikkipaikat ovat rakennettu nykyään hyvin turvallisiksi ja valmiiksi. He myös ajattelevat tällaisten leikkipaikkojen kaventavan lasten liikkumistaitoja ja leikkejä. Kyttä (2003) osoittaa väitöskirjassaan, että itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet lisäävät potentiaalisen eli mahdollisen toiminnan kenttää. Hänen mukaansa ympäristö, jossa on tilaisuuksia monipuoliselle toiminnalle ja liikkumiselle lisää lasten motivaatiota liikkua ympäristössään.

Luontokasvatuksen merkitys näkyi myös tavoitteessa luoda lapselle vahva intuitiivinen yhteys luontoon eli sellainen, joka on osa lasta riippumatta siitä, missä hän milloinkin elää. Lapsille halutaan opettaa myös se, että luonto on tärkeä osa meitä kaikkia.

”Tavoite on tietenkin että lapsille tulee hyvä ja vahva luontoyhteys hyvin luonnollinen ja luonteva se luontoyhteys, se päämäärä on, että ei tarvii sen enempää niinku ponnistella sen eteen, että se löytyis, vaan se kasvaa sinne lapsen sisälle ja se on olemassa vaikka lapsi eläis jossakin Tokiossa” (Y1)

”Että sää opit niinkö aattelemaan, että me ollaan osa luontoa ja luonto on osa meitä.” (K2)

Yllämainittujen lastentarhanopettajien esimerkeissä on havaittavissa piirteitä Salmisen (2003) luontosuhteen määrittelystä, jossa luontosuhteen ajatellaan olevan muun muassa tunnetta, tietoa, toimintaa sekä yhteenkuuluvuutta luonnon kanssa. Myös Torquati et al. väittävät ihmisten ja ekosysteemien olevan toisistaan riippuvaisia. Heidän mukaansa ihmisten ja ympäristöjen käsitteellistäminen toisistaan erillisiksi minimoi ympäristöjen tärkeyden, mikä taas altistaa ajattelemaan, etteivät ihmiset ja luontoympäristöt ole keskenään yhteydessä. (Torquati et al. 2013, 739.)

Lähes kaikissa haastatteluissa lastentarhanopettajien puheessa korostui jatkumoajattelu, jonka mukaan luontokasvatuksen merkitys näkyy erityisesti siinä, miten lapsuudessa omaksutut toiminta- ja ajattelutavat säilyvät aikuisuuteen saakka. Puheessa näkyi siis luontokasvatuksen tulevaisuuteen suuntautuneisuus. Erään lastentarhanopettajan näkemyksen mukaan positiiviset kokemukset luonnosta alle kouluikäisenä voivat vaikuttaa siihen, että lapsi haluaa aikuisenakin omalta osaltaan olla säilyttämässä luontoa.

”Se on se jatkumo, sitten että minkälainen luontoarvo lapsiin siirtyy täällä niin se heissä niinku eläis ja säilyis ja kasvais ja siirtyis eteenpäin, että sitähan se on se kestävä kehitys.” (Y1)

”Ehkä just sitä kautta sitte ku aatellaa, että lapset on tottunu siellä olemaan, niin ehkä he sitten ku he aikuistuvat niin myöskin kokevat niin jos siitä ois vaikka tullukki positiivisia ajatuksia, kokemuksia niin heki haluaa omalta osaltaan olla säilyttämässä sitä luontoa ja metsiä, ettei kaikkea täältä hakata ja pistetä kerrostaloja tilalle, että voihan sillä olla tavallaan semmonen kauemmaksi ulottuva merkitys, sillä kokemuksella minkä on saanu alle kouluikäsenä.” (K3)

Torquati viittaa Chawlaan (1998), jonka mukaan juurikin varhaiset luontokokemukset voivat lisätä läpi elämän kestävästä positiivista suhtautumista luontoa kohtaan (Torquati 2010, 98–99.). Parikka-Nihdin mukaan kestävä kehitys on arvokasvatusta, joka lähtee pitkälti kasvattajasta

itsestään. Hän välittää asenteillaan ja toiminnallaan arvojaan lapsiryhmään ja myös työyhteisöön. Kestävässä kehityksessä keskeisiä arvoja ovatkin vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus, suvaitsevaisuus, luonnon kunnioittaminen ja jaettu vastuu. Kasvatuksessa on tavoiteltava sitä, että tulevaisuuden toimijoilla on luottamusta omiin kykyihinsä muuttaa tulevaisuus paremmaksi. (Parikka-Nihti 2011, 42.) Bronfenbrenner toteaaakin, että juuri ne ympäristön tapahtumat, jotka välittömimmin vaikuttavat yksilön kehitykseen, ovat toimintaa, joihin myös muut yksilön elämään kuuluvat ihmiset osallistuvat. Tästä johtuen lapsen ympäristö vaikuttaa siis siihen, miten ja millaiseksi hän kasvaa ja kehittyy. (Bronfenbrenner 1979, 6.)

Lastentarhanopettajat näkivät luontokasvatuksen merkityksellisenä tapana oppia sellaisia toimintatapoja, joiden avulla voidaan turvata ekologisesti kestävä kehitys. Erään lastentarhanopettajan mukaan se, miten kohtelemme luontoa vaikuttaa eniten siihen millaisella maapallolla elämä jatkuu. Luontokasvatuksen tavoitteina nähtiin nimenomaan ymmärtää se, mitä meiltä ihmisiltä vaaditaan jotta luonnon säilyminen ja elämän jatkuvuus olisivat taattu.

”Täällä pallollahan me eletään ja tota meidän tehtävähän on pitää siitä huolta että tuota et just se ajatus että miten me kohdellaan luontoa ja meidän ympäristöä nii sillähä on kaikista suurin merkitys että tämä jatkuvuus ois taattu ja tuota se että minkälaisessa, minkälaisella maapallolla elämä jatkuu ja tuota kaikki nämä ilmastoasiat ja saasteasiat, vedet ja tämmöset asiat niin onhan se merkityksellistä.” (Y1)

”Mitä se meiltä kaikilta tavallaan myöski vaatii, että se metsä säilyy semmosena kun sen on tarkoitus säilyä.“ (K3)

Ekologisesti kestävä kehitys pyrkii turvaamaan elinkelpoisen maapallon tulevillekin sukupolville. Vaativimpia haasteita ovatkin ilmastonmuutoksen hidastaminen, biodiversiteetin turvaaminen ja luonnonvarojen kulutuksen muuntaminen kestäväksi. (Wolff 2004, 24.) Kasvatuksen näkökulmasta ekologisessa kestävyudessa on kyse pohjimmiltaan yksinkertaisesta asiasta: huolehtimisesta, arvostuksesta, rakkauden ja välittämisen tunteesta luontoa, lähiympäristöämme sekä toisiamme kohtaan. Pienten lasten kanssa ekologinen kestävyys on kokonaisvaltaista toimintaa, ei siis irrallaan arjesta. (Parikka-Nihti 2011, 18–19.) Lapset, jotka saavat mahdollisuuden huolehtia ympäristöstään, oppivat ottamaan ympäristön huomioon ja huolehtimaan siitä (Parikka-Nihti 2011, 38).

Lastentarhanopettajat kuvailivat luontokasvatuksen merkitystä muun muassa luonnon suojelemisen näkökulmasta. Tavoitteena on, että lapset oppivat kunnioittamaan luontoa ja ymmärtämään sen, miten omalla toiminnallaan voi vaikuttaa luonnon säilyttämiseen ennallaan. Lastentarhanopettajat korostivat, että luontoa arvostetaan käyttäytymällä kunnioittavasti sitä kohtaan.

” Lapset niinku oppis arvostaan luontoa, just se luonnon arvostaminen ja säilyttäminen niinku tuolla mettässäki muksut hoksaa heti, jos siellä on joku roska joka ei kuulu tänne.” (K1)

” Ettei tarvii arastella sitä luontoa että tosiaan siellä voi tehdä ihan kaikkee sitä mitä muuallaki voi tehdä, mut sitte tärkeänä se, että opettaa niinku lasta kunnioittamaan sitä luontoa ja toimimaan ite sillä lailla, että se luonto ympäristönä säilyy ja pyssyy ja pystyy kehittymmään. ” (Y2)

” Sitte yllesäkki että nään sen hyvin tärkeäksi asiaksi opettaa lapsille semmosta luonnon arvostamista ja kunnioittamista, että se on kuitenkin hyvin tärkeää ku me tietään ettei me ihmiset olla kauhean hyvin täällä toimittu maailmassa vaan että tuota ollaan tuhottu luontoa” (Y3)

Luontokasvatuksen tavoitteeksi nähtiin se, että lapset oppisivat kunnioittamaan ja arvostamaan luontoa ensin pienien tekojen kautta. Opitaan huomaamaan se, mikä kuulu luontoon ja mikä ei kuulu. Luonnon elementtejä, kuten puita, kohdellaan arvostaen ja huolehtien. Luonnon avulla siis opitaan uutta, mutta siitä myös välitetään esimerkiksi olemalla roskaamatta (Klaar & Öhman 2014, 54).

4.1.2 Toiminnan vaikutukset

Luontokasvatuksen merkitys tuli esille myös kasvatustoiminnan vaikutusten kautta. Lastentarhanopettajien puheesta kävi ilmi, että heidän mielestään luontokasvatuksella ja luonnossa toimimisella on yhteys sekä lapsen hyvinvointiin että lapsen kehittymiseen. Erään lastentarhanopettajan näkemys oli, että luonto on ympäristönä lasta rauhoittava paikka, jossa lapset keksivät tekemistä luontaisesti. Luonnossa viihdytään eri tavalla kuin sisällä. Luonto nähtiin myös sellaisena paikkana, jossa lapset jaksavat keskittyä paremmin. Vaikutuksen arvioitiin johtuvan siitä, että ulkotiloissa ympäröivän metelin kuormittavuus ei ole niin suuri.

”Se rauhoittaa lapsia luonto niinkö ympäristönä, että jotenki tuntuu että siellä ne niinku viihtyy ja keksii tekemistä eri tavalla ku täällä sisällä.” (K3)

” Ite huomaa lapsista että kun ollaa niin paljon ulkona ja luonnossa että ku siellä kuitenkin se metelin määrä joka on yksi kaikista kuormittavimpia asioita niinku täällä päivähoitossa niin tuota että ku se on pienempi ni yleensä lapset jaksaa paremmin niinku jaksaa hyvin keskittyä et jos

tehhään ulkona jotaki semmosta mikä vaatii vähän niinku keskittymistä, ni yleensä ne jaksaa paremmin keskittyä siihen siellä.”(Y2)

McClintic ja Pettyn mukaan ulkoleikit ovat hyväksi lasten yleiselle terveydelle (McClintic & Petty 2015, 28). Eräässä tutkimuksessa todettiin, että ulkoleikit voivat olla yhteydessä muun muassa parempaan itsesäätelyyn sekä keskittymiskykyyn (Kemple, Oh, Kenney, & Smith-Bonahue 2016, 448). Toisen tutkimuksen tulokset osoittivat, että myös ylivilkkauden oireet vähenvät sekä lieventyvät, kun lapsi saa mahdollisuuden havainnoida erilaisia luonnon elementtejä, kuten ääniä ja maisemaa (Kuo & Faber Taylor 2004).

Eräiden lastentarhanopettajien haastatteluissa nousi myös esille se, että ulkoilemalla mahdollisimman paljon saavutetaan lapselle luonnollinen elämänrytmi. Luonnossa ja ulkona lapset saavat olla aktiivisia ja kuormittaa itseään, jolloin esimerkiksi nälkä ja unentarve tulevat luontaisesti, eikä lapsissa siksi esiinny ylimääräistä levottomuutta. Ulkoilun ansiosta lapset nukahtavat rauhassa ja antavat myös kaverin rauhoittua.

” Se että paljon ulkoillaan niin tulee niinku luontevasti se nälkä ja levon tarve että semmonen niistä asioista johtuva levottomuus niinku jää pois että ku on mahdollisuus niinku koko ajan aktiivisesti toimia ni tullee semmonen, tullee kuormitusta mutta se ei oo semmosta liiallista kuormitusta vääränlaista stressaavaa kuormitusta vaan se on semmosta normaalia kuormitusta.” (Y2)

” Se on semmosta hyvin tervettä elämää ja lapset on terveesti väsyneitä sitte ku ne mennee nukkariin eikä siellä tarvi niinku kihinata että tullee se uni ja häiriköijä sitä kaveria vaan kaikki on ihan kanttuvei ku ne on täällä saaneet ulkoilla, ruoka maistuu hyvin pääsääntöisesti” (Y1)

Luonnossa tapahtuvaan toimintaan liitettiin myös sosiaalisten taitojen kehittyminen. Erään lastentarhanopettajan mukaan metsässä tapahtuva leikki on sellaista, joka edesauttaa yhteistyötaitojen kehittymistä. Kaveria autetaan, eikä aikaa juuri kulu riitelyyn.

” Meillä ehkä yhtenä tekijänä on se, että lapset oppii ja harjoittelee tuolla metässä ku leikitään niin sosiaalisia taitoja, toisten auttamista, yhteistyötä et siellä hyvin harvoin tullee riitaa ku ne leikkii tai rakentaa jottain et se on semmosta et ne auttaa.” (K1)

Karmozyn ja kumppanit toteavat, että konkreettiset aistikokemukset alkavat avaamaan ja luomaan perustaa lapsen sosiaaliselle kasvulle (Karmozyn, Scalise & Trostle 1993, 229). Carrusin ja kumppaneiden tutkimuksessa todettiin, että luontokontakti voi vaikuttaa positiivisesti lasten sosiaaliin suhteisiin niin ikätovereiden kuin kasvattajien kanssa. Ulkona lapset leikkivät useammin pienissä ryhmissä ja itsenäisemmin kuin sisätiloissa. (Carrus, Pirchio, Passiatore, Ma-

standrea, Scopelliti & Bartoli 2012, 308.) Ulkoleikit voidaan myös nähdä kollektiivisena rakenteena, niin sanottuna ”tiimiurheiluna”, jossa tiimin jäsenet pelaavat yhteen saavuttaakseen yhteisen tavoitteen (Duque, Martins, & Clemente 2016, 1267). Lapset siis oppivat auttamaan toisiaan, sillä yhteisessä leikissä tarvitaan kaikkien osuutta.

Laaksoharju ja kumppanit ovat tutkineet lasten sosiaalista kanssakäymistä puutarhaympäristössä. Tutkimuksessa todettiin, että puutarhaympäristö ja siellä toimiminen rikastuttivat lasten sosiaalista kanssakäymistä, sillä puutarhan laajat resurssit tarjosivat inspiroivia tilanteita sosiaaliselle oppimiselle ja yhdessä tekemiselle. Puutarhaympäristö tarjosi useita mahdollisuuksia oppia sosiaalisia taitoja kuten käytöstapoja, toisten huomioimista sekä mahdollisuuksia sitoa ystävyys-suhteita, kiintymystä ja rakentaa myös itseluottamusta. (Laaksoharju, Rappe & Kivioja 2012, 198.)

Haastatteluissa nousi korostuneesti esiin ajattelutapa, jonka mukaan luonnon ajatellaan kehittävä lapsen mielikuvitusta. Eräs lastentarhanopettaja totesi, että rakentamaton ympäristö stimuloi lapsen ajattelua niin, että mielikuvitus ”lähtee lentoon” hyvin luontaisesti. Hän toi esille myös sen, kuinka metsässä pitää löytää ja kehittää tekemistä itse niillä materiaaleilla, joita luonnossa on.

”Tulee se mielikuvitus justtiisa, että sää opit niinku ajattelemaan, ettei aina tarvii olla se auto tai aina ei tarvii olla lapio ja ämpäri joilla voi tehdä, vaan mitä sää voit tehdä ihan niillä matskuilla mitä sulla siellä niinkö on siellä luonnossa.” (K2)

Lapsen mielikuvitusta tukevat sellaiset tilat, jossa on aikaa olla sekä avoimia (open-ended) materiaaleja tarjolla (Blackwell & Pound 2011, 141). Ulkoympäristö on myös täynnä mahdollisuuksia kuvittelu- ja rakenteluleikkeihin. Vaihtelevat materiaalit johtavat luovaan ajatteluun ja tarjoavat monimuotoisia kosketusaistillisia kokemuksia. (Olsen & Smith 2017, 1063.) Parikka-Nihti toteaa, että lapselle tulee antaa mahdollisuus käyttää luovuuttaan kaikessa toiminnassa; leikeissä, majan rakentamisessa, kädentaidoissa, soittamisessa, liikkumisessa. Kun lapsi ei ole jatkuvasti valmiiden lelujen ympäröimänä, hän keksii esimerkiksi luonnonmateriaaleille yhä uusia käyttötarkoituksia. Lapsen mielikuvitus on rajaton, kunhan hän saa harjoitella sen käyttöä. (Parikka-Nihti 2011, 19.)

Kehittymisen teema näkyi lastentarhanopettajien puheessa myös siitä, kuinka luontoympäristön ajatellaan haastavan lasta ja kehittävä itseohjautuvuutta hyvin nopeasti. Metsän ajatellaan olevan merkittävä ja perustavaa laatua oleva resurssi lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta. Metsäalueet valitaan, koska niissä ryhmien erilaiset tarpeet voidaan huomioida: metsät

tarjoavat vapauden tutkia, mahdollisuuden tulla itseohjautuvaksi oppijaksi ja muodostaa läheinen suhde luonnolliseen ympäristöön sekä saavuttaa ymmärrys omasta vaikutuksesta ekosysteemiin. (Blackwell & Pound 2011, 138.)

” Yks on semmonen mikä näkyy nuissa mejän lapsissa, – että ku ne joutuu toimimaan paljon metsäympäristössä vaikka näitten omien reppujen tai muitten välineitten kanssa ni siinä taidot kehitty tosi nopeesti, että pienetki yhtäkkiä ne ossaaki aukoa ite ne reput ja ottaa ne pepunaluset sieltä ja eväsasiat että ku ne joutuu ponnistelemaan siellä ehkä vähän omien taitojenki ylärajoilla ni se kehittää hirveen nopeesti että huomaa niinku mejän lapsista että ne niinku semmosissa asioissa, käytännön jutuissa ne saattaa olla syksyllä aivan tumpu suorina, että ei onnistu, en ossaa enkä uskalla oikein ees yrittää, nii yhtäkkiä vaan onki kehitty ny tosi nopeesti.” (Y2)

” Että ku meki lähetään tuonne metsään siinä mutkittellee polkuja ja on kantoja, puunjuurakoita ja kiviä niin siinähan tulee heti motoriset taidot ihan eri tavalla.” (K2)

Luontoympäristön epätasainen maasto on myös haaste lapsen liikkumistaidoille ja kehittää motorisia taitoja. Metsä tarjoaa lapsille mahdollisuuden juosta, hyppiä, ryntäillä, kaatuilla sekä saada käsitys maan pinnan vaihtelevista muodoista. Tämä vaikuttaa positiivisesti lasten liikkumistaitoihin ja riskienhallintaan. (Blackwell & Pound 2011, 138–139.) Luonnossa opitaan liikkumaan ympäristön vaatimalla tavalla, mikä samalla kasvattaa rohkeutta liikkua erilaisissa maastoissa (Klaar & Öhman 2014, 52). Monimuotoinen leikki luonnonympäristöissä vaikuttaa kehittävästi lasten motorisiin taitoihin, kuten tasapainoon sekä koordinaatiokykyyn (Fjortøft 2001, 117). Torquati ja Ernst mukaan kasvava määrä tutkimuksia todistaa sen, että luontoympäristössä vietetty aika voi edistää fyysistä, kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. He kuitenkin korostavat, että lapset hyötyvät enemmän luonnollisessa ympäristössä vietetystä ajasta kuin valmiiksi rakennetussa ulkoympäristössä vietetystä ajasta. (Torquati & Ernst 2013, 193–194.)

4.1.3 Luontokasvatukseen liittyvät arvot

Aineistoa analysoidessamme tulimme arvojen kohdalla päätelmään, jonka mukaan ajattelemme niiden kuuluvan sekä luontokasvatukseen merkitykseen että näkemyksiin luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista. Luontokasvatuksessa esille tulevat arvot luovat merkityksen luontokasvatukseen toteuttamiselle, mutta ne ovat yhteydessä myös näkemyksiin luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista, sillä arvot ovat aina osa pedagogiikkaa. Arvot toimivat periaat-

teena ja keskeisenä näkemyksenä siitä, millaista käytöstä pidetään hyvänä ja suotavana (Halstead & Taylor 2000, 169). Merkittävimpänä luontokasvatuksen arvona haastatteluissa nousi esille luonnon ja ympäristön kunnioittaminen.

” Semmonen kunnioitus et se on niinku se, että tullaan toimeen keskenämme me ihmiset ja tuota se että tullaan toimeen sen kaiken elävän kanssa joka siinä mejän ympäristössä on, että on ne sitte ne ihmiset tai sitte eläinmaailma, kasvimaailma, tämä kaiken kunnioitus, et se on ehkä se semmonen mikä on itsellä mukana koko aika ja kaikki pohjaa niinku siihen.” (Y1)

Kun lapset oppivat välittämään toisistaan, oppimisympäristöistään ja ei-ihmismäisestä luonnosta (nonhuman nature), he alkavat muodostaa omaa ympäristöetiikkaansa, joka ohjaa heidän toimintaansa myös formaalien oppimisympäristöjen ulkopuolella (Goralnik, Milenbah, Nelson, & Thorp 2012, 424). Bailien mukaan luonnosta tulee lapsen kehityksen niin sanottu kulkuväline. Samanaikaisesti positiiviset luontokokemukset kehittävät lasten ympäristöön liittyvää etiikkaa. (Bailie 2010, 80.) Lapsen on tärkeää saada kokea tunne siitä, että häntä arvostetaan. Tämän kokemuksen turvaamana lapsen on helpompi osoittaa arvostustaan ja huolehtimistaan myös toisia ihmisiä sekä ympäristöä kohtaan. (Parikka-Nihti 2011, 18.) Bailien artikkelissa opettajat kertovat lasten näyttävän enemmän kunnioitusta toisiaan kohtaan, kun he oppivat kunnioittamaan luontoa (Bailie 2010, 79).

Eräässä haastattelussa korostui vahvasti luontokasvatukseen liittyvien arvojen näkökulmasta luonnon kunnioittamisen ohella itsensä kunnioittaminen. Lastentarhanopettajan näkemyksen mukaan itsensä ja luonnon kunnioittaminen ovat jatkumo, jossa toinen ei ole toista tärkeämpi.

”Se että me mennää tonne luontoon ja vaikka aina pysähtyä halamaan sitä koivua ja puuta nii jotenki se minusta antaa myös semmonen tavallaan vastakaikuaki että myös minä olen osa tätä luontoa ja myös minä olen tärkeä.” (Y3)

Karmozyn, Scalise ja Trostlen mukaan (1993) lapset alkavat arvostamaan ja kunnioittamaan elämää nuorella iällä. He oppivat pitämään huolta kehostaan, tunnistamaan omia tarpeitaan ja tutkimaan sekä välttämään turvatonta käytöstä. Luonnosta saatavien aistikokemusten myötä, lapset oppivat enemmän itsestään ja suhteestaan maailmaan. (Karmozyn et al. 1993, 225.) Ympäristöllinen välittämisen pedagogiikka (environmental pedagogy of care) voi auttaa lapsia muovaamaan ymmärrystään moraalisesta vastuusta niin itseä, muita ihmisiä ja olentoja kuin paikkoja ja ideoitakin kohtaan (Goralnik et al. 2012, 424). Luontoon orientoituneessa opetuksessa opettaminen ja välittäminen yhdistyvät, mikä edistää lasten kasvua moraalisella, esteettisellä, kognitiivisella ja fyysisellä tavalla (Klaar & Öhman 2014, 52).

Joissakin haastatteluissa yhdistävänä tekijänä nousi esille hetkessä elämisen teema. Hetkessä eläminen ja hetkeen tarttuminen nähtiin muun muassa oppimisen edistäjänä: toiminta nähdään hetkeen sitoutuneena ja mahdolliset havainnot luonnosta käsitellään heti eikä niitä sivuuteta. Hetkessä eläminen näyttäytyi myös kiireettömyyden korostamisena kaikessa toiminnassa. Tutkimiselle halutaan antaa aikaa ja asioiden äärelle pysähdytään ihmettelemään kiireettömästi. Hetkessä eläminen kuvailtiin myös läsnäolevuuden tärkeyden tiedostamisena ja oman itsen sekä elämän arvostamisena.

” Niitä asioita niinku vaa tulee ku tuolla kuljetaan niinku niitä vaan tipahtelee sitte niihi kiinnitetään huomiota ja sit taas opitaan uutta ja ihan kaikkea luontoon ja ympäristöön liittyvää.” (Y1)

” Minusta on hyvin tärkeää opetella nykypäivänä semmosta vähän niinku mindfulness tyyppistä läsnä hetkessä olemista ja hetken arvostamista ja läsnäoloa että osattas arvostaa sitä meijänki elämää, että ei vaan juosta sitä meijän elämää läpi, että arvostetaan sitä mitä on, niinku tätä meitä itseä, omaa kehoa, omaa ympäristöä, muita ihmisiä.” (Y3)

Suomen Mielenterveysseuran nettisivujen mukaan mindfulness eli tietoisuus- ja läsnäolotaidoilla tarkoitetaan keskittymistä kulloinkin meneillään olevan hetken kokemiseen, havainnointiin ja hyväksymiseen. Tällä informaation aikakaudella, moni tuntee olevansa loukussa yhtä aikaa jatkuvassa saavuttamisessa ja suorittamisessa sekä toisaalta pyrkimyksissä piiloutua jatkuvulta informaatiotulvalta. Tämä paradoksaalisen ympäristön monitulkintaisuus saattaa olla selitys, sille miksi mindfulness on tullut suuren yleisön tietoisuuteen. Erwin ja Robinson toteavat tutkimuksessaan tilanteen vaikuttavan siltä, että mindfulness on varhaiskasvatuksessa hyvin uusi ja vasta kehittyvä tutkimusalue. (Erwin & Robinson 2016, 268, 277.)

Erwinin ja Robinsonin artikkelissa eräs keskeinen esille nouseva teema keskittyi ympäristöherkkyyteen sekä kestävyYTEEN (sustainability). Mindfulness nähtiin osana suurempaa ja holistisempaa sitoutumista luonnolliseen maailmaan (natural world). (Erwin & Robinson 2016, 279.) Tähän liittyen Kim ja Lim puhuvat vaikeasti suomennettavasta käsitteestä nimeltä Eco-early childhood education. Voidaan puhua ehkä ekovarhaiskasvatuksesta. Eco-early childhood suuntauksessa rohkaistaan elämään hetkessä, tässä ja nyt, luonnon rytmien mukaisesti. Siinä arvostetaan lapsen nykyhetkeä - ei vain hänen tulevaisuuttaan. Opetussuunnitelma painottaa harmoniaa ihmisten ja luonnon välillä. (Kim & Lim 2007, 42.)

Haastatteluista nousi esille myös näkemys lasten ja vanhempien osallisuudesta, joka nähtiin yhtenä tärkeänä arvona luontokasvatuksessa. Lastentarhanopettajien puheessa korostui ajatus lasten osallisuudesta toiminnan suunnittelemisessa ja sen toteuttamisessa. Lasten ideoita sekä

toiveita kuunnellaan ja niiden pohjalta toteutetaan mielekästä toimintaa ja rakennetaan erilaisia projekteja.

”Sitte aina muistaa kuitenkin se opettajana että tarkoituskaan ei oo aina liikaa suunnitellakkaa että tosiaan on tilaa sille lapsen osallisuudelle ja niille kysymyksille mitä lapsella lähtee sieltä.” (Y3)

”Sitä oikeestaan tehtiin (tarkkailtiin siilejä) joka kerta ku oltiin siellä mettässä, että se oli niillä yks semmonen mitä ne niinku halus tehdä.” (K1)

Aikuisella on suuri vastuu lapsen ”itsen” kehittymisestä ja siitä, hyväksytäänkö lapsi sellaisena kuin hän on (Nykänen & Kinnunen 1992, 72). Osallisuus on yksi ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen peruspilareista. Se viittaa ihmisen kuulumiseen yhteiskuntaan ja yhteisöön. Osallisuudessa on kysymys oikeudesta olla läsnä ja osallistua. Osallisuuden tunne syntyy kokemuksista, joihin ihminen on osallistunut tai osallistettu. (Koskinen 2004, 138–139.) Lasten kuunteleminen ja heidän kokemusten jakaminen on tärkeää sekä lasten osallisuuden tunteen lisäämiseksi että lapsen sisäisen voimaantumisen näkökulmasta. (Parikka-Nihti 2011, 36.)

Vanhempien osallisuus otetaan huomioon muun muassa kuuntelemalla heiltä tulevaa palautetta, ideoita ja mielipiteitä, joita hyödynnetään päiväkodin toiminnassa. Perheiden osallistaminen näkyy myös erilaisissa yhteisöllisissä tapahtumissa, joita päiväkotijärjestää. Joskus vanhemmat osallistuvat konkreettisesti päiväkodin toimintaan esimerkiksi kertomalla ja tuomalla omasta kulttuuristaan jotain päiväkodin arkeen.

”Joka syksy meillä on semmonen perheille semmonen iltatapahtuma, mikä on yhteisöllinen, että uudet ja vanhat perheet tapaa toisiansa tossa pihalla ja makkarapaistoa.” (K2)

”Tää kansainvälisyys tulee vielä siinäkin että myös vanhempien osallistamista ku on eri kulttuuritautaisia perheitä ja tuota noin niin esimerkiksi venäläinen isä tulee pitämään meille nukketeat-teria ja italiainen isä tuli tekemään meidän kanssa jäätelökoneella italialaista jäätelöä ja kertovat omista maistaan, tavoistaan.” (Y1)

Tällainen toiminta edistää kulttuurisesti kestävästä kehitystä. Kulttuurisesti kestävä kehitys arvojen mukaisesti lapsi oppii ymmärtämään erilaisuutta. Heidän tulee saada kokemus yhdenvertaisuudesta ja kasvatuksessa aikuisten malli siitä, miten toinen ihminen kohdataan, on olennaisen tärkeä. (Parikka-Nihti 2011, 26.) Lapset nimittäin alkavat oppimaan arvoista jo hyvin varhaisessa vaiheessa elämää, aluksi perheeltään ja myöhemmin myös muista kasvu-ympäristöistään (Halstead & Taylor 2000, 169). Kulttuuriseen kestävyteen kuuluu vahvistaa erilaisten kulttuuristen ryhmien identiteettiä ja elinvoimaisuutta. Tähän voidaan vaikuttaa vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä, kuten kansanperinteitä. (Wolff 2004, 25.)

4.2 Näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista

Lastentarhanopettajien näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista koostui luokittelussamme kolmesta pääluokasta, jotka olivat asiantuntijuus, toimintatavat sekä toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Haastattelujen perusteella kävi ilmi, että lastentarhanopettajien näkemyksissä ei korostunut perinteinen eri aihealueisiin liittyvien tietojen ja taitojen hallinta. Lastentarhanopettajat kuvailivat näkemyksiään luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista sen sijaan hyvin laajana kokonaisuutena, jossa korostui lähtökohtana lastentarhanopettajan ymmärrys omasta roolistaan luontokasvatuksen toteuttamisessa sekä näkemys toimintatavoista ja toimintaympäristöön liittyvistä tekijöistä.

4.2.1 Asiantuntijuus

Haastatteluissa lastentarhanopettajien näkemyksissä luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista korostui asiantuntijuus. Asiantuntijuus muodostui luokittelussamme kahdesta yläluokasta; lastentarhanopettajan roolista sekä luontokasvatukseen liittyvistä haasteista. Lastentarhanopettajan rooli koettiin moniulotteisena. Haastatteluissa painottui lastentarhanopettajan aktiivinen rooli toiminnan kannattelijana ja ohjaajana. Mitä pienempien lasten kanssa touhuttiin, sitä enemmän lastentarhanopettajan täytyi ohjata toimintaa ja olla esimerkkinä.

“Mä ite koen, että varmaan semmonen ryhmässä lastentarhanoettajana just semmonen aktiivinen rooli, että muistutetaan ja pietään niinkö sitä ajatusta yllä, että kuinka se luonto on tärkeä ja se on täällä meillä niin lähellä, että me muistetaan lähtä sinne luontoon ja tuota antaa niitä elämyksiä.” (K2)

“Noo sillan ku me mennään pienten kanssa, jos puhutaan tästä metsäasiasta nimenomaan, niin sillanhan mä annan niille tavallaan mallina sitä olemista niinku muutenki pienten kanssa täytyy tehdä oli sisällä tai ulkona, niin aikuinen tavallaan kannattelee sitä tekemistä, niin samalla tavalla tuolla metsässä.” (K3)

Lastentarhanopettajalla on merkittävä rooli ulkoympäristöjen ja niiden tarjoamien aktiviteettien hyödyntämisessä, sillä pienet lapset tarvitsevat apua aikuisilta, jotta he pääsisivät hyödyntämään ulkoympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (McClintic & Petty 2015, 29). Aikuisilla on myös merkittävä rooli muokata tapaa, jolla lapset hyödyntävät lähiluontoa (Skår & Krogh 2009, 351). Tästä johtuen on tärkeää, että lastentarhanopettajat pohtivat oman roolinsa vaikutusta siihen, miten pedagogiikkaa toteutetaan. Luonnosta ja ympäristöstä aidosti välittävä ja iloitseva aikuinen antaa parasta kasvatusta, kun hän näyttää lapselle ne asiat, jotka ovat hänelle rakkaita

ja ohjaa lasta kiintymään tämän omaan lähiympäristöön (Nykänen & Kinnunen 1992, 33). Klaar ja Öhmanin mukaan opetustoiminnassa korostuu myös lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. Ympäristössä toimittaessa ja oltaessa olisi keskityttävä havainnoimaan ja tulemaan tietoiseksi sekä lasten että aikuisten toiminnasta. (Klaar & Öhman 2014, 54–55.)

Välillä lastentarhanopettajan rooli oli olla havainnoija ja puitteiden mahdollistaja. Olemalla läsnä ja havainnoimalla lapsia lastentarhanopettaja pystyi määrittelemään oman roolinsa aina tilanteen mukaan ja tarttumaan lapsilta nousseisiin kysymyksiin sekä ideoihin. Joinakin päivinä lapset halusivat leikkiä omaehtoisia leikkejään, kun taas välillä asioita tehtiin ja pohdittiin koko porukalla. Jotta syventynyt lasten keskinäinen vuorovaikutus ja vuorovaikutus luonnon kanssa vahvistuisivat, on aikuisten otettavakin ”sivusta seuraajan” rooli, jotta lasten leikki voisi kehittyä omalla painollaan (Skår, Gundersen & O’Brien 2016, 538).

“No välillä tuntuu, että mää seuraan, havainnoin mitä lapset tekkee, välillä tehhään porukalla ja tutkitaan yhdessä, me on kaivettu sinne omenansiemeniä ja kantoja ja pistetty liput niihin merkiksi ja seurattu mitä siellä tapahtuu vai kerkeekö siellä tapahtua mittään, se on monesti että kun me ollaan toista tuntia siellä mettässä niin se oma rooli on seurata, miten lapset leikkii.” (K1)

“Ja se on taas mejän tehtävä luoda niitä puitteita sinne niille hyvälle luontokokemuksille, ympäristön arvostukselle ja ympäristön ja luonnon kohtelulle ja niinku sille säästämislle ja tämmöselle ekologislle toiminnalle.” (Y1)

Lastentarhanopettajien puheessa korostui myös lasten kannustaminen omatoimiseen tutkimiseen ja ihmettelemiseen. Lapsille annetaan aikaa itse tutkia ja pohtia asioita, eikä ryhdytä suoraan opettamaan ja kertomaan oikeita vastauksia. Lasten kanssa luonnossa oltaessa tärkeintä on oma herkkyyys havaita esiin tulevia asioita sekä halu tutkia niitä ja pysähtyä niiden äärelle. Kenenkään ei tarvitse osata nimetä tutkittavia asioita, vaan tärkeämpää on yhdessä tutkia ja ottaa selvää siitä, miltä ne näyttävät, mitä ne syövät ja miten ne elävät. Lasten kanssa etsitään yhdessä tietoa niihin kysymyksiin, joihin ei heti tiedetty vastausta. (Rosenberg 1993, 21.)

“Me ei niinku varsinaisesti opeteta niinku että vaan pyritään siihe että lapsi itse niinku huomaa että menepäs katsomaan tuota mäntyä vaikka että miten ne neulaset siellä onkaan ja sitte ne huo- maavat että jokainen männynneulanen on niinku pari, aina on kaksi” (Y1)

“Ollaan hyvin lapsilähtösiä ja lapsen osallisuus on vahvaa nii jotenki siinä hetkessä jossa on vaikka siellä luonnossa heränny joku juttu että löytää vaikka hiirenkolon siellä ni et siellä on oikeesti aikaa, et me tutkitaan sitä ja pysähytään, mitä kysymyksiä siinä herää, mitä lapset alkaa pohtimaan, et sille on aikaa.” (Y3)

Klaar ja Öhmanin mukaan opettajan työ on moniulotteista ja monimutkaista, sillä luonnon avulla opettaminen kietoutuu kaikkeen opetustoimintaan. Opettajan tehtävänä on muun muassa neuvoa, kuinka asioita tehdään. Lisäksi opettaja yhdistelee uutta opittua tietoa aikaisempiin kokemuksiin ja myös haastaa lapsia uusiin fyysisiin ja esteettisiin kokemuksiin. Opettajan on välillä myös suunnattava toimintaa uudelleen. Hän kokoaa kognitiivisesti tärkeitä faktoja, joihin kannattaa kiinnittää huomiota. (Klaar & Öhman 2014, 52, 54.)

Tekemissämme haastatteluissa haasteet eivät näyttäneet merkittävänä tekijänä. Ainoat haasteet, joita lastentarhanopettajat sanoivat silloin tällöin kokevansa, liittyivät lähinnä aikataulutamiseen ja omaan tilannetajuun.

” Niin sitä pitää sitte miettiä ja just se, että jos haluaa rauhassa siellä retkellä olla niin aina ei välttämättä halua sieltä lähteäkkään mutta aina sitten jossain vaiheessa se voi tullakkin semmonen kiire hetki jos jostaki sit tavallaan se että aikuisella on se vaikei sitä lapsille nii toisinaan nii aikuisella pitää olla se jonkulainen aikataulutus olla niinku mielessä että miten kauan menee niinku näihin siirtymiin ja tuota että se on semmonen jatkuva haaste mitä aina pitää miettiä että sais pietettyä sen kiirettömyyden.” (Y3)

Lastentarhanopettajat eivät pitäneet päiväkodin pakollisia rutiineja, kuten ruokailua tai päivälepoa esteenä toteuttaa luontokasvatusta. Myöskään muiden resurssien, kuten ajan, rahan tai oman jaksamisen puute eivät olleet syitä jättää metsäretkeä välistä. Luontokasvatuksen toteuttaminen nähtiin arvovalintana.

“Aika vähä niitä asioita, mitkä siinä arjessa meitä aikatauluttaa, että ne ruuat on ainoa asia, mitkä pitää tiettyssä aikataulussa, että muutenhan se on vaan semmosta aikuisten luomaa se kiireen tuntu.” (K3)

“Tätä ei voi sillä lailla olla toteutamatta ajan puutteen takia, meilläähä on ihan sama aika sisällä tai ulkona tai missä nyt sitte ollaanki, en koe, enkä koe rahaakaan koska me ei tehä täällä mitään semmosta mikä vaatis kauheesti rahallista panostusta ja sitte se tavallaa että se rahan käyttöki on semmone arvovalinta.” (Y2)

Kansainvälisessä tutkimuksessa haasteiden osalta on saatu päinvastaisia tuloksia. Esimerkiksi Ernstin mukaan luontokasvatuksen toteuttamisen esteinä nähtiin kävelyetäisyyden puute ja kuljetuksen tarve, ajan puute, turvallisuuteen liittyvät huolet sekä riittävän valvonnan puute (Ernst 2014a, 744). Meillä Suomessa luonnonympäristöt ja metsät ovat usein lähellä jopa kaupungeissa, jolloin esimerkiksi kävelyetäisyys lähimetsään on lyhyt. Haastattelemamme lastentarhanopettajat vaikuttivat myös luottavan lapsiin, jolloin luonnossa uskallettiin liikkua vapaammin.

4.2.2 Toimintatavat

Lastentarhanopettajien näkemys luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista nousi esille myös toimintatapojen kautta. Lastentarhanopettajien pedagogisessa puheessa korostui yhdessä olo ja asioista keskusteleminen. Luonnossa yhdessä tutkiminen ja tekeminen sekä pohtiminen muodostuivat luonnolliseksi toimintatavaksi tarkastella luontoa syvällisesti sekä oppia uutta.

“Hyvin syvälle halutaan mennä niihin asioihin. Se on paljon lasten kanssa semmosta pohdintaa, yhdessä olemista ja yhteisten asioiden äärellä olemista.” (Y1)

”Me pohitaan lasten kanssa asioita hyvin niinku kaukaa ja läheltä, tutkitaan hyvin pieniä juttuja vaikka muurahaisia mut sitte ihan sieltä avaruudesta lähtien pohitaan asioita että se on hyvin semmonen laaja näkökulma.” (Y3)

Lastentarhanopettajien näkemyksissä on hyvin paljon yhteneviä piirteitä tutkivan oppimisen kanssa. Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jossa perusajatuksena on tutkiva ote erilaisiin ilmiöihin. Se perustuu ajatukseen, että oppiminen on parhaimmillaan ja merkityksellisimmillään yhteisöllinen tutkimusprosessi. Tutkivan oppimisen lähtökohtana on aina ihmettely, joka perustuu esimerkiksi lasten havaintoihin tai ideoihin. Oppiminen on tutkivassa oppimisessa lasten esittämien kysymysten ohjaama ongelmanratkaisuprosessi. (Lipponen 2012, 33–34.) Hämmästyminen ja ihmettely ovat ensiarvoisen tärkeitä tekijöitä myös lapsen luontosuhteen muodostumisessa. (Polvinen et al. 2012, 8.)

Sisk-Hilton viittaa artikkelissaan Albertsiin (2000), joka on kuvaillut tutkimisen kautta tapahtuvaan opettamista tavalla, jossa oppilaiden annetaan käsitteellistää jokin ongelma, joka on tieteellisen löydöksen avulla ratkaistu. Sitten heidän tulee pohtia mahdollisia ratkaisuja ongelmaan ennen kuin oikea vastaus kerrotaan. Sisk-Hiltonin mukaan tällainen kuvaus sopii paremmin peruskouluun kuin varhaiskasvatukseen. Ne aktiviteetit, joihin pienet lapset luonnossa sitoutuvat ovat usein täydellisiä esimerkkejä tutkimisen kautta oppimisesta. Unohdamme usein tässä kykyjen hankkimista yhä nuorempana korostavassa maailmassamme, että juuri niissä tilanteissa, joissa lapset saavat vapaasti puuhastella eri materiaalien kanssa toteuttaen omia ideoitaan, rakennetaan merkittävästi eri taitoja. (Sisk-Hilton 2013, 20.) Luonnon avulla voidaankin oppia monipuolisesti taitoja, jotka tavallaan kehittyvät huomaamattomasti luonnossa olemalla ja toimimalla. Tutkimalla luontoa opitaan käsittelemään muun muassa luonnonmateriaaleja eri tavoin. (Klaar & Öhman 2014, 52.) Tutkivassa oppimisessa lapsia ohjataan ja kannustetaan yhteistyöhön ja jakamaan omaa osaamistaan ja tietämystään toisten kanssa. Siten tutkivan oppimisen prosessi on luonteeltaan yhteisöllinen. (Lipponen 2012, 36.)

Myös toiminnan konkreettisuus koettiin lasten kanssa toimiessa hyödyllisenä tapana lähestyä ja seurata luontoa. Lapsi saa tutustua itse ympäristöönsä kaikkia aistejaan käyttäen. Lastentarhanopettajien mukaan tämä tekee oppimisesta mielekkäämpää. Kloorin ja Öhmanin (2012) mukaan esimerkiksi kehollisuus on pienillä lapsilla suuressa roolissa uusien asioiden oppimisessa. Pienten lasten on helpompi käsittää asioita oman kokemuksen kautta (Raittila 2008, 157).

” Mitä pienempi lapsi sitä yksinkertaisempi ja mukavampi on opettaa asioita esimerkiksi luonnosta kun sää ite meet sinne, havainnoit, haistelet, maistelet, kosketat, tutkit pieniä muurahaisia, hämähäkkejä, erilaisia puita.”(K2)

” Kun me käyään kesempänä tuolla rannalla, rantamörrissä, siellä puhutaan enempi vesistöasioista, näin että on kuitenkin aina kiva olla aina sen äärellä, mistä niinku puhutaan.” (Y1)

Yllämainittujen lastentarhanopettajien esimerkeissä toiminnan konkreettisuudesta on yhteyksiä Dowdellin ja kumppaneiden (2011) näkemykseen konkreettisen ”hands-on” toiminnan tärkeydestä. Heidän mukaansa lapset oppivat parhaiten silloin, kun he saavat konkreettisesti tuntea ympäristönsä käsin. Goralnik ja kumppanit toteavat, että muodostaakseen empaattisen ja inklusiivisen ympäristöettisen näkemyksen, lapset tarvitsevat tilaisuuksia tutkia suhdettaan luontoon kokemusten kautta. Konkreettiset kokemukset auttavat arvioimaan omaa luontosuhdetta ja ympäristöarvoja sellaisessa kontekstissa, jossa näillä asioilla on konkreettinen merkitys (Goralnik et al. 2012, 414). Bailie kertoo artikkelissaan luonnon tarjoavan konkreettisia ja aitoja oppimiskokemuksia. Lisäksi luontoon keskittyvät aktiviteetit tukevat oppimista kaikilla kehityksellisillä alueilla. Luonnon muutosten ja kiertokulun seuraaminen ovat konkreettinen keino opettaa lapsia ja rakentaa sen ympärille projekteja tai muuta toimintaa. Bailie puhuu myös luontopainotteisuuden tarjoamasta aidosta ja todellisesta toiminnasta, jossa lapset pääsevät näkemään, koskemaan, haistelemaan ja kuulemaan kaikesta, mitä he ovat käsittelemässä. (Bailie 2010, 76–77, 79.) Myös valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan luonnossa tutkimisen ja konkreettisten sekä käytännöllisten taitojen opettelemisen edistävän kestävään elämäntapaan kasvamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 45).

Lastentarhanopettajien puheessa merkitykselliseksi toimintatavaksi nousi myös elämyksellisyys. Luonnossa oleminen, tutkiminen ja leikkiminen voidaan kokea omanlaisena elämyksenä, joista jää lapsille hyviä muistoja ja kokemuksia (Nykänen & Kinnunen 1992, 14). Aikuisen heittäytyminen mukaan leikkeihin ja toimintaan lisää elämyksellisyyttä ja rikastaa leikkejä. Myös yhdessä ruokaileminen metsässä tarjoaa lapsille elämyksiä, mikä on mukavaa vaihtelua arjen rutiinien keskellä. Lapsen luontosuhde pohjautuukin elämyksiin ja erilaisiin kokemuksiin

luonnosta (Polvinen et al. 2012, 8).

” Nämä havainnot ja muut, mitä sieltä millonkin löydetään, nehän nyt tulee ihan luontevasti siellä ja sit jotenki aattelee sitä, että kun lapset kasvaa niin niille jäis se semmonen kiva muisto siitä, että kun käytiin metsässä – Ne on niinkö niitä mukavia elämyksiä, jotka jää lapsella mieleen.” (K2)

” Lapset kyllä nauttii ku ne alkaa niitä eväsrasioitaan siellä kaivelemaan ja ihan osahan nauttii niinku siitä, tavallaan se on semmonen kulinaristinen tilanne, että kokkee sen niin, että voi ajan kanssa ja rauhassa syyä siellä.” (K3)

”Siellä ampiaisia pörräs ja sitte yhtäkkiä tuli tuulenpuuska ja kuivia lehtiä lenti lautaselle ja kylähän ne nauro, ku ne noukki niitä lehtiä pois sieltä ruuan seasta. Mut se, että kyllä ne tykkäs. Se on tämmöstä vähän erilaista.” (K1)

Pedagogiikan toteutuksen osien ammentaminen luonnosta näyttäytyi luontokasvatuksessa keskeisenä toimintatapana. Haastatteluista nousi esille ajatus siitä, että luonnossa voidaan toteuttaa monipuolisesti erilaisia oppimiseen liittyviä osa-alueita, kuten liikuntaa tai musiikkia. Luonnosta saadaan myös tarvittavat materiaalit kaikkeen pedagogiseen toimintaan. Torquatin ja Ernstin mukaan luonnollinen ulkoympäristö tarjoaa loputtomasti mahdollisuuksia opetussuunnitelman alueiden toteuttamiseen ja erityisesti ympäristökasvatukseen. He kuvaavat luontoympäristöjä myös joustaviksi, aktiivisiksi sekä vastaanottavaisiksi lapsia ja aikuisia kohtaan. (Torquati & Ernst 2013, 192, 193.)

”Mennään pitkin polkua, rakennetaan jotakin, lauletaan, leikitään, siis sehän on ihan niinkö loputon, siellä voi tehdä kaikkea, siksi varmaan me käytetään sitä.” (K2)

”Toiminta tapahtuu niinku ulkona eli me siirretään ulos kaikki se mitä yleensä tehdään sisällä eli kaikki meidän oppimiseen liittyvät toiminnot, kaikki draama, musiikki, liikunta.” (Y1)

” Kaikki semmonen toiminta, me voidaa tehdä se ulkona, me voiaan tehdä se luonnossa, me voiaan tehdä se metsässä, me voiaan viiä materiaaleja mukana ja kantaa välineitä mutta niitä voidaan käyttää aina niitä mitä siellä on tarjolla, me on pietty mettämuskaria kepeillä ja kivillä ja kävyillä.” (Y2)

Toimintatavoissa korostui myös toiminnan joustavuus. Lastentarhanopettajien näkemyksissä nousi esille toiminnan vapaamuotoisuus ja stressittömyys. Toiminta ei kietoudu tiukkojen aikataulujen ja suunnitelmien varaan, vaan henkilökunta voi spontaanisti muuttaa suunnitelmia aina tilanteen mukaan. Eräs lastentarhanopettaja totesi, että joskus metsässä on mukava leikkiä

ja olla yhdessä ilman suunniteltua pedagogista toimintaa. Luontoon orientoituneessa opetuksessa ei painotetakaan strukturoitua toimintaa, joka olisi irrallinen arjen toiminnoista ja kokemuksista. Oppiminen ja opettaminen ovat kietoutuneet muuhun toimintaan. Toiminta ei sisällä erikseen opettajan suunnittelemlia tuokioita, jotka toteutuisivat vain tietyissä tilanteissa. Opettajan tehtävänä on ohjata lasten oppimista tilanne- ja kokemuspohjaisella toiminnalla. (Klaar & Öhman 2014, 54.) Tällaisessa toiminta- ja tutkimustavassa opettajan rooli on kuitenkin todella tärkeä. Opettaja voi tukea lasten toimintaa osallistumalla siihen itse ehdottaen uutta sekä rikastaen toimintaa ja mahdollistamalla siten sellaisia kokemuksia, jotka lasten keskinäisessä toiminnassa voisivat olla heidän kykyjensä ulottumattomissa. Opettaja ei ole toiminnan alullepanija, vaan sen kannattelijä. (Sisk-Hilton 2013, 21–22.)

” Mä monesti tykkään siitä, että mennään vaan sinne ilman, että mulla on joku tehtävä mietittynä, että tännää me opetellaa, että lyhyt käpy mänty ja pitkä käpy kuusi, vaan että saahaan leikkiä ja saahaan touhuta yhdessä.” (K3)

” Pedagogiikka on siellä mukana ne kaikki oppiasiat on mutta ne ei oo niinko semmosia että aikuinen ne ois etukäteen hirveen vahvasti niinku miettiny, et näin ja näin tehhään vaan se on hyvin semmosta joustavaaki” (Y3)

Pedagogisissa näkemyksissä lastentarhanopettajat kokivat tärkeänä toimintatapana taloudellisesti kestäväen elämäntavan tukemisen. Molemmissa päiväkodeissa kierrättäminen oli yksi tärkein keino tuoda kestävää kehitystä esille. Lisäksi askarteluissa ja muussa toiminnassa hyödynnettiin kierrätysmateriaaleja. Kestävää elämäntapaa pohdittiin myös syvällisestä näkökulmasta keskustelemalla muun muassa tavaroiden elinkaaresta. Esimerkiksi, mistä rikottu tavara on saanut alkunsa ja miten se on tullut päiväkotiin.

” Miten lasten kanssa niinku käsitellään vaikka tämmösiä asioita että jos lapsi rikkoo jotain niin ei pidättäydytä vain siinä, että nyt sää teit väärin ja nyt tuo meni rikki ja mitä nyt sitte tai että pyyä anteeksi tai näin vaan se viiiään pitemmälle se asia että, että no nyt ku tuo laatikko meni rikki niin mites sinä ajattelet, että mistähän se laatikko on tänne tullu ja aletaan niinku menemään taaksepäin sitä, sen laatikon niinku matkaa ja mitä kaikkea siihen tarvitaan siihen, että se laatikko on ylipäättäsä saatu.” (Y1)

” Mut sillälaila että puhutaan että hei mistäs se ruoka on tullut ja kannattaako heittää hukkaan tai luonnossa repiä nuita kukkasia, että mitäs sille sitte käy tai jos revit kaarnaa puusta ni mitä puulle käy, jos sinä heität paperia muuten vain roskeen, niin mistä se paperi on tullut ja että ennenkuin sitä puuta on kaadettu niin mitä se sitten tekee ja saako ihan muuten vain kaataa puita tai repiä tuota luontoa vai et semmosta ympäristön ja luonnon kunnioittamista. ” (Y3)

Taloudellisesti kestävä kehitys on sisällöltään ja laadultaan tasapainoista kasvua, joka ei perustu pitkällä aikavälillä velkaantumiseen tai luonnonvarojen hävittämiseen (Cantell 2004, 24). Lapsen ja kasvattajan näkökulmasta taloudellisesti kestävä kehitys on haastava- vaan ei mahdoton asia. Siinä on pohjimmiltaan kyse ajattelun kääntämisestä kuluttamisen kulttuurista kohti taloudellisesti kestävää kulttuuria ja painotus on aikuisen osoittamalla mallilla. Esimerkeillämme ja toiminnallamme annamme lapselle malleja esimerkiksi siitä, miksi on tärkeää sammuttaa valot huoneesta poistuttaessa. (Parikka-Nihti 2011, 21.) Lewisin, Mansfieldin, ja Baudainsin tutkimuksen tulokset ehdottavatkin, että lapset voivat oppia kestävästä kehityksestä nimenomaan todellisessa elämässä, lähiympäristön kontekstissa aktiivisesti sellaiseen toimintaan osallistuen, joka koetaan merkitykselliseksi (Lewis, Mansfield & Baudains 2010, 100).

4.2.3 Toimintaympäristö

Lastentarhanopettajien näkemyksissä luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista nousi esille myös toimintaympäristön merkitys. Toimintaympäristö muodostui luokittelussamme kahdesta yläluokasta, jotka ovat rajoittamattomuus sekä luonnon monipuolisuus leikin kannalta. Luonto nähdään monipuolisena toimintaympäristönä, jossa lapset saavat vapaasti purkaa energiaansa ja toimia ilman sisätilojen luomia rajoitteita. Myöskään kurinpidollisia tilanteita tai lasten kieltämistä ei tapahdu niin usein. Lisäksi luonto koetaan moniulotteisena oppimisympäristönä, joka ei rajoitu vain yhteen tiettyyn paikkaan.

”Jos sisällä sitä energiaa on niinkö niin paljon, että siihen joutuu aikuinen puuttumaan niin siellä mettässä on enemmän tilaa semmoselle, ettei sun tarviikkaa olla sitten etusormi pystyssä, että älä nuin ja ei nuin äänekkäästi tai nuin kovasti.” (K3)

” Ei oo niin paljon näitä tämmösiä kurinpitäjättä ku esimerkiksi ne liittyy enimmäkseen sisätiloihin tämmöset näin, ku ei saa sitä ja ei saa tätä ja varo tuota ja älä metelöi ja niinku sisällä on paljon tämmösiä rajoitteita, mut ulkona ei oo, ett’ se on paljon leposampaa meillä kaikilla se toiminta.” (Y1)

” Se että niitä oppimisympäristöjä on monia, ne ei oo vaan tää piha vaan että oikeesti käyään mettässä usein sitte tuolla valleilla ja kävelyllä ja tuossa puistossa ollaan paljo, että oikeestaan mikä tahasa ympäristö on mahdollinen.”(Y3)

Ulkotilat tarjoavat lapsille vapauden tehdä asioita, joita he eivät voi tehdä sisätiloissa, kuten olla sotkuisia, päästää ääntä ja nauttia aktiviteeteista, joissa saa käyttää energiaansa vapaasti

(McClintic & Petty 2015, 28). Luontoympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia myös monipuoliselle leikille, muodolliselle ja epämuodolliselle oppimiselle luonnosta ja mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ikätoverien kanssa, pienissä sekä isoissa ryhmissä (Torquati & Ernst 2013, 206).

Haastatteluissa korostui myös ajatus luonnosta monipuolisen leikin mahdollistajana. Haastattelujen mukaan luonnossa mielikuvitus pääsee valloilleen. Luonnossa ja metsässä voidaan myös luoda pitkäkestoisiakin leikkejä, joita voidaan aina jatkaa seuraavalla kerralla, kun palataan tuttuun paikkaan.

” Meillä oli siellä kesämökki, joka oli vähän niinku toisessa kohtaa ku se koti oli ja käytiin kirjastossa ja ongella ja saatiin kaloja ja kaikkea” (K3)

” Monesti on se, että voi ei miks täältä pittää lähtee pois, nii sitte sanotaan, että hei jätä tämän puun juurelle ne kepit että tullaan sitte toisen kerran jatkamaan niin ne sitten muistaa seuraavalla kerralla, että hei ainiin mulla oli täällä ne kivat soittimet millä me soitettiin, että mennäänpä katsomaan että se on tosi kiva sillai että ne ossaa sillai aatella, että ne jättää sitä leikkiä kesken ja sitte sitä voiaan mennä sinne jatkamaan.” (K2)

Haas ja Ashman puhuvat tutkimuksessaan luontoleikistä (nature play), jota he kuvaavat luonnossa tapahtuvana toistuvana ja keskeytymättömänä ajanjaksona. He kuvaavat luontoa ideaalina paikkana leikille, sillä se on leikin kannalta rikas ympäristö. Luonto sytyttää mielikuvituksen, osallistaa, herättää aistit, auttaa luomaan sosiaalisia siteitä ja inspiroi ihmettelemään luonnonmukaista maailmaa. Luonnossa tapahtuva leikki on perusteellisella tavalla osallistavaa, useimmiten avointa (open-ended) sekä lasten omista aloitteista lähtevää. Lapset valitsevat itse leikin sisällön sekä tarvittavat materiaalit. (Haas & Ashman 2014, 22.) Skarin, Gundersenin ja O’Brienin tutkimuksessa havaittiin, että lasten välinen vuorovaikutus ja lapsen vuorovaikutus luonnon elementtien kanssa oli läheisempää suunniteltujen aktiviteettien välillä tai niiden jälkeen. Suunniteltujen aktiviteettien puute toi myös enemmän aikaa vapaalle leikille lasten keskuudessa. (Skar, Gundersen & O’Brien 2016, 534.)

Ernstin mukaan hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että luonnon leikkikentät mahdollistavat strukturoimattoman leikin, minkä taas ajatellaan edistävän leikin laatua. (Ernst 2014b, 97.) Parikka-Nihdin mukaan onnelliset lapsuusmuistot liittyvät usein juuri vapaisiin leikkeihin joihin sisältyy tietynlainen huolettomuus (Parikka-Nihti 2011, 58). Gull Laird, Mc Farland-Piazza ja Allen puhuvat tutkimuksessaan valvomattomasta (unsupervised) leikistä, tutkimisesta ja vapaudesta, jonka avulla lapset saavat tutustua luontoon ja nauttia siitä omalla tavallaan.

Heidän tutkimukseensa osallistuneiden mukaan vapaat kokemukset luonnossa ja ympäristön tutkiminen opettivat heille jo lapsena esimerkiksi tietoisuutta omasta kehosta sekä kehittivät kehonhallintaa. (Gull Laird, Mc Farland-Piazza & Allen 2014, 66.)

5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuteen ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, vaan laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. (Tuomi. & Sarajärvi 2009, 140.) Siihen vaikuttaa muun muassa tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, jossa tutkimusasetelman eri osa-alueet ovat yhteneväiset ja esitetty tarkoituksenmukaisesti suhteessa toisiinsa (Miles et al. 2014, 312; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Luotettavuuden arvioinnissa on hyvä tuoda selkeästi ilmi tutkimuksen kohde sekä tarkoitus. Mitä ollaan tutkimassa ja minkä takia. (Lichtman 2013, 295; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Myös tutkimuskysymykset on esitettävä lukijalle selkeästi (Miles et al. 2014, 312).

Luotettavuuden lisäämiseksi on oleellista painottaa myös tutkijan/tutkijoiden asemaa ja motiiveja toteuttaa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Tutkijan roolin tulisi olla tutkimuksessa eksplisiittisesti kuvailtu (Miles et al. 2014, 312). Lichtman painottaa tutkijan roolin kriittistä merkitystä tutkimukselle, minkä vuoksi sitä ei pitäisi yrittää poistaa systeemin ulkopuolelle. Tutkijan tulisi pyrkiä olemaan objektiivinen ja samalla oman tutkimuksensa asiantuntija. (Lichtman 2013, 295.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 5.)

Muita luotettavuuteen liittyviä elementtejä ovat muun muassa aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja raportoimiseen liittyvät vaiheet. Kuinka aineistoa on hankittu, miten aineistoa on analysoitu sekä miten tulokset esitetään. Lisäksi on hyvä kirjoittaa ilmenikö tutkimusprosessin aikana ongelmia tai muita merkityksellisiä seikkoja. Tutkijan on pyrittävä esittämään lukijoille tutkimuksensa eri vaiheita selkeästi ja ymmärrettävästi, jotta tutkimuksen tuloksia pystyttäisiin arvioimaan. Mitä enemmän tutkija avaa ja selittää tutkimusprosessiaan, sitä paremmin lukija pystyy hahmottamaan ja saamaan riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta. (Lichtman 2013, 296; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Laadullisen aineiston analyysissa on kysymys aineiston järjestämisestä sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastausten etsimiseksi tutkimusongelmiin. Käytettävissä oleva aineisto ei itsessään kerro mitään, vaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on, että kaikissa vaiheissaan analyysi on uusien merkitysten rakentamista. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 5.)

Luotettavuutta voi lisätä se, että teemme tutkimuksen parityönä. Näin pystymme käsittelemään aineistoa laajemmin ja muodostaa myös luotettavampaa tietoa. Tutkimuksen tekijöinä suurin

haasteemme oli haastatteleminen, sillä siitä meillä ei ennen tutkimuksen tekoa ollut muuta kuin teoreettista kokemusta. Hirsjärvi ja Hurme toteavatkin, että haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta, jotta aineistonkeruuta voitaisiin säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelun katsotaan myös sisältävän monia virhelähteitä. Virheitä aiheutuu niin haastateltavasta kuin haastattelijastakin johtuen. Luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 35.)

Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, ettemme voi yleistää haastatteluita, koska ne ovat vain muutaman ihmisen kertomia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta. Eskolan ja Suorannan mukaan kvalitatiivinen tutkimus sisältää enemmän henkilökohtaisia kokemusmaailmoja kuvaavia tekstejä kuin esimerkiksi kvantitatiivinen tutkimus. Tämän vuoksi luotettavuuden arvioimiseen liittyy vahvasti myös kokemusmaailmojen yhteneväisyys. Ovatko tutkijan kuvaamat havainnot lukijalle todentuntuksia ja omakohtaisesti tuttuja vai jääkö aineisto lukijalle etäiseksi. Tutkimuksessamme meillä ei ole ylipäätään ollut tarkoituksena muodostaa yleistettäviä päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena, että tutkimus olisi suoraan siirrettävissä tai yleistettävissä. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 5.) Vilkan mukaan tutkimusta ei voi käytännössä toistaa koskaan sellaisenaan, koska jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen (Vilka 2015, Luku 7).

Tutkimuksemme eettisiä kysymyksiä ovat olleet muun muassa haastateltavien osallistuminen tutkimukseen ja heidän yksityisyytensä. Haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimuksen tekemiseen, heidän anonymiteettinsa on suojattu eikä haastatteluista käy ilmi, keitä haastattemme tai mikä päiväkotitoiminta on kyseessä. Usein tutkimuksissa yksityisyyden kunnioittamiseksi ymmärretään vain tutkittavien anonymiteetin turvaaminen tutkimusjulkaisussa. Se on kuitenkin vain yksi osa yksityisyyden kunnioittamisesta tutkimuksessa. Yhtä tärkeää on tutkijoiden itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen hyviä tietosuojakäytäntöjä noudattaen. Itsemääräämisoikeudessa olennaista on, että tutkittavalla säilyy mahdollisuus kontrolloida sitä kenelle ja missä tarkoituksessa hän omaa yksityiselämänsä valottaa. Yksityisyyden rajat määrittää tutkittava itse päättäessään mitä itsestään ja ajatuksistaan haluaa tutkimuksen käyttöön antaa ja mitä ei. (Kuula 2006, 124–125.)

Haastateltavilta saatua tietoa tulee kunnioittaa ja säilyttää luottamuksellisesti (Lichtman 2013, 52) Tietoja julkistettaessa tulee pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonyymi-

teettisuojusta. Myös tietoja hankittaessa on tutkittaville luvattava niiden nimettömyys, joten tuloksia julkistettaessa on yleensä huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 2.) Poistamalla haastatteluaineistosta kaikki osallistujien yhteystiedot sekä äänitallenteet, voimme parantaa tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä ja pystymme noudattamaan myös eettisiä periaatteita sekä tietosuojalainsäädäntöä (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 413, 419). Olemme tehneet haastatteluihin osallistuneet henkilöt tunnistettomaksi antamalla heille peitenimet (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419; Kuula 2006, 132–133). Meidän tapauksessamme peiteniminä toimivat kirjain- ja numerosymbolit. Tutkimuksissa yksilöitä identifioivaa informaatiota ei saa olla näkyvissä missään muodossa (Lichtman 2013, 52). Huolehdittaessa yksityisyyden kunnioittamisesta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa ylläpidetään ja lisätään luottamusta tutkimukseen ja tieteen tekijöihin (Kuula 2006, 137).

Tutkimuksessa olemme pyrkineet noudattamaan yleisiä tutkimusetiikan normeja, jotka kuuluvat hyvään tieteelliseen käytäntöön. Hirvosen mukaan (2006) näitä ovat muun muassa seuraavat: rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus, muiden tutkijoiden töiden kunnioittaminen ja tutkimuksen asianmukainen suunnittelu, toteutus sekä raportointi. Kaikenlainen sepittäminen, vääristely sekä toisen tekstin luvaton lainaaminen ja anastaminen ovat tieteellisessä tutkimuksessa määritelty vilpiksi, joka on yksi raskaimpia tutkimuseettisiä loukkauksia. (Hirvonen 2006, 31.) Tästä johtuen tutkimusprosessin aikana muun muassa lähteiden valitseminen on ollut yksi eettisistä valinnoistamme (Kuula 2011, 11; Pietarinen 2002, 60).

Tämän työprosessin aikana olemme joutuneet pohtimaan paljon eri tekijöiden vaikutuksia tutkimuksemme luotettavuuteen, mikä samalla haastoi meitä ajattelemaan asioita kriittisemmin. Aluksi haasteenamme oli selkeän haastattelurungon rakentaminen, sillä emme osanneet etukäteen miettiä, millaisia vastauksia tulisimme saamaan ja olisivatko haastateltavien kertomat näkemykset relevantteja meidän tutkimuksessamme. Aineiston käsittelymenetelmän valitseminen oli myös eräänlainen pysähdyspiste, joka tulisi samalla määritteleämään tutkimuksemme tarkoitusta. Päädyimme kuitenkin valitsemaan analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Perusteiksi voimme todeta sisällönanalyysin olevan hyvä perusanalyysimenetelmä, joka sopii tutkimuksemme, sillä pystymme sen avulla käsittelemään aineistoamme monipuolisesti ja omien tarpeidemme mukaisesti. Toki analyysivaiheeseen liittyy paljon tutkijan omia tekemiä valintoja, jotka ohjaavat muun muassa käsitteiden muodostamista, mutta pääasiassa tämän analyysimenetelmän käyttäminen mahdollistaa luotettavien tuloksien saavuttamisen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 166.)

Koimme tutkimusprosessin aikana käsitteiden muodostamisen yhtenä haasteena, mikä voi näkyä luotettavuuden arvioinnissa. Lähdimme aluksi liikkeelle luontopainotteisuuden käsitteestä, jota käytimme ensimmäisissä haastatteluissamme. Jouduimme kuitenkin muuttamaan luontopainotteisuuden käsitettä tutkimuksen edetessä luontokasvatuksen käsitteeksi. Koimme tämän ratkaisun olevan meidän tutkimuksemme kannalta relevantti, sillä toinen tutkimuskohteemme ei ollut toiminta-ajatukseltaan luontopainotteinen. Lisäksi teoreettisen tiedon laajuus ja sen sisältämät näkemyserot saivat meidät pohtimaan oman tutkimuksemme käsitteistöä. Esimerkiksi kansainvälisten tutkimuksien kääntäminen suomen kielelle muuttaa niiden alkuperäistä merkitystä, mikä taas vaikuttaa myös luotettavuuteen. Eskolan ja Suorannan mukaan ihmistieteellisessä tutkimuksessa käsitteiden merkitykset ovat neuvotteluvärisiä kysymyksiä. Tämän vuoksi onkin ensin pohdittava tarkasti, mitä milläkin käsitteellä tarkoitetaan ja sitten mietittävä käsitteellistämisen mahdollisia seurauksia. (Eskola & Suoranta 1998, Luku 5.)

6 Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimuksessamme haimme vastausta siihen, millaisena lastentarhanopettajat näkevät luontokasvatuksen merkityksen lapselle ja kaikelle elämälle maapallolla, sekä millainen heidän näkemysensä on luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista. Analyysin myötä saimme muodostettua tutkimusaiheestamme kokonaiskuvan, jonka tiivistämme tähän kappaleeseen. Tavoitteenamme ei ollut löytää absoluuttisia vastauksia kysymyksiimme, vaan tutkia lastentarhanopettajien näkemyksiä ja niistä nousevia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tässä vaiheessa tutkimustamme haluamme todeta, että aineiston luokittelu ja jäsentäminen oli todella haastava kokemus. Risto Willamo kertoo väitöskirjansa alussa, kuinka hän on aina ihmetellyt ihmisten ja yhteiskunnan loputonta tarvetta luokitteluun. Hän koki vaikeaksi ymmärtää sen, miksi rajoin eroteltuja luokkia tarkasteltiin toisistaan erillään ja tietyille luokille annettiin huomattavan paljon suurempi painoarvo kuin toisille ilman, että painottamisen perusteet tuntuivat kovin rationaalisilta tai selviksi mietityiltä. Hän kokee jääneensä kokonaisvaltaisuuden koukkuun, jossa korostetaan asioiden kytkeytymistä toisiinsa: moniulotteisuutta. (Willamo 2005, 11.) Voimme oman kokemuksemme pohjalta samaistua Willamon kokemukseen luokittelusta. Elämä ja ihmisten näkemykset ovat kokonaisvaltaisia. Niissä jokainen yksityiskohta liittyy jollain tapaa toisiinsa ja siksi on vaikea tehdä selkeitä rajoja vetäviä luokitteluja.

Tutkijoina meidän kuitenkin täytyi luokitella aineistoa jonkinlaiseen järjestykseen, mutta todellisuudessa kaikki nämä eri luokat soljuivat ja kietoutuivat opettajien puheessa toisiinsa ja ovat myös käytännön toiminnassa päällekkäisiä. Näkemyksistä nousevan aineiston luokittelu saattaa sen vuoksi ulkopuoliselle tuntua keinotekoiselta. Sitä se on jopa meille. Olemme kuitenkin luokitelleet aineistoa hyvin pitkään ja perusteellisesti, joten jokainen luokka ja tehty valinta on ollut tiedostettu päätös. Aineiston analysointivaiheessa näimme juuri nämä tutkimuksessamme esitetyt luokat sopivina omaan tutkimukseemme.

Litteroitua aineistoa analysoidessamme huomasimme, että monessa haastattelussa toistuu luontokasvatuksen merkitykseen liittyvät teemat. Luonto nähtiin tärkeänä kehitys - ja kasvuympäristönä, johon luodaan suhde jo varhaislapsuudessa. Lastentarhanopettajat ajattelivat, että kun suhde ja yhteys luontoon muodostuvat jo ensimmäisinä elinvuosina, kestää kunnioittava ja arvostava suhde luontoon todennäköisimmin läpi elämän. Tällaisen luontosuhteen toivottiin olevan olemassa riippumatta siitä, millaisessa ympäristössä hän milloinkin elää.

Luonnossa toimimisella nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin ja kehittymiseen. Luonto nähtiin paikkana, joka rauhoittaa ja, jossa jaksetaan keskittyä. Lapselle luontaisen kuormituksen kautta saavutetaan tila, jossa ei esiinny levottomuutta ja kinastelua. Ulkona leikkiessä jokainen on tervetullut yhteiseen leikkiin ja jokaisen panos yhtä tärkeä: ulkoleikit siis kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja. Luonnonympäristöt tuottavat haasteen mielikuvitukselle, sillä ne harvoin sisältävät mitään valmiiksi rakennettua. Tällainen paikka saa mielikuvituksen kukoistamaan.

Metsä vastaa lapsiryhmien ja lasten erilaisiin tarpeisiin, sillä se tarjoaa kaikille jotakin. Metsä on ympäristönä sellainen, joka edistää lasten omaehtoista ja itseohjautuvaa toimintaa. Tämä voi olla seurausta siitä, että metsän maastonmuodot luonnostaan haastavat lapsen motorisia- ja tasapainotaitoja, jotka kehittyessään lisäävät lapsen hallintaa omasta kehosta.

Luontokasvatuksen merkitykseen liittyi myös ajatus kunnioittamisesta: opitaan kunnioittamaan luontoa ja samalla myös itseä. Lapsi halutaan saada ymmärtämään oma merkityksellisyytensä tässä maailmassa. Tätä kautta lapselle halutaan opettaa myös se, kuinka tekomme vaikuttavat meitä ympäröivään maailmaan. Luonnon ja ihmisyyden kunnioittaminen on lastentarhanopettajien mukaan jatkumo, eikä toista voi olla ilman toista. Tähän teemaa liittyy vahvasti myös tiedostava läsnäolo, jossa ollaan keskittyneitä hetkeen: kuunnellaan luonnon ääniä tai halataan puuta. Arkea ei haluta juosta läpi kiireessä, vaan esimerkiksi lasten spontaaneihin aloitteisiin kiinnitetään huomiota.

Lastentarhanopettajien näkemykset luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista olivat kokonaisvaltaisia. Luonto kietoutuu osaksi kaikkia arjen toimintoja ja pedagogiikkaa. Pedagoginen toiminta luonnossa ei ole riippuvaista tarkoista suunnitelmista ja aikatauluista, vaan siinä korostuu joustavuus. Asiantuntijuus ja sitä kautta lastentarhanopettajan rooli loivat pohjaa sille, miten luontokasvatusta toteutetaan. Opettajilla on vastuullaan se, millä tavalla luonto on osa kasvatusta. Lastentarhanopettaja kannattelee ja ohjaa toimintaa, mutta antaa leikin kehittyä omalla painollaan. Kannattelijan ja ohjaajan rooli korostuu, mitä pienemmät lapset on kyseessä. Lastentarhanopettajan rooliin kuuluu myös havainnoiminen, jotta puitteiden luominen ja lasten omaehtoinen toiminta ja tutkiminen mahdollistuisivat. Lastentarhanopettajan roolin osa on etsiä yhdessä lasten kanssa vastauksia ja ratkaisuja havainnoista nousseisiin kysymyksiin sekä ongelmiin.

Lastentarhanopettajien näkemyksiin luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista liittyi myös toiminnan konkreettisuus. Asioita halutaan tutkia aidossa ympäristössä ja olla tutkittavan

asian äärellä. Toimintatavoissa korostui myös yhdessä tekeminen sekä pohtiminen, esimerkiksi projektitoiminnan myötä. Lastentarhanopettajien näkökulman mukaan kestävän elämäntavan, kuten esimerkiksi kierrättämisen opetteleminen ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, tapahtuu aidossa elämässä sulautuneena arkeen. Luonnossa oleminen ja siellä toimiminen on myös elämys, jota voi rikastaa siten, että lastentarhanopettajat sekä muut aikuiset heittäytyvät mukaan lasten leikkeihin. Elämysten myötä luonnosta muodostuu positiivisia muistoja, mikä voi osaltaan edistää sitä, että luontoon mennään viettämään aikaa jatkossakin.

Analyysissämme osa näkemystä luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista ovat myös toimintaympäristöön liittyvät tekijät. Luonnon ajateltiin olevan toimintaympäristönä monipuolinen ja rajoittamaton. Luonnossa lapsille on tilaa heille luontaiselle toiminnalle, eikä lastentarhanopettajien tarvitse rajoittaa tätä toimintaa toistuvasti. Luonto on leikkiympäristönä vapaa-muotoinen, ja siellä on tilaa strukturoimattomalle leikille. Luonto ja metsät mahdollistavat myös pitkäkestoisen leikin, sillä leikkejä ei tarvitse purkaa ja siivota joka kerta pois. Sisätiloissa taas leikkien pois siivoaminen on osa jokaista päivää.

Lyhyenä yhteenvetona voidaan todeta, että haastatelluille lastentarhanopettajille luontokasvatus näyttäytyi merkityksellisenä osana pedagogiikkaa. Näkemykset luontokasvatuksen pedagogisista lähtökohdista olivat laajoja. Haastattelukohteiden välillä ei ollut merkittäviä eroja näkemyksissä. Yksityisessä päiväkodissa toteutetuissa haastatteluissa luonto oli kuitenkin selvästi näkyvämmässä roolissa ja puhe pedagogiikasta nousi keskeisesti luontoon ja kestävään kehitykseen liittyvältä arvopohjalta. Kunnallisessa päiväkodissa luontoon ja luontokasvatukseen liittyvä puhe oli jokseenkin vähemmän selkeässä roolissa. Haastatteluista tulkitsimme, että luontokasvatus ei ollut päiväkodille perusta, jolle pedagogiikkaa lähdetään rakentamaan. Luonto ja luontokasvatus olivat yksi osa muita kasvatuksen osa-alueita.

Haastatteluissa puhuimme luontopainotteisesta pedagogiikasta ja luontokasvatuksesta, mutta haastatteluaineistoa analysoituamme tulkitsimme ja pohdimme yhdessä sitä, kuinka haastateltavat puhuivat hyvin laajasti niin luonto- ja ympäristökasvatuksen kuin kestävän kehityksen kasvatuksen sisällöistä ja teemoista. Haastattelijoina kohdistimme kysymyksemme luontopainotteiseen pedagogiikkaan ja luontokasvatukseen, mutta lopulta voimme todeta vain, että kentällä yhtenäistä selkeää käsitettä luontoon liittyvästä kasvatuksesta ei ole. Käsitteen määrittelyn kannalta tämä oli meille tutkijoina suuri haaste. Esimerkiksi ympäristökasvatukselle on annettu monenlaisia määritelmiä, joihin jokainen kasvattaja antaa myös omat painopisteensä.

Kaiken kaikkiaan luonto- ja ympäristökasvatukseen sekä kestävään kehitykseen liittyvät teemat koskevat meitä yhä enenevässä määrin ja tulevat myös näkymään enemmän konkreettisina seurauksina. Tämän vuoksi on tärkeää tiedostaa oma vaikutuksemme ympäristöön. Se, kuinka puhumme luonnosta ja kestävästä elämäntyylistä, heijastuu myös ajatuksiimme ja tekoihimme. Harju-Auttin mukaan omat arvomme ja asenteemme vaikuttavat siihen, näemmekö ympäristössämme tapahtuvat muutokset ongelmallisena vai emme. Usein koemme muutokset ongelmana vasta silloin, kun tunnemme sen uhkaavan omia tai muiden tavoitteita. (Harju-Autti 2011, 9.)

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta katsottuna aiheen tiedostaminen ja tietämyksen lisääminen tulisi näkyä käytännön toiminnassa selkeinä ja todellisina kokemuksina. Luonto tarjoaa kokonaisuudessaan monia eri mahdollisuuksia toteuttaa ja suunnitella pedagogista ja tavoitteellista toimintaa. Erilaisten luontoympäristöjen hyödyntäminen mahdollistaa monipuolisesti eri ikäkausien taitojen harjoittamisen ja antaa lapsille aidon kokemuksen omasta elinympäristöstään. Kasvattamalla lasten tietämystä ja kiinnostusta omasta lähiympäristöstään, voimme vaikuttaa lapsen kehittyvään ympäristötietoisuuteen ja sitä kautta myös tulevaisuuden valintoihin sekä henkilökohtaiseen arviointiin. Harju-Auttin mukaan tieto ei itsessään määritä tai aikaansaa toimintaamme, mutta yksilön saama tietopohja tulisi nähdä kapasiteettina ja potentiaalina mahdollisille toimille tulevaisuudessa. (Harju-Autti 2011, 13.)

Luonto- ja ympäristökasvatukseen sekä kestävään kehitykseen liittyvää tutkimusta on tehty suhteellisen vähän Suomessa, jos ei oteta huomioon luontokouluihin liittyviä tapaustutkimuksia. Olisi tarpeellista saada tutkimustietoa esimerkiksi lastentarhanopettajien valmiuksista toteuttaa luontokasvatusta tai suunnitella pedagogiikkaa luontoa perustana käyttäen. Hyödyllistä voisi olla myös tutkia vastavalmistuneiden varhaiskasvattajien kokemuksia omasta koulutuksesta ja siellä rakennetuista valmiuksista toteuttaa pedagogiikkaa luonto huomioiden. Vastaako nykypäivän koulutus niihin tarpeisiin, joita monipuolisen luonto- ja ympäristökasvatuksen toteuttaminen vaatii? Meidät suomalaiset tunnetaan metsäkansana. Maamme luonto metsineen ja vesistöineen on kulttuurihistoriallisesti keskeinen osa identiteettiämme (Wolff 2004, 25). Tässä vaiheessa herää kuitenkin ajatus siitä, onko teknologinen kehitys vaikuttanut luontosuhteeseemme siten, että erkaannumme luonnosta jo varhaislapsuudessa? Miten tämä näkyy lapsissa ja ennen kaikkea miten se vaikuttaa heidän myöhempään elämäänsä? Kaikki nämä olisivat mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, joihin tarttua kiinni.

Lähteet / References

- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Juva: WSOY.
- Bailie, P., E. (2010). From the One-Hour Field Trip to a Nature Preschool: Partnering with Environmental Organizations. *YC Young Children*; Jul 2010; 65(4); *Social Science Premium Collection* pg. 76.
- Blackwell, S. & Pound, L. (2011). Forest schools in the early years. Teoksessa Miller, L. & Pound, L. *Theories and approaches to learning in the early years*. UK: SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. (ePub-versio).
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 60–79.
- Capaldi, C.A., Dopko, R. L. & Zelenski, J.M. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Front Psychol.* 5(976). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Carrus, G., Pirchio, S., Passiatore, Y., Mastandrea, S., Scopelliti, M. & Bartoli, G. (2012). Contact with Nature and Children's Wellbeing in Educational Settings. *Journal of Social Sciences* 8 (3): 304–309. ISSN 1549-3652 © 2012 Science Publications.
- Dowdell, K., Graya, T. & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24–35.
- Duque, I., Martins, F. M. L., & Clemente, F. M. (2016). *Outdoor play and interaction skills in early childhood education: Approaching for measuring using social network analysis*. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1266–1272. doi: <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2016.04201>.
- Ernst, J. (2014a). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735–752, DOI: 10.1080/13504622.2013.833596.
- Ernst, J. (2014b). Early Childhood Educators' Preferences and Perceptions Regarding Outdoor Settings as Learning Environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education* 2(1). 97–125.

- Erwin, E.J. & Robinson, K.A. (2016). The joy of being: making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*, 186(2), 268–286, DOI: 10.1080/03004430.2015.1029468.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (e-Pub-versio).
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) (1997). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 86–102.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.
- Goralnik, L., Milenbah, K.F., Nelson, M.P. & Thorp, L. (2012). An Environmental Pedagogy of Care: Emotion, Relationships, and Experience in Higher Education Ethics Learning. *The Journal of Experiential Education*; Boulder 35(3), (2012): 412–428.
- Gull Laird, S., McFarland-Piazza, L. & Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links to adult's experiences in childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), p. 58.
- Haas, C. & Ashman, G. (2014). Kindergarten children's introduction to sustainability Kindergarten children's introduction to sustainability. *Australasian Journal of Early Childhood* [1836–9391] Haas, Chris yr:2014 39(2) pg:21–29.
- Halstead, J., Taylor, J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 487–504, DOI: 10.1080/03004430.2011.646719.
- Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S. & Frumkin, H. (2014) Nature and Health. *The Annual Review of Public Health* 35(207–28) doi: 10.1146/annurev-publhealth-032013-182443.
- Harju-Autti, P. (2011). Ympäristötietoisuuden ytimessä on hyvä elämä. Teoksessa Harju-Autti, P., Neuvonen, A. & Hakkarainen, L. (toim.) *Ympäristötietoisuus- suomalaiset 2010-lukua tekemässä*. Helsinki: Rakennustieto Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Hirvonen, A.(2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: SKS. 31–49.

- IPCC (2013): Summary for Policymakers. In: Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Stocker, T.F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex and P.M. Midgley (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA.
- Jeronen, E., Kaikkonen, L. & Räsänen, R. (1994). Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen materiaaleja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 1-9.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. & Ropo, E. (1997). Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 149–157.
- Karmozyn, P., Scalise, B. & Trostle, S. (1993). A Better Earth: Let It Begin with Me! *Childhood Education*; 1993; 69(4); *Social Science Premium Collection* pg. 225.
- Kalvaitis, D. & Monhardt, R. M. (2012) The architecture of children's relationships with nature: a phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students, *Environmental Education Research*, 18(2), 209–227, DOI: 10.1080/13504622.2011.598227
- Kellert, S. R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human-nature Connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kemple, K.M., Oh, J., Kenney, E. & Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454, DOI: 10.1080/00094056.2016.1251793.
- Kim, E., & Lim, J. (2007). Eco-early childhood education: A new paradigm of early childhood education in south korea. *YC Young Children*, 62(6), 42–45.
- Klaar, S. & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach to toddlers' physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439–454, DOI: 10.1080/1350293X.2012.704765.

- Klaar, S. & Öhman, J. (2014). Doing, knowing, caring and feeling: exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 2014. 22(1), 37–58, DOI: 10.1080/09669760.2013.809655.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koskinen, S. (2004). Osallisuushankkeet. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 138–140.
- Kuo, F.E. & Faber Taylor, A. (2004). "A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study". *American Journal of Public Health* 94, 1580–1586.
- Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Löjtönen, S. & Sorvali, I. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. 124–140.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kupila, P. (2007). *Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Department of Early Childhood Education.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis. An Introduction To Its Methodology*. USA: SAGE Publications.
- Kyttä, M. (2003) *Children in outdoor contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Väitöskirjatutkimus. Helsinki University of Technology Centre for Urban and Regional Studies.
- Käpylä, M. (1994) Yhdentävä kasvatus ympäristökasvatuksen holistisena viitekehyksenä. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen materiaaleja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 10–19.
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. (2010) *Children's Relationship to Plants among Primary School Children in Finland: Comparisons by Location and Gender*. University of Helsinki. Haettu osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24170/HTLaaksoharju.pdf?sequence=2>. (Viitattu 14.1.2018).
- Laaksoharju, T., Rappe, E. & Kaivola, T. (2012) Garden affordances for social learning, play, and for building nature–childrelationship. *Urban Forestry & Urban Greening* (Impact Factor: 2.11). 12/2012; 11(2):195–203. DOI: 10.1016/j.ufug.2012.01.003.

- Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C., (2010) Going on a turtle egg hunt and other adventures: Education for sustainability in early childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 95–100.
- Lichtman, M. (2012) *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. USA. SAGE Publications.
- Lipponen, L. (2012) Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 31–38.
- Louv, R., (2005) *Last child in the woods. Saving our children from nature deficit disorder*. New York: Workman Publishing.
- MacQuarrie, S., Nugent, C. & Warden, C. (2015) Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 1-23, DOI: 10.1080/14729679.2013.841095.
- Malone, K. (2007) The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens, *Environmental Education Research*, 13(4), 513–527, DOI: 10.1080/13504620701581612
- McClintic, S. & Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24–43, DOI: 10.1080/10901027.2014.99784.
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (ePub-versio).
- Miles, M.B., Huberman, A, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. USA: Sage Publications.
- Mitä ovat mindfulness- tietoisuustaidot? Haettu osoitteesta: <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/hyvinvointi/mit%C3%A4-ovat-mindfulness-tietoisuustaidot> (Viitattu 15.3.2018).
- Mitä on ympäristökasvatus? Haettu osoitteesta: <https://www.feesuomi.fi/ymparistokasvatus> (Viitattu 12.3.2018).
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Haettu osoitteesta: http://www.yhteinenkasitys.fi/sites/prod.yhteinenkasitys.fi/files/yhteinen_kasitys_web.pdf (Viitattu 2.3.2018).
- Nykänen, R. & Kinnunen, J. (1992). *Taivaan merkit. Pienten lasten ympäristökasvatus*. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Olsen, H. & Smith, B. (2017) Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5-6) 1055–1068, DOI: 10.1080/03004430.2017.1282928.

- Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävää kehitystä*. Helsinki: Lasten keskus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2017). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. (ePub-versio).
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Karjalainen, S., Lounis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) (2002). *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus Kirja/ Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. 58–69.
- Pirttilä, I. (1997). Teoria, markkina-analyysi ja futurologinen silmä eksperttiyden ehtona. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) (1997). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–85.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. (2012) *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Sitra ja Kansallinen hyvinvointiverkosto.
- Raittila, R. (2008). *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristöjen kohtaaminen*. Väitöskirjatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Department of Education/Early Childhood Education.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tallinna: Vastapaino.
- Rosenberg, T. (1993). *Pienestä pitäen. Ympäristökasvatus ja päivähoidon ekologinen arki*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat ja Suomen Luonnonsuojeluliitto.
- Salminen, H. (2003) Luontosuhteen merkitys ympäristökasvatuksessa. Julkaisussa Salminen, H., Paavola, T., Luona-Helminen, R., Jääskeläinen, L., Karhu, S., Peltonen, O-M. & Hirvonen, M. (toim.) *Matkalla metsään. Käsikirja 7-12- vuotiaiden retkeilyyn*. Suomen Latury. Helsinki: Edita.
- Salonen, K. (2010) *Mielen luonto. Eko-ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki, Green Spot.
- Scheier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. UK: SAGE Publications.
- Setälä, P. (2012) Vaarallinen ja likainen tila. Turvallisuuden eristetty lapsuus. Teoksessa Strandell, H., Haikolla, L. & Kullman, K. (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Jyväskylä. Vastapaino. 177–202.

- Sisk-Hilton, S. (2013) Science, Nature and Inquiry-Based Learning in Early Childhood. Teoksessa Meier, D.R. & Sisk-Hilton, S. *Nature Education with Young Children*. Routledge. 9-25.
- Suomela, L. & Tani, S. (2004) Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus. 45–55.
- Suomalaiset kuluttivat jo osansa vuoden luonnonvaroista. (2017, April 13). Haettu osoitteesta: <https://wwf.fi/wwf-suomi/viestinta/uutiset-ja-tiedotteet/Suomalaiset-kuluttivat-jo-osansa-vuoden-luonnonvaroista-3157.a>.
- Skår, M., Gundersen, V. & O'Brien, L. (2016). How to engage children with nature: why not just let them play? *Children's Geographies*. 14(5), 527–540, DOI: 10.1080/14733285.2015.1136734.
- Skår, M. & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339–354, DOI: 10.1080/14733280903024506.
- Torquati, J. (2010). *Environmental education: A natural way to nurture children's development and learning*. *YC Young Children*, 65(6), 98–104. Haettu osoitteesta: <https://search.proquest.com/docview/873823052?accountid=13031>.
- Torquati, J., Cutler, K., Gilkerson, D. & Sarver, S. (2013). Early Childhood Educators' Perceptions of Nature, Science, and Environmental Education. *Early Education and Development*, 24(5), 721–743, DOI: 10.1080/10409289.2012.725383.
- Torquati, J. & Ernst, J. A. (2013). Beyond the Walls: Conceptualizing Natural Environments as “Third Educators”. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2) 191–208, DOI: 10.1080/10901027.2013.788106.
- Tuomaala, T. (2002). *Luonto tutuksi*. Jyväskylä: Kustantajat Sarmala Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakko-arviointi-ihmistieteissä/eettiset-periaatteet>.
- Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Viitattu 12.3.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset 2017. <https://www.ouka.fi/documents/112792/131455/Oulun+kaupungin+varhaiskasvatussuunnitelma+11.5.2017.pdf/04d6ece7-e619-4cf6-8131-a3fcf94f938e>. Viitattu 12.3.2018.
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Viimeisin voimaantullut muutos 29.12.2016.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (ePub-versio).

- Wahlström, R. (1994) Kokemuksellinen oppiminen ympäristökasvatuksessa. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen materiaaleja. Yliopistopaino. 20–30.
- Ward Thompson, W., Aspinall, P. & Montarzino, A. (2008) The Childhood Factor: Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behavior* 40: 111. DOI: 10.1177/0013916507300119
- Willamo, R. (2004) Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus. 36–45.
- Willamo, R. (2004) Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 32–35.
- Willamo, R. (2005) *Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena*. Environmentalica Fennica 23, Helsingin yliopisto.
- Wolff, L-A. (2004) Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (2004) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–28.

Liite 1 Teemahaastattelun ensimmäinen runko

1. LUONTO/ LUONTOPAINOTTEISUUS/ TUNTEET

- Mitä luonto sinun mielestäsi on?
- Mitä luonto merkitsee sinulle? Mitä arvostat luonnossa? Olisiko sinulla kertoa esimerkkiä?
- Millaisia tunteita sinussa herää, kun ajattelet luontoa? Miten ne liittyvät luontosuhteeseesi?
- Ovatko tunteet mielestäsi yhteydessä luontopainotteiseen kasvatukseen?
- Miten päädyit työskentelemään juuri luontopainotteiseen päiväkotiin?
- Miten ymmärrät luontopainotteisen kasvatuksen? Mikä on sen tavoite?
- Miten luontopainotteinen kasvatusta integroituu päiväkodin arkeen? Olisiko sinulla kertoa konkreettista esimerkkiä?
- Mitä haluat lastentarhanopettajana opettaa luonnosta?
- Koetko luontopainotteisen kasvatuksen tärkeäksi?
- Onko luontopainotteisella pedagogiikalla merkitystä esim. yhteiskunnalle, lapsille?
- Liittyykö luontopainotteisen kasvatuksen toteuttamiseen jotain haasteita? Mitä?
- Sisältääkö Metsämörri-toiminta ajankohtaisia teemoja ympäristöön ja luontoon liittyen? Onko se mielestäsi riittävä väline ympäristövastuulliseksi ihmiseksi kasvamisessa?
- Miten kestävä kehitys näkyy luontopainotteisessa pedagogiikassa?
- Koetko saaneesi koulutuksessa riittävät tiedot ja taidot toteuttaaksesi luonto painotteista kasvatusta? Tarvittaisiinko lisää kursseja aiheeseen liittyen?
- Puhutaanko luontopainotteisesta pedagogiikasta tarpeeksi?

2. ARVOT

- (Millaisia arvoja sinulla on luontoon liittyen? Miten ne näkyvät sinun arjessasi?)
- Onko päiväkodissa yhteinen arvopohja luontokasvatukseen liittyen? Onko se mielestäsi tärkeää olla olemassa? Mitä nämä arvot ovat?
- Näkyvätkö ne käytännön toiminnassa? Miten? Olisiko sinulla kertoa esimerkkejä?
- Ovatko arvot tiedostettuja (keskustellaanko niistä vai pidetäänkö itsestäänselvyyksinä?)
- Mitkä asiat vaikuttavat/ ovat vaikuttaneet arvojen muodostumiseen? (Tunteet, aiemmat kokemukset?)
- Keskustellaanko arvoista päiväkodissa? Muuttuvatko ne?
- Onko luontopainotteiseen kasvatukseen liittyvistä arvoista ilmentynyt ristiriitoja/ erimielisyyksiä työyhteisössä tai vanhempien kanssa?

3. HYVINVOINTI/ JAKSAMINEN

- Näkyykö luontopainotteinen toiminta jaksamisessa ja yleisessä hyvinvoinnissa (lapset ja aikuiset)? Miten?
- Tuoko jonkinlaisia vaikutuksia työhön/omaan motivaatioon?

4. RESURSSIT

- Miten vahvasti resurssit vaikuttavat toimintaanne? (Aika, raha, jaksaminen yms.)
- Onko mahdollisuutta toteuttaa luontopainotteisuutta halutulla tavalla ja päiväkodin arvojen mukaisesti? (retket, materiaalit?)

Liite 2 Teemahaastattelun toinen runko

ARVOT

Onko päiväkodissanne sellaisia arvoja, jotka liittyvät jollakin tavalla luontoon, sen säilyttämiseen ja arvostamiseen? Miksi?

ARKI

Näkyykö luonto ja luontokasvatus jollain tapaa arjessanne? Miten? Miksi?

Kerro vapaasti millaista luontoon liittyvää pedagogiikkaa teillä toteutetaan? Kerro jokin esimerkki?

AMMATILLISUUS

Mitä sinä lastentarhanopettajana haluat opettaa lapsille luonnosta? Miten? Miksi?

Millainen rooli sinulla on lastentarhanopettajana luontoon liittyvän pedagogisen toiminnan toteuttamisessa?

Millaisia ajatuksia luontokasvatus sinussa herättää?

TAVOITTEET

Millaisia tavoitteita luontoon liittyvällä pedagogisella toiminnalla voi olla?