

Kokemuksia päiväkodin ympäristökasvatuksesta

Vuokko Vienola

Toimintatutkimuksessa mukana eläminen saattaa aika-ajoin turhauttaa tutkijan, kun tapahtumat eivät tunnu edistävän – ainakaan alkuperäisen vision mukaisesti. Monasti jopa ajattelee, että tutkimuksesta ei ole ollut mitään hyötyä; tutkija on tutkimuksellaan vain kiusannut kentän toteuttajia ja ajanut heitä hankaliin tilanteisiin ja tunnelmiin. Siksi on helpottavaa saada palautetta siitä, mitä hyötyä tutkimuksesta on ollut henkilöstön mielestä heille itselleen ja heidän työilleen.

Savonlinnassa toteutettiin nelivuotinen ympäristökasvatusprojekti kahdessa päiväkodissa. Toinen oli isohko, neliryhmäinen kunnallinen päiväkotit, toinen yksityinen yksiryhmäinen vuoropäiväkoti. Kasvatushenkilökuntaa oli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi päivähoitaja tai lastenhoitaja jokaisessa ryhmässä paitsi alle kolmevuotiaiden ryhmässä, jossa oli kaksi päivähoitajaa tai lastenhoitajaa ja yksi lastentarhanopettaja sekä vuoropäiväkodissa lisäksi toinen lastenhoitaja. Suurin osa henkilökunnasta oli mukana koko neljän vuoden ajan; jotkut äitiysloman takia 2 ½–3 vuotta. Lisäksi vuosien varrella henkilökunnissa oli mukana myös ns. avustajia sekä määräaikaista työntekijöitä (6–10 kk).

Tähän kirjoitukseen kuuluvat tiedot on saatu kyselystä, joka tehtiin kesällä neljännen kehittämisvuoden jälkeen. Kyselyn palautti neljätoista henkilöä, eikä kesälomallaan vastaamisen unohtaneita ole erityisesti muistutettu. Henkilökunnalta kysyttiin mm. seuraavia asioita:

- Miten mielikuvasi ympäristökasvatuksesta on muuttunut projektin aikana?
- Miten olet menetelmällisesti kehittänyt toimintaasi?
- Millaista kehitystä olet havainnut yksittäisissä lapsissa ympäristöasioissa?
- Miten itse olet mahdollisesti muuttunut tai mitä olet oppinut?
- Miten koko päiväkodin toiminta on muuttunut?

Lisäksi henkilökunnan jäseniä pyydettiin kertomaan vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä.

Mielikuvien muuttuminen

Monelle päiväkodin kasvattajalle ympäristökasvatus oli alussa retkeilyä; kolme vastaajaa käytti juuri tätä ilmaisua! Eräs vastasi, että hän ajatteli sitä lähinnä tuokion pitämiseksi metsässä. Nämä mielikuvat ovat varmaan alussa hyvin tavallisia, mutta käytännössä kovin rajoittuneita. Vähän laajempi mielikuva oli niillä, jotka kytkivät ympäristökasvatuksen luontoon tutustumiseksi. Muutosta onkin tapahtunut lähinnä mielikuvien laajentumisen kautta. Tätä laajentunutta käsitystä kuvataan seuraavasti: *”se on jokapäiväistä elämää”, ”jokapäiväistä, jokahetkistä, luontevaa”, ”kokonaisvaltaista ympäristöön tutustumista ja elämistä siinä”, ”se koskettaa, vaikka joku ei haluaisikaan”*. Nämä vastaukset ilmaisevat hyvin kokonaisvaltaista käsitystä siitä, mitä ympäristökasvatus on. Ehkä nämä ajatukset heijastavat Tuovi Kurttion (1996) ajatusta: *”Ympäristökasvatus ei ole uusi palikka kasvatuksen palikkaleikkiin, se on kokonaan uudet palikat!”*

Kehittämisprojektin alussa keskustelimme henkilökunnan jäsenten kanssa siitä, miten ympäristökasvatuksesta ei saisi tulla ylimääräistä rasitetta työhön, vaan sen olisi oltava osa normaalia päiväkotitoimintaa. Ilmeisesti kaikki eivät sitä uskoneet tai kyenneet sisäistämään alussa. Osa koetusta muutoksesta koskikin sitä, että ympäristökasvatus muuttui *”luontevaksi osaksi”* normaalia toimintaa, integroitui muuhun toimintaan, niin että sitä voi edistää *”niin lauluissa kuin jumpassa”*, saati sitten lastenkirjallisuudessa. Tämä taas kertoo siitä, että se *”selkiintyi ja konkretisoitui”* kokemuksen myötä.

Ensimmäisenä vuonna projektissa keskityttiin paljon kasvatukseen luonnon ympäristössä, toisena vuonna alkoi mietittyä ihmissuhteiden osuus osana ympäristökasvatusta ja kolmantena vuonna myös rakennettu ympäristö (ks. Aura ym. 1997). Tätä kuvannevat seuraavat vastaukset: *”Ympäristökasvatus on paljon muuta kuin luontoon tutustumista.”* *”Sitä ei todellakaan osannut ajatella, mitä kaikkea se pitää sisällään luonnosta ihmissuhteisiin ja kertakäyttöastioihin jne.”* Pohdintoja voisi kai sanoa *”tiedostusprosessiksi”*, joka haki ympäristökasvatuksen rajoja. Vaarana tässä kuitenkin on se, että kohta kaikinainen toiminta on ympäristökasvatusta ja aiheen perusidea katoaa (mm. Kurttio 1996).

Lapsiin ja heidän oppimiseensa liittyviä oivalluksia kuvataan muutamissa vastauksissa. Eräs korostaa, että *”jo vauvana voi aloittaa”*. Vastaja kertookin kasvattaneensa tänä aikana kaikenikäisiä lapsia, mutta *”parhaat hetket ovat olleet alle kolmevuotiaitten parissa”*. Ehkä tätä täydentää toi-

sen opettajan ajatus, että ympäristökasvatus ei ole *”tietojen päähän pääntäämistä vaan pikemminkin eläytymistä ja kokemista”*. Eräs kertoo päätyneensä seuraavanlaiseen käsitykseen: *”Lapsi rakentaa itse kuvan, tietoisuutensa, havainnoimalla, aiemmin opitun perusteella.”* Tätä lähemmäksi tuskin arkikielellä päästään konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994).

Muuttuneita käsityksiä opettamisesta kuvannevat seuraavat vastaukset: *”Jo metsässä liikkuminen lasten kanssa on ympäristökasvatusta.”* *”Projekti on ’skarpannut’ huomiotamme tiedon ja asenteiden välittäjinä.”* *”Etukäteen suunniteltuja ’hienoja’ juttuja ei tarvita kovin paljon, lasten aloitteesta alkaneet jutut ovat parhaita. Ei niin paljon tiedon jakamista kuin luulin. Aikuisen ei tarvitse olla asiantuntija, kunhan on sydämellä mukana.”*

Ensimmäisessä ja viimeisessä lainauksessa kuvastuu sama oivallus, josta mm. Käpylä (1995) kirjoittaa ns. sipulimallissaan, eli ympäristökasvatus lähtee tunteista ja asenteista. Vasta sitä ympäristöä lapsi haluaa säilyttää ja suojella, jota hän rakastaa, jota hän ei pelkää. Tämä asennoituminen ei kiellä tiedon merkitystä, mutta kasvattajan ei tarvitse tietää kaikkea sillä hetkellä. Asioita voidaan ihmetellä yhdessä ja ottaa selvää, kun päästään tiedon äärelle. Samalla aikuinen voi olla mallina niin luonnossa käyttäytymiselle kuin tiedonhankinnalle, johon kaikissa lainauksissa viitataan. Tätä lienee sosiaalinen konstruktivismi (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994) parhaimmillaan.

Kasvatuksen menetelmälliset muutokset

Ympäristökasvatukseen on yleensä sovellettu samoja menetelmiä kuin muihinkin päiväkodin kasvatustapahtumiin: *”Pienten ryhmässä koin elämysretken antoisana. Eskareitten kanssa on menty enemmän jo syy-seuraus-suhteita, esim. mitä luonnossa tapahtuu eri vuodenaikoina ja miksi.”* Muutokset ovatkin toisaalta kasvatustapahtumien *”tehostamisessa”*, toisaalta aikuisen oman asennoitumisen, pohdinnan ja arvioinnin sekä kasvatustilanteisiin käytetyn ajan puolella.

Menetelmällisestä *”tehostamisesta”* esimerkkejä ovat seuraavat:

”Olen parantanut oppiympäristön käyttämistä. Oppiympäristöllä tarkoitan tavaroita, metsää, luontoa, ihmisiä.”

”Pyrkinyt ainakin lisäämään kokeiluja ja kysellen auttamaan lapsia etsimään itse vastauksia ja ratkaisuja kysymyksiinsä.”

”Kokeminen, elämykset yhä tärkeämpiä. Pysähtyminen katsomaan, huomaamaan asioita, Oman toiminnan kautta oppimista, asenteiden ja arvojen perustaksi hyviä kokemuksia ja elämyksiä. Vuodenaikojen tarkastelu omassa metsäpaikassa tuomaan kokonaisvaltaisesti yhden asian esille kaikissa osa-alueissa.”

”Etsinyt vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia kuvallisin, draamallisin, retkellisin, liikunnallisin ym. keinoin toteuttaa; tullut käytettyä videoita, kasetteja, tietokirjoja ym. helpommin loppua kohden.”

Omaan toimintaan liittyviä kommentteja on hyvin erilaatuisia. Eräs toteaa vain alkaneensa suunnitella paremmin, mitä esim. retkellä voisi tehdä ja mihin sillä kertaa tutustua. Toinen kirjoittaa: *”Mahdollisimman monessa tilanteessa pyrin antamaan pienenkin tiedonjyvän tai kysymään, mitä lapsi itse tietää (ja sitten mahdollisesti täsmentämään).”* Kolmas kertoo, että on *”enemmän käyttänyt kirjastoa, omia tieto- ja eläinkirjoja; kantanut ulkomailta tavaraa”*. Useampikin kasvattajista mainitsee, että projektin aikana on alkanut pohtia ja arvioida, miten tuokio tai retki onnistui, mitä olisi voinut tehdä toisin. Tätä reflektointia on tehty *”niin itsekseen kotona kuin työyhteisössä”*. Pääasia kuitenkin useille on ollut se, minkä eräs vastaaja ilmaisee näin: *”Opetellut kulkemaan silmät auki; napsimaan hyviä ideoita lapsilta; opetellut tarkkailemaan lasten reaktioita ja mielenkiintoa.”*

Menetelmällisesti projektin aikana siis näkyy siirrytyn lapsikeskeisempään ja yksilöllisempään suuntaan unohtamatta kuitenkin toisten huomiointia ja arvostusta.

Muutoksia lapsissa ja aikuisissa

Päiväkoti-ikäinen lapsi kehittyy voimakkaasti koko ajan. Siksi eroa normaalin kasvun ja kasvatuksen aikaansaaman muutoksen välillä on mahdollon määritellä tarkasti. Toisaalta ympäristökasvatuksen tuloksia on vaikea päätellä lyhyen ajan sisällä. Eräs vastaajista kirjoittaakin: *”En osaa sanoa!”* Toinen vastaaja ei uskaltaudu arvioimaan: *”Toivon mukaan ovat saaneet innostusta luontoon ja luonnossa liikkumiseen!”* Koska projektiin osallistuneiden päiväkotien henkilökuntaa kuitenkin oli pyydetty tarkkailemaan lapsissa tapahtuvaa muutosta, he uskaltavat *”arvailia”* projektin tuloksia.

Yksi kasvattaja ilmaisee asian melko kokonaisvaltaisesti tarkastellen eri-ikäisten lasten eroa: *”Pienten lasten (alle 5-vuot.) ympäristöön tutustuminen on vielä kokonaisvaltaista toimintaa. Isommat lapset selvästi alkavat kiinnostua ympäristön eri osista. Projektin aikana ainakin luonnossa liikkuminen on tullut lapsille tutuksi ja se on kehittynyt rohkeammaksi.”*

Tämä luonnossa liikkuminen ja luonnosta nauttiminen tulee esiin muidenkin vastauksissa. Sen kuvataan myös muuttuneen lapsille *”tavalliseksi”* tai *”tavallisen toiminnan”* paikaksi: *”Oppivat nauttimaan metsässä, vaeltelemaan olipa sää mikä tahansa.”* *”haistamaan ja maistamaan’ – ympäristö on kiva asia, jännä paikka, metsässä on mukavaa olla, kiipeillä.”* Kaikki nämä vastaukset kuvastavat sitä, miten kokemusten hankkiminen ympäristöstä kehittää ympäristöherkkyyttä (Wahlström 1997), johon on hyvä ankkuroida tiedon ja toiminnan puolet oppimisesta (sipulimalli, Käpylä 1995).

Kognitiivisen kehityksen ja tiedollisen kasvun puolelle voitaisiin lukea seuraavat vastaukset:

”Lapset ovat oppineet huomaamaan yksityiskohtia sekä haluamaan tietoa ympäristöstä. Heillä on herännyt mielenkiinto tutkia asioita sekä käyttää mielikuvitusta.”

”Lapset kyselevät paljon enemmän ja vievät myös tietoa kotiin.”

”Lapset ihmettelevät ääneen monia asioita luonnossa. Lapset pyrkivät tuomaan omaa tietoaan esille; ylpeys siitä että tiedän.”

”Lapset pohtivat asioita yllättävän perusteellisesti ja miettivät selityksiä asioille.”

”Lapset elävät ruohonjuuritasolla, tekevät tarkkoja havaintoja.”

”Lapset yrittävät kertoa ja ilmaista asioita, vaikkei kaikkia sanoja tai ilmaisuja olisikaan.”

Yksittäisempi huomio oppimisesta on tämä: *”Vuodenaikojen vaihtelua, esim. miten lapsi kokee luonnon syksyllä ja talvella, miltä puut näyttävät ym.”*

Tiedollinen kehityshän lähtee havainnoimaan oppimisesta. Vasta sen jälkeen tulee asioiden omaksuminen. Siihen kuuluu asioiden nimeäminen, koska vasta symbolien kanssa lapsi kykenee itse prosessoimaan hankkimaansa kokemusta. Tiedon ulkoistaminen eli siitä piirtäminen, kertominen jne. on osoitus tiedon omaksumisesta ja syventymisestä. (Ks. esim. Lyytinen ym. 1997.)

Ympäristökasvatuksen tiedollisessa omaksumisessa on otettava huomioon päiväkotilapsien kehitysedellytykset syvälliseen prosessointiin ja ul-

koistamiseen. Pienimmillä edellytyksiä on tietenkin vähemmän, esikoulu-laisilla jo enemmän. Silti lasten ”saavutukset” tiedollisella tasolla saattavat olla hyvinkin merkityksellisiä. Eräs opettaja kirjoittaa: *”Yllätys kuitenkin on ollut se, että 6–7-vuotias kokee maailman melko myyttisenä ’satuna’. Havainnointi, tutkiminen muuttunut tietoisemmaksi. Luupit innostavat, koska luupin läpi maailma on kuin satua.”*

Näin siis mielikuvitus ja reaalielämä todellisuus tasapainoilevat luonnon tarkkailussa. Omien havaintojeni mukaan nykylapsille annetaan omaa lapsuuttani kauemmin lupa kertoa mielikuviansa tuotteita, jolloin koululaisil-lakin on lupa ”julkisesti” leikkiä ja käyttää mielikuvitusta. Lapset lienevät aina sitä tehneet, mutta sen ilmaisua ääneen tai näyttämistä muille kuin läheisille on pidetty lapsellisena tai kehittymättömänä.

Toiminnallisella puolella vastaajat ovat maininneet oppimista tapahtu-neen niin yleisen käyttäytymisen kuin moraalinkin alueella:

”Lapset ovat oppineet esim., ettei elävistä puista saa turhaan katkoa oksia, ei saa roskata ja että monista luonnonantimista voi nauttia lukuisilla eri tavoilla. He ovat oppineet liikkumaan erilaisissa ympäristöissä.”

”Uskoisin, että lapset oppivat kunnioittamaan eläimiä. Oppivat hiljen-tymään ja kuuntelemaan.”

”Lapset ovat mieltäneet, mitä oma toiminta vaikuttaa ympäristöön.”

Vastaus ilmaisee alkuoivalluksen luonnonsuojelun oppimisesta. Myös kierrätyksen alkeita lapset ovat oppineet, kuten erään kasvattajan esimerkki kertoo: *”Esim. retki Prisman eko-pisteeseen: vietiin lasia ja muovia. Purkkien kansia ei voitu jättää mihinkään. Tulomatalla lapset keksivät, mitä niistä voisi tehdä, mm. muistipelin, esineen piilotus kannen alle -leikin (’myrkkysieni-leikki’); siis hyviä ja toteuttamiskelpoisia ideoita.”* Lasten ympäristökasvatuksessa tavataan siis se maailma, jota aikuisenkin tulee hallita.

Kasvattajat itse ovat yllättäen oppineet samoja asioita lasten kanssa: *”Olen oppinut havainnoimaan ympäristöä enemmän ja nauttimaan siitä enemmän. Olen muuttanut joitakin arkipäivän valintojani luontoystävälli-
semmiksi.”* *”Sitä on itsekin oppinut tonkimaan asioita vielä enemmän kuin ennen.”* Toisaalta kuvataan, mitä oppia projekti toi omaan ammattitaitoon, omiin kasvatuskäytäntöihin ja yleisemmin oivalluksiin ympäristökasvatuk-sesta.

Ammattitaitoon liittyviä vastauksia ovat seuraavat: *”Itse olen alkanut tarkemmin ajattelemaan ympäristökasvatuksen osuutta varhaiskasvatuk-
sessa.”* *”Isetuntoni ja ammattitaitoni lastentarhanopettajana on ehkä kas-*

vanut projektin ansiosta enemmän kuin olisi muuten.” Jälkimmäisen voisi ajatella liittyvän myös parempaan elämänhallintaan ja siihen, minkä Åhlberg (1997) ajattelee olevan kestäväen kehityksen eräs tavoite eli hyvä elämä.

Koko kasvattajan näkökulma on muuttunut erällä: *”Itse muuttunut automaattiseksi ympäristökasvatuksen kannattajaksi.”* Vähän rajallisemmin asiaa ajattelee kasvattaja, joka kirjoittaa: *”Tietoa tullut lisää muutenkin: menetelmät, niiden monipuolinen käyttö myös luonnossa; musiikki, liikunta.”* Myös itsensä tiedostaminen kasvattajana on muuttanut kahden henkilön käyttäytymistä: *”Mielessäni on tällä hetkellä vahvemmin, miten tärkeitä tiedon, asenteiden ja IHMETTELYN välittäjiä ja esimerkin antajia olemme lapsille.”* *”Oppinut tarjoamaan joka käänteessä aiheeseen liittyviä asioita. Omalle lapselle ymppää kaikkea ja koko ajan.”*

Erityisesti nykylasten tilannetta miettii kaksi kasvattajaa: *”Olen oppinut kuinka tärkeää on jo aivan pienestä pitäen kulkea erilaisissa ympäristöissä ja herättää kiinnostus ympäristöömme.”* *”Syventänyt käsitystä ympäristökasvatuksen merkityksestä tämän päivän lapselle, kun ollaan niin irrallaan luonnosta.”* Nämä kasvattajat ovat kokeneet pulmana sen, että lapset liikkuvat etupäässä vain asfaltoiduilla teillä ja tasatuilla pihoidilla ja heidät usein kuljetetaan autolla, kun matka on vähänkin pitempi.

Projekti näyttää antaneen jotakin myös ympäristöasioita kauemmin harastaneelle: *”Olen ikäni ollut luontoihminen. Projektin myötä monet asiat varmistui ja syveni. Mielestäni jokaisen kannattaisi joskus pysähtyä ja miettiä mitä voisi tehdä ympäristön hyväksi.”*

Toiset kasvattajat oppivat seuraavaa: *”Ajattelemaan ympäristökasvatusta uudella tavalla, kokonaisuutena, työyhteisön herättäjänä toimimaan yhteisen asian hyväksi.”* *”Huomioimaan mitä kaikkea on mahdollista liittää yhteen. Miten laajalle koko ympäristökasvatus ulottuu.”*

Kaikille kokemus ei ollut vaikuttava: *”En osaa sanoa olenko muuttanut. Olen oppinut arvostamaan työpaikkaani ja sitä ympäröivää luontoa.”*

Muutokset koko päiväkodin toiminnassa

Mielipiteet koko päiväkotia koskevista muutoksista liittyvät toisaalta koko kasvatuskäsityksen muutoksiin tai painoaluemuutoksiin, toisaalta työskentelytapa- tai työyhteisön toimintamuutoksiin. Näitä kaikkia sivutaan erään kasvattajan vastauksessa: *”Päiväkodin erinomaista ympäristöä on käytetty*

hyväksi enemmän ja laajemmin. Lapsille on ehkä enemmän annettu aikaa tutkia ja pohtia asioita. Aikuisten on pitänyt enemmän mieltä omaa käyttäytymistään. On herkemmin 'uhmattu' säitä (esim. kurahousut jalkaan koko porukalle ja metsään tonkimaan). On opittu retkeilemään myös talvella." Tämä vastaus kuvaa jo aiemmin toisten vastauksissa esiin tulleita mielipiteitä.

Ympäristökasvatuksesta toiminnan osana sanotaan seuraavanlaisia näkökohtia: "Yksi merkittävä painopistealue jäänyt meidän 'ihoon' kiinni." "Huomannut, miten se on 'jäänyt päälle'." "Ympäristökasvatuksesta on tullut luonnollinen osa päiväkodin toimintaa. Uskoisin, että se jatkuu, vaikka varsinainen projekti päättyykin." "Ympäristökasvatus nousut yhdeksi painopistealueeksi. Asiaan kiinnitetään huomiota enemmän, keskustellaan." "Ympäristökasvatus on kuulunut voimakkaana osana koko talon toimintaan. Ryhmät ravaavat metsissä ja työstävät aiheeseen liittyviä juttuja. Herätty pohtimaan kertakäyttöasioita ym. mehupurkkeja ja muovikelmuja, haittoja. Ulkona ollaan pidetty juhlia ja retkiä mahdollisimman paljon."

Projekti on vaikuttanut myös päiväkodin julkisuuskuvaan: "Toiminta on tullut 'julkisemmaksi' ja avarammaksi. Tavallaan varmuus päiväkodin linjasta ja osaamisesta on tullut julkiseksi. Halu kehittyä pysyy vireillä ja laajenee muuhunkin toimintaan." "Ympäristökasvatuksesta on tullut eräänlainen päiväkodin erityisalue, jota voi jo mainostaa vanhemmille."

Näissä vastauksissa näkyy projektin vaikutus kollektiiviseen itsetuntoon. Muuta hyötyä on ollut siitä, että "opimme ehkä keskustelemaan paremmin yhdessä, kun oli yhteinen aihe". Tämä tulos vastaisi hyvin tutkijan mielessä ollutta päämäärää saada työyhteisön työn laatu nousemaan ympäristökasvatuksen kehittämisen ohella – ikään kuin sivutuotteena.

Yhteistyö vanhempien kanssa

Ympäristökasvatusprojektiin lähdettäessä koko kehittämistyölle kaavailtiin systeemiteoreettista mallia, joka sisältää teoreettisen tiedon ja "käyttötiedon" niin kodissa, päiväkodissa kuin niitä ympäröivässä maailmassa sekä kasvamisen niin aikuisten kuin lasten elämässä (Vienola 1995). Tämän projektin yhteydessä vanhempien mukanaolo oli tehokkaampaa pienemässä päiväkodissa ja selkeämmin oikeastaan vasta kahtena viimeisenä vuotena.

Kysymykseen vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä puolet kasvat-
tajista vastasi, että vasta projektin loputtua huomaa sen jääneen vähälle tai
unohtuneen: *”Eipä tule mieleen!”* *”Ympäristökasvatukseen liittyvää yh-
teistyötä ei juuri ole ollut ainakaan sinä aikana kun itse olen ollut töissä.”*
”Yhteistyö on ollut vähäistä.”

Kuitenkin useimmat ovat tehneet ns. normaalia yhteistyötä keskustellen
vanhempien kanssa lasta tuotaessa tai haettaessa, lähettäneet tiedotuslappu-
ja esimerkiksi retkivaatteista tai -eväistä jne. Eräs toteaa usein kertoneensa
lasten kanssa tekemistään ympäristökasvatusasioista vanhemmille jälkikä-
teen. Vähitellen vanhemmatkin ovat tulleet aktiivisiksi: *”Vanhemmat olivat
kiinnostuneita, kyselivät. Eväät olivat lapsille mukavasti mukana. Retket
innostivat myös vanhempia mukaan.”*

Jotkut kasvattajat saivat ryhmänsä lasten vanhemmat hyvin aktiivisesti
osallistumaan. Vanhemmat olivat mukana paitsi luonto- ja kaupunkiretkillä
myös talkoissa ja erilaisissa tapahtumissa niin järjestelmässä kuin osallis-
tumassa. Parhaita kokemuksia näyttävät olleen vuosittain vietettävät juhlat,
jotka yhdessä ryhmässä alettiin järjestää ulkona luonnossa: *”Tän lukuvuo-
den joulujuhla Ripakkolanlahdessa nuotion, kynttilöiden ja lyhtyjen keskel-
lä. Kaksi edellistä keväthuhlaa ulkona lintujenlaulun keskellä. Syksyllä lyh-
tyjen ja lampujen kanssa nuotiopaikalle seikkailu tehtävineen.”*

Yhteistyö vanhempien kanssa on saattanut olla niin ”tavanomaista” ja
huomaamatonta, että henkilökunnan jäsenet eivät osaa sitä erityisesti arvot-
taa. Kuitenkin muisteltuaan kaikki oikeastaan löysivät yhteydenpitoa myös
ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Parasta yhteistyö onkin juuri silloin,
kun se vaikuttaa tavalliselta ja normaalilta. Silloin se ei rasita kumpaakaan
osapuolta. Eräs kasvattajista kirjoittaakin: *”Luulen että nykyajan kiireiset
vanhemmat eivät kaipaa sitä lisää, samoin henkilökunnan voimavarat ovat
välillä vähissä.”*

Muutoksen arviointia

Projektiin osallistuneet kenttäyöntekijät ovat kertoneet paljon pienistä ja
syvällisistäkin muutoksista päiväkodeissaan niin yksilö- kuin ryhmätasol-
lakin. Tämän pitäisi vakuuttaa tutkija projektin hyödyllisyydestä. Vaikka
muutosta ei kaikilla osa-alueilla ole yhtä tarkasti pystytty osoittamaan tai
arvioimaan, tutkijan on systeemiteoreettikona uskottava erääseen teorian
perussääntöön (esim. Katz-Kahn 1978): *”Jos systeemin yksikin osa muut-*

tuu, kaikkien muidenkin osien on pakko muuttua.” Muutoksen suuntaa ei tietenkään tämän yhden osan muutos voi määrätä.

Alussa mainitun Käpylän (1995) sipulimallin kuoret näyttää kuoritun. Kasvattajat ovat panostaneet elämyksellisen ja emotionaalisen pohjan luomiseen. He ovat antaneet lapsille aikaa hankkia kokemuksia, tarjonneet kokemuksia ja tietoa. Lapsille on muodostunut jo paljon perusteltua käyttäytymistä niin luonnosta nauttimisen kuin luonnon säilyttämisen näkökulmasta. Lapsilla on hyvä pohja jatkaa elämäänsä.

Michael Kalff (1994), joka ystävineen on perustanut Etelä-Saksaan ”metsäpäiväkodin”, esittää Mikelskisiä mukaillen ekologisen kasvatusprosessin seitsemän piirrettä seuraavasti: 1) ihmettely ja kasvatusintressi, 2) historiallisuus, 3) aistien ja huomaamisen kouluminen, 4) kokonaisuuden ymmärtäminen, 5) arvostelukyvyn kehittäminen, 6) toimimaan oppiminen, 7) orientoituminen tulevaisuuden fantastiseen ja utopistiseen tilaan.

Henkilökunnan vastauksissa ihmettelystä ja asioiden kyseenalaistamisesta kerrotaan useassa kohdin ja eri yhteyksissä. Lapsien lisäksi aikuiset ovat oppineet ihmettelemään luonnonilmiöitä sekä esimerkiksi jätteenkeräyksen vähäisyyttä. Jo tämä ihmettely ja kyseenalaistaminen antavat asioille myös historiallisen perspektiivin siihen, miten asiat ennen ovat olleet, miten ne ovat nyt, miten niiden toivoisimme olevan. Konkreettista kokemusta historiasta lapset ovat saaneet kaupunkiretkillään tarkastellessaan taloja tai siltatyömaata, samoin tietenkin maakuntamuseoretkellä.

Pääpaino projektissa näyttäisi olleen aistimisen ja havaitsemisen koulumisessa. Monissa vastauksissa huomautettiin siitä, että ajan myötä opittiin antamaan yhä enemmän arvoa sille, että lapset pysähtyivät tutkimaan ja luomaan omaa mielikuvaansa asioista. Sellaisia lapsia, jotka eivät osanneet löytää ympäristössä ”mitään tekemistä”, autettiin kiinnittämällä heidän huomionsa johonkin asiaan. Tässä myös lapset auttoivat toisiaan, ja syntyi yhteisöllistä oppimista.

Alle kouluikäiselle lapselle kokonaisuuden ymmärtäminen saattaa olla vielä varsin vaikeaa. Toisaalta lapsi saattaa ottaa toiset asiat hyvin luonnollisina ja selvinä yhteenkuuluvuuksina samaan aikaan, kun aikuinen järkytyin yrittää selittää ja perustella luonnon kaunista kokonaisuutta. Tästä esimerkkinä kuolleen hiiren löytymisestä kehkeytynyt keskustelu ja lapsen päätelmä: ”Vanhat kuolee pois, että vauvat mahtuu tilalle!”

Myös arvosteluun tai arviointiin alle kouluikäinen on vielä kovin pieni. Silti lapsissa voi kehittää mielipiteen ilmaisua ja itsevarmuutta, niin että hän kykenee sanomaan oman mielipiteensä, vaikka ei osaisi hyvin sitä vie-

lä perustellakaan. Lapsella on hyvin herkkä oikeudentunto juuri leikki-ikäisenä (esim. Kohlberg 1976), vaikka hänen perustelunsa eivät aina tyydytä aikuisia. Arviointikykyä ilmeisesti kehittävät erityisesti kirjat ja kertomukset, jotka vetoavat lapsen tunne-elämään, kun taas aikuisten ”varoitaviin esimerkkeihin” saattaa tulla liian moralisoiva sävy. Toisaalta median kautta kuullut esimerkit saattavat herättää hyvinkin syvällisiä keskusteluja.

Toisena merkittävänä dimensiona aistimaan ja havainnoimaan oppimisen lisäksi projektissa varmaankin painotettiin toimimaan oppimista. Lapsia totutettiin liikkumaan erilaisissa ympäristöissä, opetettiin kunnioittamaan luontoa, olemaan roskaamatta jne. sekä pyrittiin opettamaan kierrätyksen ja luonnonsuojelun alkeita. Tätä toteutettiin nimenomaan toiminnan ja oman esimerkin kautta enemmänkin kuin yrittämällä saada lapset sanan voimalla tottelemaan. Monet vanhemmat kertoivatkin, että kun lapset lajittelevat roskat päiväkodissa, heidän oli oltava myös kotona tarkempia lajitelussa.

Projektin alussa tehtiin yhteinen sopimus, että tulevaisuudesta lapsille puhutaan toiveikkaasti, ei tuhoja maalailten. Pienten lasten kanssa tulevaisuuden tietoinen maalailu onkin toisaalta hyvin helppoa ja toisaalta vaikeaa. Helppoa se on siksi, että lapset ovat ”mielikuvitusiässä” suurimman osan päiväkotivuosiaan. Esimerkiksi nelivuotiaan kuvittelua ei rajoita mikään (Fraiberg 1977). Näin lapsille on kaikki mahdollista tulevaisuudessa. Vaikeaa tulevaisuuden kuvittelu on siksi, että kuvitelma muuttuu vaikkapa joka päivä. Kovin pitävää otetta tulevaisuudesta on vaikea saada. Varsinkin aikuiset ovat tottuneet ajattelemaan, että vasta sellaista tulevaisuutta voi suunnitella, mistä on jonkinlainen kokonaiskäsitys. Tämä saattaa kuitenkin olla harhaa ja lasten muuttuva tulevaisuus enemmänkin totta.

Lasten tulevaisuudenuskoa tukee varmaan parhaiten kasvatus, joka opettaa tekemään hyvää niin itselle kuin ympäristölle ja antaa toivoa huomisesta, joka on erilainen kuin tämä päivä mutta vähintään yhtä mielenkiintoinen ja haasteellinen kuin se.

Lähteet

- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. Ympäristöpsykologian perusteet. Porvoo: WSOY.
- Fraiberg, S. 1977. Lapsen salaperäinen maailma. Keuruu: WSOY.
- Kalff, M. 1994. Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis. Tübingen: Gunter Albert Ulmer Verlag.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. The social psychology of organizations (2 ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. 1976. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston, 31–53.
- Kurtio, T. 1996. Ympäristökasvatus – mitä se on – tai voisi olla. Ympäristöalan erikoistumisohjelma. Luentomoniste 10.12.1996.
- Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsitteiden muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY. 24–39.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M.-L. 1997. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 40–65.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Wahlström, R. 1997. Ympäristöherkkyys ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.) Vihreä ihminen. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25. 1–8.
- Vienola, V. 1995. Eettinen ja systeemiteoreettinen näkökulma päivähoidon ympäristökasvatukseen. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY. 76–84.
- Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 68.