



## ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.148500>

# Taimet tarhassa?

Minna Saarela, Sara Sintonen & Alexandra Nordström

*Taimi liittyy suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sen historialliseen taustaan usealla tapaa. Yhtäältä taimella on viitattu lapseen eli ihmistaimen, joka saadesaan hyvää hoitoa kasvaa täyteen kukoistukseensa. Toisaalta taimi viittaa myös lastentarhoihin (kindergarten) ”lapsipuutarhoina”. Taimi liittyy myös lastentarhojen yhteydessä olleisiin puutarhoihin, joissa on lasten kanssa harjoitettu kasvien istuttamista ja hoitoa. Samalla tavalla puutarhoja on ollut lastentarhanopettajia kouluttavien seminaarien yhteydessä. Tässä artikkelissa pohditaan, kuinka relevanttia kasvimaailmaan liittyvä kasvatusdiskurssi on ajassamme, jossa kuitenkin kasveille ominaista olemisen tapaa on alettu ymmärtää uudella tavalla. Kuljetamme jälkilähdullistä suuntausta edustavassa artikkelissamme ajatuksiamme taimidiskurssiin ja opetuspuutarhaan liittyvien näköalojen kautta. Aineisto on kerätty haastattelemalla puutarhureita, jotka työskentelevät yhdessä Suomen vanhimmista opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä toimivista puutarhoista. Taimidiskurssia tarkastellaan post-humanistisessa ja uusmaterialistisessa, ihmisten ja kasvien keskinäistä suhteisuutta korostavassa hengessä ja koko artikkelia kehystää ajatus kasvusta kanssaolemisenä.*

## Johdanto

Varhaiskasvatuksen historiasta kumpuavalla taimi-termistöllä on pitkä perinne. Sana ”taimi” liittyy vahvasti suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Friedrich Fröbel perusti 1800-luvun puolessa välissä ensimmäisen *lastentarhan* (kindergarten) Saksassa, jonka perinteeseen myös suomalainen varhaiskasvatus on nojautunut (mm. Meretniemi, 2015). Fröbelin ajattelun mukaan lapset ovat kuin taimia puutarhassa, jota puutarhuri vaalii suurella sydämellä. Lastentarhoissa ajateltiin siis kasvatettavan pieniä ihmisenalkuja eli taimia.

Ajatus lapsesta ihmistaimena elää ajassamme yllättävänkin vahvassa ja historia kaikui-lee alan termistössä päiväkotien ja lapsiryhmien nimissä: Päiväkoti Taimitarhoja löytyy ympäri Suomen, samoin kuin ryhmänimissä Taimia, Versoja ja Silmuja. Tilanne on ymmärrettävä, sillä suomalaisen varhaiskasvatuksen historian valossa taimi-ajattelu on tunnistettavissa. Onhan lapsitaimia kasvatettu lastentarhoissa aina 1880-luvulta lähtien (Meretniemi, 2015, s. 114; Hänninen & Valli, 1986, s. 59), alun perin kansanlastentarhoissa.

Kysymme tässä artikkelissa, miten kasvimaailmaan liittyvää, vahvasti perinteisiin nojautuvaa varhaiskasvatuksen *taimidiskurssia* voidaan lähestyä ajassamme. Tutkimusteh-  
tävänä on siten pohtia, kuinka lähestyä varhaiskasvatuksen taimidiskurssia aikana, jossa

ihmiskasvatusta, kasvamista, suhdettamme kasveihin sekä myös kasveille ominaista oleminen tapaa on alettu ymmärtää uudella tavalla (ks. esim. Sintonen & Nordström, 2023). Ajassamme on akuutti tarve pohtia ja uudelleen järjestää *ihmiskeskeisiä* asetelmia myös kasvatuksen tutkimuksessa (ks. esim. Hohti ym., 2022). Viittaamalla puutarhapedagogiikasta, lasten luontosuhteesta ja ympäristökasvatuksesta käytävään posthumanistiseen keskusteluun (ks. Byman ym., 2024; do Lago e Pretti, 2022; Renlund ym., 2022; Riley & White, 2019) tuomme taimidiskurssiin ihmistä laajemman näkökulman.

Vaikka Fröbelin kindergarten eli lasten puutarha nostaa keskiöön lapset taimina, lähdemme tässä artikkelissa ajatuksesta ihmisestä maailmassa muun tapahtuman osana, ei keskipisteenä. Muun muassa Karen Baradin (2003, s. 827) *toimijuusrealismia* (agential realism) seuraten korostamme olioiden, myös kasvien, keskinäistä yhteyttä sekä ilmiöiden jatkuvaa liikettä ja muuntuvaisuutta. Kasvien aktiivinen rooli ansaitsee tulla paremmin huomioituksi. Taimi (lapsi) ei olekaan välttämättä objekti, vaan kanssaeläjä, *yhteismuotoutumisessa* (ks. intra-action, Barad 2007, s. 33, 139–140) osallisena oleva. Tavoitteena olisi pitää erilaisten olioiden ominaisuuksien ja keskinäisten suhteiden ymmärtämiseen pyrkimistä sekä varhaiskasvatusdiskurssin tarkastelemista mahdollisuutena kietoa inhimillinen ja ei-inhimillinen ontologisesti yhteen.

Tutkimuksemme edustaa jälkilaadullista suuntausta, jossa tutkimusmateriaalin ajattelu teorian kanssa suuntaa ajatuksia uudella tavalla (ks. Jackson & Mazzei, 2013; St. Pierre, 2019). Artikkelimme on ensisijaisesti teoreettinen pohdinta, mutta olemme sisällyttäneet tekstiin aineistomme kautta myös opettajankoulutus kontekstista nousevia näkökulmia erityisesti puutarhapedagogiikan osalta. Taimet kasvavat erilaisissa tarhoissa ja suomalaisen opettajankoulutuksen perinteeseen liittyy seminaarien puutarhat. Pohdintamme lomassa olemme haastatelleet Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä toimivan puutarhan puutarhureita. Rauman seminaarin puutarha perustettiin vuonna 1899 (Kurvinen & Liikkanen, 1947, s. 18) eli lähes samaan aikaan kuin ensimmäinen suomalainen lastentarha, ja se onkin Suomen viimeinen yliopistotasaisen opettajankoulutuksen yhteydessä toimiva opetuspuutarha (Ruokonen & Lepistö, 2021, s. 115). Haastattelujen avulla olemme perehtyneet siihen, miten puutarhapedagogiikkaa toteutetaan tämän päivän opettajankoulutuksessa. Taimidiskurssia ja haastattelumateriaalia tarkastellaan suhteessa posthumanistisesta filosofiasta sekä kriittisestä kasvitutkimuksesta nostettuihin huomioihin. Teoreettisen edelleen kehittelyn myötä selvitämme, mitä ajatella taimista ja kuinka tulla tutuksi kasvien kanssa sekä pohdimme niitä mahdollisuuksia, mitä kasvien kanssa oleminen *monilajisen kanssaolemisen* näkökulmasta voi merkitä.

## Taimi versoaa varhaiskasvatuksen historiasta

Puutarhaviljelyä alettiin harjoittaa Suomen koululaitoksissa erityisesti yhteiskunnallisista syistä. Jo 1500-luvulta lähtien harjoitettu puutarhaviljely alkoi yleistyä 1700-luvulla, ja 1800-luvulla se alettiin nähdä edistyksellisenä mahdollisuutena ehkäistä nälänhätää ja parantaa kansan ravitsemusta (Kaarlenkaski & Piirainen, 2014). Kansan valistus suunnattiin erityisesti vastaanottavaisena pidetyille nuorisolle (Kaarlenkaski & Piirainen, 2014, s. 2, 10). Viljelytaitoja alettiin opettaa kansakoulun tuleville opettajille 1800-luvulla toimintansa aloittaneissa opettajankoulutusseminaareissa (ks. Kurvinen & Liikkanen, 1947, s. 18–47).

*Puutarhapedagogiikka* ja ajatus lapsitaimista kehittyi valistuksen edistämisen kansan koulutuksen rinnalla. 1600–1700-luvun valistusajattelijat Comenius, Rousseau ja Pestalozzi olivat puhuneet luonnonmukaisen kasvatuksen puolesta kiinnittäen huomiota erityisesti

äidin rooliin (Hänninen & Valli, 1986, s. 14–19; Meretniemi, 2015, s. 55–60). Pienten lasten koulutus alettiin nähdä Meretniemen (2015, s. 75, 114) mukaan hyvinvointia lisäävänä voimavarana sekä erityisesti köyhien perheiden opastamisena. Meretniemi (2015, s. 56) toteaa jo Comeniuksen verranneen lasten kasvatusta kasvin jalostamiseen korostaessaan koulutuksen mahdollisuuksia. Myös Rousseau (1933 [1762]) rinnasti lapsen osaksi luontoa: ”Kasvit voidaan jalostaa puutarhanhoidon avulla ja ihmiset kasvatuksella” (s. 11), kuitenkin erottaen ihmisen lajina luonnosta.

Myös Fröbel puhui kasvatuksesta liittyen luontoon. Fröbelille puutarha oli paikka, jossa ihminen saattoi kasvaa ymmärtämään oman luontonsa osana kokonaisuutta (Fröbel, 2012 [1826], s. 11–17, 22, 151–152, 157, 208, 281–283, 325; ks. myös Hänninen & Valli, 1986, s. 29–31). Kasvien elämä vertautui ihmisen elämään sitä havainnollistaen: ”Näin luonnon ja ihmisen havainnoinnin vertaaminen selittävät toinen toisiaan ja ohjaavat ymmärtämään toinen toistaan, kun pohditaan ihmisyyden yleistä kehitystä.” (Fröbel, 2012 [1826], s. 121). Lapsen jokainen kehitysvaihe on tärkeä, sillä uudet kehitysvaiheet nousevat ”kuin verso terveestä silmusta” (Fröbel, 2012 [1826], s. 33).

Fröbel seuraajineen toi puutarhapedagogiikan pienten lasten kasvatukseen (Meretniemi, 2015, s. 73, 89). Fröbelin puutarhapedagogiikkaa motivoi ajatus siitä, että kaiken olevaisen perustana on henkinen ykseys, Jumala (ks. Fröbel, 2012 [1826], s. 11–17, 22). Fröbel (2012 [1826], s. 151–152, 157) ajatteli luonnon olevan yhtenäinen kokonaisuus, jossa kaikki siihen sisältyvä moninaisuus ilmentää tuota samaa ykseyttä eri muodoissaan ja eri kehitysvaiheissaan. Kasvatuksen tehtävänä on opastaa lapsi havainnoimaan luontoa, jotta tämä voi oppia tuntemaan tuon luonnonilmiöitä ja ihmiselämää yhdistävän elämänykseyden (Fröbel, 2012 [1826], s. 281, 325–328).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen uranuurtajat Hanna Rothman ja Elisabeth Alander rakensivat Suomen ensimmäiset lastentarhat ja lastentarhanopettajaseminaarin fröbeliläisen ajattelun pohjalta (Hänninen & Valli, 1986, s. 45–50, 59, 61; Meretniemi, 2015, s. 106–142). Suomessa fröbeliläinen traditio vaikutti Kinoksen, Rosqvistin, Alho-Kiven ja Korhosen (2021, s. 37) mukaan voimakkaimmin lapsikeskeisinä työtapoina, joita kuitenkin toistettiin joskus rutiininomaisesti ja tarkoituksestaan irrallaan. Puutarhatyö jäi Suomessa vähäiseksi pitkien talvien ja vähäisten puutarhapihojen vuoksi (Meretniemi, 2015, s. 73). Puutarhatyön rooli myös muuttui ajan saatossa Fröbelin symbolisen ajattelun alkaessa unohtua (Herrington, 2001, s. 44). Yhdysvalloissa koulupuutarhasta tuli Herringtonin (2001, s. 41) mukaan pääasiassa taitojen oppimisen ja tuotannon paikka, jossa pienimpien lasten osaksi jäi lähinnä siementen istuttaminen purkkeihin. Lopulta koulupuutarhat alkoivat näyttää hyödyttömiltä akateemisen opetuksen rinnalla (Herrington, 2001, s. 45).

Puutarhaviljelyn historiassa korostuvat hyödyt niin sadon ja ravitsemuksen kuin kasvatuksen näkökulmista. Fröbelille (2012 [1826], s. 85) hyvä sato edusti sitä toimintaviettiä, jolla lapsi ilmentää sisäistä elämäänsä. Puutarhaviljelyn hyöty ei siis paikantunut satoon, vaan itse toiminnan kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin.

Varhaiskasvatukseen liittyvän ”taimittelun” taustalla vaikuttavat myös käsitykset niin naisten ja lasten kuin kasvien, eläinten ja ihmisten olemuksesta ja asemasta sekä luonnosta Luojan luomana. Esimerkiksi Rothmanin ja Alanderin opettajan Henriette Schrader-Breymannin essentialistinen uskonnollinen ajattelu vaikutti myös suomalaisen lastentarha-aatteen muotoutumiseen (Meretniemi, 2015, s. 79–84). Ihminen on asetettu niin kristinuskossa kuin Aristoteleen käsityksissä muiden eläinten ja kasvien yläpuolelle, vaikka Aristoteles rinnastikin sikiön maan ravitsemiin kasveihin (Gibson, 2015, s. 12–13, 28–29). Rousseau’n taas on kritisoiu romantisoineen lapsuuden ja vakiinnuttaneen lapsen aseman osaksi luontoa luonnon ja kulttuurin vastakkainasettelussa (Taylor, 2011, s. 422; ks. myös Hohti &

Tammi, 2019, s. 171). Taylor (2017, s. 1453) toteaa kristillisten oppien, valistuksen ja luonnon- ja sosiaalitieteiden eriytymisen rakentaneen pohjaa länsimaiselle ihmiskeskeiselle ajattelulle.

Murrisin (2020, s. 38–39) mukaan (luonnon)lapsi on nähty kypsymättömänä (vrt. taimeina), jota tulee ohjailla, opastaa, kontrolloida, suojella, sosialisoida tai lääkittää kasvussaan kohti ihmisyyttä. Hän katsoo opetuksen keskittyneen valistuksen ajoista saakka lapsiysikäsi kehitykseen tavalla, joka jättää kasvit, eläimet ja muun nonhumaanin ”toisiksi” (Murrin, 2020, s. 45). Huomionarvioista on myös, että lapsi on tullut historiallisesti alennetuksi näiden rinnalla suhteessa kypsään, kehittyneeseen, rationaaliseen ja normatiiviseen aikuisen, erityisesti miehen ideaaliin (Murrin, 2020, s. 39, 44–45). Myös Fröbelille (ks. 2012 [1826], s. 121, 155, 281, 325) ihminen oli täydellisin kaikista ja tekstissään hän kirjoittaa ajan käytäntöjen mukaisesti lapsista poikina. Hän oli kuitenkin valmis laajentamaan perinteistä patriarkaalista ajattelutapaa, ja lastentarhan historia avautuu siten myös lasten ja naisten emansipaation ja lastensuojelun historiana (Meretniemi, 2015, s. 75–78; ks. myös Hänninen & Valli, 1986, s. 20–21).

### Opetuspuutarhojen rooli ja merkitys

Tutkimuskirjallisuudessa *opetuspuutarhaan* on viitattu käsittein school garden (ks. esim. Hipkiss ym., 2020; Williams & Dixon, 2013), youth garden (McVittie ym., 2019), learning garden (Hauk ym., 2018; Pierce, 2015) ja garden pedagogies (Cairns, 2018). Cairns (2018, s. 518) toteaa, että kansainvälisessä tutkimuksessa on tavattu tuoda esille erityisesti puutarhapedagogiikan myönteisiä vaikutuksia, jotka liittyvät esimerkiksi terveelliseen ruokavalioon, ekologiseen vastuullisuuteen ja minäpystyvyyteen. Samoin puutarhaperustaisen oppimisen vaikutuksia akateemiseen menestykseen on tutkittu eri näkökulmista (ks. Williams & Dixon, 2013, s. 219–221). Esimerkiksi Murakami kollegoineen (2018, s. 22–28) esittää puutarhapedagogiikan voivan tukea lapsen akateemista menestystä itsemääräämisen taitojen vahvistaessa kouluvalmiuksia. Tutkimuksissa korostuvat hyötynäkökulmat, eikä niissä pohdita kasvien olemisen tapaa tai mahdollisuutta niiden kanssa olemiseen. Opetuspuutarhaa on kuitenkin tarkasteltu myös keskinäisten suhteiden näkökulmasta (ks. esim. Cairns, 2018; Hauk ym., 2018; Hipkiss ym., 2020; do Lago e Pretti, 2022; McVittie ym., 2019).

Suomessa opetuspuutarhaa ja puutarhapedagogiikkaa on tutkittu hyvin vähän (Ruokonen & Lepistö, 2021, s. 119). Laaksoharju ja Rappe (2010; 2017) ja Laaksoharju, Rappe ja Kaivola (2012) ovat tutkineet lasten ja luonnon suhteita puutarhakontekstissa. Luonnon läheisyydellä on merkitystä lasten luontosuhteiden muodostumiselle (Laaksoharju & Rappe, 2010, s. 692–694) ja luontoympäristössä tapahtuva *paikkaperustainen* (place-based) leikki voi toistua vahvistaa lapsen kiinnittymistä luontoon (Laaksoharju & Rappe, 2017, s. 158–159). Rauman opetuspuutarhalla on tarkasteltu myös lukutaitojen kehittymistä *ulkona oppimisen* (outdoor learning) yhteydessä (Aerila ym., 2016) sekä materiaalisuuden roolia esiopetusikäisten tuottamassa maataiteessa (Rönkkö ym., 2023). Luova toiminta puutarhalla vaikuttaa rikastavan lasten ymmärrystä suhteessa ympäristöönsä (Rönkkö ym., 2023, s. 29–30).

Opetuspuutarhojen merkitykset eivät ole kuitenkaan yksiselitteisen myönteisiä. Cairns (2018, s. 519) kutsuu puutarhapedagogiikan myönteisiin vaikutuksiin keskittyvää tarkastelutapaa Gaztambide-Fernándezen (2013) ajattelua puutarhakontekstiin laajentaen efektien retoriikaksi (rhetoric of effects), jossa toiminnan oikeutus haetaan sen tuloksellisuudesta.

Lapsesta tulee puutarhapedagogiikan lopputuote, joka takaa yhteiskunnalle paremman tulevaisuuden (Cairns, 2018, s. 520–521; ks. myös do Lago e Pretti, 2022, s. 37). do Lago e Pretti (2022, s. 28) toteaa, että 1700-luvun positivistisen epistemologian puitteissa koulu-puutarhaa tai lapsia ei nähty toimijoina. Hänen mukaansa positivistiselta ja humanistiselta pohjalta ihmiskeskeisesti rakentuva puutarhatutkimus ei huomioi puutarhaa monilajisten ja monimateriaalisten kohtaamisten näkökulmasta (do Lago e Pretti, 2022, s. 17, 23–24, 41–42). Ihmiskeskeisessä koulutusdiskurssissa luonto nähdään resurssina ihmisen taitojen ja toimijuuden kehittymiselle (Hohti & Tammi, 2019, s. 174). Pierce (2015, s. 461–466) kritisoi koulujen oppimispuutarhoineen kuuluvan ekosysteemiin, josta *neoliberaali biokapitalismi* puristaa lisäarvoa. Maan omistuksen ja viljelyn käytännöt kantavat lisäksi *kolonisaation* taakkaa (Cairns, 2018, s. 522; do Lago e Pretti, 2022, s. 27–28; McVittie ym., 2019, s. 93).

Opetuspuutarha kytkeytyy näin laajemmassa kontekstissa kestävyuden ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiin, feministiseen viitekehykseen sekä kriittiseen lapsuuden tutkimukseen. Laajempina kontekstina voidaan pitää myös jo edellä mainittua länsimaiseen filosofiaan juurtunutta luonnon ja kulttuurin *dikotomiaa* sekä siihen kytkeytyvää *posthumanistista* ja *uusmaterialistista* keskustelua. Kiinnostavaa on, että myös Fröbel (2012 [1826], s. 14) kirjoitti sisä- ja ulkopuolisuuden yhdistävästä voimasta, jota hän piti luonnon moninaisten ilmiöiden taustalla vaikuttavana ykseytenä. Hän nimesi tämän ykseyden Jumalaksi. Fröbelin symbolinen ajattelu kuitenkin hylättiin 1900-luvulla, jolloin sekä luontoa että lasta oli opittu selittämään luonnontieteellisinä ilmiöinä (Herrington, 2001, s. 45).

Gibson (2015, s. 189) muistuttaa, että eläinten ja kasvien määritelmät ovat rakentuneet ajassa tietoa tuottavien ihmisten, teknologioiden ja päämäärien vaikutuksesta. Opetuspuutarhakin voi saada ajassamme uusia merkityksiä *relaationaalisten ontologioiden* myötä. Tämä vaatii huomion siirtämistä lapsikeskeisyydestä suhteisiin, joiden osana myös lapsi on (ks. Hohti & Tammi, 2019, s. 172; Tammi ym., 2020, s. 1312–1313; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 507–508). Siinä missä länsimainen dualismi ylläpitää reviiireitä minun ja muiden välillä, tekee relationaalinen ontologia mahdolliseksi ajatella subjektiviteettia toisten kanssa olemisena; kuin kehoja lävistävänä hengityksen tapahtumana (Murrin, 2016, s. 5–7).

## Uudenlaista kasviajattelua

Kuten totesimme, puutarhat ja niiden hoitaminen liittyivät muun muassa nousevaan kansallisuusaatteeseen sekä koulutuksen, lukutaidon ja varhaisen modernisaatiokehityksen kasvuun. Ymmärrys perustui ennen kaikkea ihmiskeskeiselle ajatukselle puutarhanhoidon hyödyistä ja kasvimaiden tuotosta. Aineellisen hyödyn rinnalla puutarhanhoidon ja viihtyisien puutarhojen nähtiin kehittävän ihmisen henkisiä ominaisuuksia, kuten järjestelmällisyyttä ja kärsivyyttä sekä ahkeruutta ja jopa raittiutta (Kaarlenkaski & Piirainen, 2014, s. 15). Kasvit (taimet) nähtiin objekteina ja sama painotus on sisällynyt aivan meidän päiviimme saakka myös puutarhapedagogiikassa.

Posthumanistitutkijat nostavat esiin erittäin ajankohtaisia kysymyksiä siitä, miten suhtautua kaikkiin niihin olentoihin, myös kasveihin, joiden kanssa tällä planeetalla olemme. Esimerkiksi Emanuele Coccian teos *Kasvien elämää* (2020) haastaa meidät ajattelemaan viime vuosisatoja biologiassa ja luonnontieteissä kantavana ollutta ajatusta miljöön ensisijaisuudesta elolliseen olioon nähden, maailman ensisijaisuudesta elämään nähden sekä tilan ensisijaisuudesta subjektiin nähden. Coccia (2020, s. 20) korostaa, kuinka kasvit luovat

miljööön, jossa ne elävät, sen sijaan, että ne vain sopeutuisivat siihen. Coccian näkökulma on erittäin tervetullut, sillä tyypillisesti ajattelemme, että vain ihminen ja hänen kulttuurinsa olisi kyvykäs muokkaamaan ja luomaan uutta (Niemi-Pynttäre, 2020). Mutta ehkä ihminen ei olekaan yksin: ”Koska elävät olennot aiheuttavat pysyviä ja sukupolvelta toiselle siirtyviä muutoksia, ne tässä mielessä tuottavat kulttuuria.” (Coccia, 2020, s. 49).

Weber (2023, s. 119) asemoi Coccian (2020) metafyyssisen ajattelun *kriittisen kasvitutkimuksen* (critical plant studies) alueelle. Kasvien ja ihmisten suhteita on alettu tarkastelemaan 2000-luvulla kriittisesti ajallisuuden, toimijuuden, hoivan, etiikan, kognition ja kielen näkökulmista – joskin alkuperäiskansojen tietoon monilajinen metafyyssinen ajattelu on kuulunut jo tätä aiemmin (Lawrence, 2022, s. 630–634). Kysymykset ovat koskeneet muun muassa sitä, kuinka kasveja tulisi kohdella eettisesti ja miten kasvien toisenlainen subjektiivisuus, tietoisuus, tuntokyky ja äly tulisi ymmärtää (ks. Lawrence, 2022, s. 634–641). Siinä missä ihmisen keho rajautuu ihoon, voivat kasvit levittäytyä juurakkonsa ja sienijuurien avulla niin, että kasviyksilöiden tai niiden ympäristön välisiä rajoja on vaikeaa tunnistaa (Lawrence, 2022, s. 641). Hengittäminen merkitsee uppoutumista miljööseen, joka tunkeutuu meihin yhtä intensiivisesti kuin me siihen (Coccia, 2020, s. 20).

Coccia (2020) kehottaa kääntymään kasvien puoleen myös miettiessämme, mikä tämä maailma on ja mitä me olemme, sillä kasveissa voimme nähdä perustavimman maailmassa olon muodon. Kyse ei ole vain biologiasta tai ekologiasta, vaan myös esimerkiksi filosofiasta ja esteetikasta (Coccia, 2020, s. 20). Kuten Perttula (2010, s. 47) toteaa, vain ihminen voi olla sillä tavalla itsekeskeinen, että saattaa kuvitella luonnon osattomaksi, tahdottomaksi kohteeksi. Coccia (2020, s. 22) kannustaa meitä kuitenkin ajattelemaan kasveja ikään kuin muuntimina, joiden kautta elävän olion biologinen olemassaolo muovautuu esteettiseksi kysymykseksi ja tekee tästä kysymyksen elämästä ja kuolemasta.

Coccian (2020) mukaan todellisia välittäjiä ovat kasvit:

*Ne ovat silmät, jotka ensimmäisinä avattiin ja suunnattiin maailmaa kohti. Ne ovat katse, joka havaitsee maailman sen kaikissa muodoissa. Maailma on ennen kaikkea sitä, mitä kasvit ovat siitä tehneet. Juuri ne ovat tehneet maailmamme, vaikka tämä tekeminen on erilaista kuin kaikki muu elollisen toiminta.* (s. 28.)

Miten kasvista tulee kasvi, ja tietääkö kasvi tulevansa kasviksi? Coccian (2020, s. 21–22) mukaan kasvit edustavat henkeä, joka toteuttaa itseään itseään muovaamalla, ja kasvien kädettömyys on seurausta ”jäännöksettömästä uppoamisesta aineeseen, jota ne lakkaamatta muovaavat”. Niemi-Pynttären (2020) mukaan kyse on kasvamiseen sisältyvästä potentiasta. Hän korostaa Coccian puhuvan kasvin olemisen *immanenssista*, jossa olemme toisistamme riippuvaisia ja moninainen kasvutapahtuma on täynnä mahdollisuuksia, jollaisena se tulee jokaisen taimen kohdalla myös ymmärtää.

### Posthumanistinen päivitys tarhoissa kasvaviin taimiin

Kuten edellä todettiin, opetuspuutarha on kehittynyt pitkälti yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin edistämisen välineenä. Puutarhureiden kertoman mukaan Rauman opetuspuutarhalla huomioiduksi tulevat niin vuodenkierto ja kulttuuriset juhlat kuin kasvien kasvatus- ja matokokeet. Puutarhalla kylvetään, koulitaan ja istutetaan sekä hoidetaan istutuksia. Kompostointi, sadonkorjuu, kasvimaan tyhjennys, joulukukkien istutus ja joulukukkanäyt-

tely, siementen keruu ja siivous, viljelykierron suunnittelu, paikkojen pesu ja siivous, kasvien huolto ja mullan vaihto kuuluvat myös osaksi toimintaa. Lisäksi puutarhalla bongataan lintuja, kierrätetään, säästetään ja keksitään. Toiminnasta voi tunnistaa useita Koskelan ja kollegoiden (2021, s. 262) kuvaamia Rauman opetuspuutarhatoiminnan piirteitä, kuten sitoutumista ympäristökasvatukseen, yhteisöllisyyttä sekä taide-, terveys- ja yrittäjyyskasvatusta. Ravitsemus ja sen eteen tehtävä työ on keskeisessä roolissa, mikä kiinnittää opetuspuutarhan sen historiallisille juurille opettajaseminaareihin.

*No, mun mielestä se on tosi tärkeitä sen takia, et ne näkee ensinnäki mistä ruoka tulee. [...] sitte vaikka pystyis kasvattaaan vaikka itelleen jotain tai, tai et olis lähtökohtaisesti jo vähän semmosta perustietoa tommostesta asiasta siinä vaihees kun rupee aikuistumaan. (H2)*

Koskela kollegoineen (2021, s. 260) ymmärtää puutarhalla tapahtuvan oppimisen moniulotteisena prosessina, jossa sisältötieto, emotionit, sosiaaliset näkökulmat ja muut ilmiöt kytkeytyvät kontekstiin ja opetuksen tavoitteisiin. Paikkaperustaisessa pedagogiikassa, jota Rauman puutarhallakin sovelletaan (ks. Ruokonen & Lepistö, 2021, s. 121), ympäristöä voidaan ajatella ihmisiä ja muita toimijoita yhdistävänä *sommitelmana* (assemblage) (Duhn, 2012b, s. 100–101). Posthumanistisen ajattelun myötä opetuspuutarhan voi nähdä monilajisena *kontaktivyöhykkeenä* (contact zone) (ks. Haraway, 2008, s. 215–218), jossa myös muut lajit voidaan kohdata niistä vaikuttuen (ks. Hohti & Tammi, 2019, s. 178–179). Lawrence (2022, s. 629–630, 634–635) ja Duhn (2025, s. 79–80) tuovat puutarhan esille paikkana, jossa kasveja ja ympäristöä voidaan kuunnella tarkkaavaisesti. Puutarha voi vaikuttaa vuorovaikutukseen kiinnostavien havaintojen ja kohtaamisten ohjatessa tilannetta ennakoimattomiin suuntiin (Koskela ym., 2021, s. 260–261). Konteksti tarjoaa tilaisuuden kiinnittää huomiota suhteisiin.

*Me oltiin perunamaalla ykkösten kans ja, mä olin puhunu siitä vesirostasta sitte kun, kun kerran se oli nähty että niitä oli. Ja, ja tota yhtäkkiä yks tyttö rupes kirkumaan ja hyppäs mun kaulaan roikkumaan ja, siis se tuli siitä perunamaasta se rotta ylös siitä käytävästänsä kattomaan, [nii, nii] ja sit häipy sinne pusikkoon ja, siitä ne puhuu varmaan vieläki osa ainaki se tyttö aina joskus sanoo että muitaksää ku hän hyppäs sun kaulaan että ku se, myyrä tuli sieltä kolostansa. (H2)*

Suhteissa oleminen vaatii huomion kiinnittämistä vastavuoroisuuteen ja vastuullisuuteen. Kyky vaikuttaa ja vaikuttua (response-ability) ja samalla vastuullisuus rakentuvat Harawayn (2008, s. 71) mukaan yhteisen toiminnan myötä tapahtuvassa *yhteismuotoutumisessa* (intra-action), ja vastaaminen tulee mahdolliseksi suhteissa, joissa ei ole *objektivoitua* tai sortoa. Hohti ja Tammi (2019, s. 179; ks. myös Tammi ym., 2020, 1317) toteavat kontaktin muodostumisen edellyttävän mahdollisuutta *vastata* (respond). Tämä on mahdollista myös kasveille, sillä nekin ovat kyvykkäitä reagoimaan. Taimet voivat kertoa elinoloistaan reagoimalla kasvuolosuhteisiin, vaikkakin kasvien nykyhetkeen kohdistuva tarkkaavuus jää yleensä ihmisiltä huomaamatta (Marder, 2013, e23902-4).

Puutarha voi kontaktivyöhykkeenä edesauttaa oppimista myös muiden eläinten, kasvien ja mikrobin kanssa, myös fyysisesti koskemalla ja tunnustelemalla. Tämä voi edellyttää kehollista *virittäytymistä* (attuning) tavoille, joilla osapuolet voivat vaikuttaa toisiinsa ja vaikuttua toisistaan (do Lago e Pretti, 2022, s. 101; Riley & White, 2019, s. 264–265; Tay-

lor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 514; Hohti & Tammi, 2019, s. 179–180). Puutarha tarjoaakin mahdollisuuden fyysiseen kontaktiin. Coccia (2022, s. 60) huomauttaa, että kasvien kyvyttömyyttä liikkua, paeta ja välttää katsettamme on pidetty heikkoutena, vaikka se voitaisiin nähdä avoimuutena. Kasvien olemisen tapa sallii meidän lähestyä, koskea, haistaa ja jopa maistaa niitä. Lasten *moniaistinen* kehollinen tapa toimia (ks. Ruokonen & Lepistö, 2021, s. 117) näyttäytyykin vahvuutena suhteessa kasveihin.

Vastuullisten suhteiden muodostaminen voi kuitenkin olla haastavaa. Kestävää kehitystänkin tukevat käytännöt voivat olla eettisesti ambivalentteja (Hohti & Tammi, 2019, s. 174), jos yksittäisestä taimesta tulee koekappale ja mikroskoopin alle vangittu objektivoituu tutkimuskohteena (Tammi ym., 2020, s. 1315; ks. myös Hohti & Tammi, 2019, s. 176). Toisaalta tietoa myös tarvitaan pyrittäessä ymmärtämään, kuinka toimia monilajisissa suhteissa (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 515). Marderin (2013, lähteessä Lawrence, 2022, s. 635) mukaan kasvin ontologinen toiseus on absoluuttista. Vaikka emme voi täysin tuntea kasvia, voimme kuitenkin ymmärtää olevamme osa samaa kokonaisuutta ja yrittää ymmärtää tai kuulla toista. Sama pätee lapsen ja aikuisen väliseen kanssakäymiseen. Lawrence (2022) toteaa: ”But to hear is not just to perceive sounds through our ears. It is also to listen with attention and understanding – to ‘give ear to’” (s. 629). Vaikka suurennuslasi voi sisältää objektivoivaa potentiaalia, voi luoppien myötä avautua *vaikuttumisen* mahdollisuus ”uudesta maailmasta”.

*Meil on luupit ja, me voidaan luoppien kans lähteä kattomaan niitä vähän tarkemmin ni siinä avautuu ihan uus maailma sit taas. [...] Siellä nähdään kaikkia muotoja ja värejä ja, sit voidaan mieltä minkä takia joku lehti on karvanen tai piikkinen tai kova tai pehmeä et mitä merkitystä sillä on ja. (H2)*

Asetelmaan mukaan tuleva luuppi tekee mahdolliseksi tutustua kasviin ja kerätä yksityiskohtia tarinaan, kuten Haraway (2004, s. 130) ehdottaa. Taimien päämäärätietoisesta kasvatamisen ohella voisimme pyrkiä virittäytymään niiden maailmaan, keskittyä kuuntelemaan niitä ja niiden kertomia moniäänisiä tarinoita tarkkaavaisesti. Rauman puutarhalla narratiivi rakentuu luupin ja maku- ja tuntoaistin lisäksi kielenkäytön, kuten satujen ja mielikuvituksen voimin. Kasveihin voi olla joskus helpompi tutustua rinnastamalla ne ihmisiin tai muihin eläimiin esimerkiksi kuvailemalla kasvien osmoosia juomisena tai nimeämällä kasvit niiden herättämien mielikuvien mukaan.

Antropomorfismia eli muiden lajien ihmisen kaltaisena tulkitsemista pidetään kuitenkin ihmiskeskeisenä käytäntönä, joka häivyttää eläimen näkökulman (ks. esim. Koljonen, 2021, s. 8). Puhe hyöty- ja koristekasveista sekä rikkaruohoista heijastaa sekin ihmisten tavoitteita. Esimerkiksi puutarhan kasvikoelmahuoneesta käytetty nimitys pikku viidakko viittaa mielenkiintoisella tavalla villiin ja vapaaseen kasvuun kasvihuoneen seinien sisällä. Hyötykasvien kasvatusta tapahtuu tätä strukturoidummin rajatuilla palstoilla, joilta suorien rivien seasta erottuvat rikkaruohot vedetään pois. Varhaiskasvatusryhmien taiminiemiin kytkeytyvät merkitykset saattavatkin asettaa lapset erilaisiin arvohierarkioihin ja nimeämisen käytäntöjä onkin tarkasteltava myös tuottavana toimintana.

*Ja sit toi meidän pikku viidakko on ihan suurenmoinen. Siel on semmosta sekalaista seurakuntaa mitä siellä on, mutta se on semmonen että, että siellä riittää lasten kanssa tutkimista tosi paljon. (H2)*

Taimipuhe niin fröbeliläisenä perinteenä kuin puutarhapedagogiikan käytänteenä kertoo suhteestamme lapsiin ja kasveihin. Taimien kasvu tuo iloa ja ne ovat hyödyksi tuottaessaan satoa. Lapsi pienentyy fyysisen kokonsa vuoksi taimen tasolle. Taimia voi joko tarkkailla uteliaana tai kasvattaa ja hoivata päämäärätietoisesti riveissä. Taimiin rinnastuessaan lapset on voitu nähdä yhteiskunnallisen uusiutumiskyvyn resurssina, ja taimidiskurssin voi toisaalta nähdä kytkeytyvän lasten kasvatukseen myös naisten tekemänä hoivatyönä. Suhteessa Murrisin (2016, s. 109–117; 2020, s. 39) esittämiin *lapsikäsiytyksiin* taimet on voitu nähdä vielä kehittymättöminä ja suojeluun oikeutettuina huolenpidon kohteina tai kontrollia, kokemusta ja koulumista kaipaavina tulokkaina. Kasvun ihmeen ja ilon rinnalla puhettavoissa kaikuvat hierarkkiset suhteet.

Duhnin (2012a, s. 19–20) mukaan romanttinen käsitys viattomasta ja kehittyvästä lapsesta äidin rooliin kiinnittyvän kasvattajan suojelun kohteena kiteytyy juuri lastentarhan (kindergarten) konseptissa. Siinä missä lastentarha-aate uudisti 1800-luvulla naisten asemaa tarjotessaan naisille yhteiskunnallisen roolin, voidaan historialliselta taustaltaan kristilliseen laupeudentyöhön ja uskonnolliseen essentialismiin kytkeytyvää ”henkistä äitiyttä” pitää 2000-luvulla ammattiroolia sukupuolittavana taantumuksellisena ihanteena (Meretniemi, 2015, s. 75–83; ks. myös Ailwood, 2007, s. 162). Fröbeliläisestä äitiyden korostamisesta siirryttiin 1900-luvun alkupuolella kehityspsykologiaan, jonka myötä varhaiskasvatus tuotiin osaksi dominoivia maskuliinisia psykologisia diskursseja (Ailwood, 2007, s. 160).

Taimipuhe kiinnittyy romanttisen lapsikäsiytyksen ja kristillisen ajattelun lisäksi kehityspsykologiseen ajatukseen lineaarisesta kasvusta liittyen siten ihmiskeskeiseen ajatteluun sekä patriarkaalisista asetelmista lähtevään, mutta sitä myös haastavaan yhteiskunnalliseen liikehdintään. Kasvien tapa olla tai niiden kanssa oleminen ei näytä olevan keskeisessä roolissa taimidiskurssissa, vaikka kasvien ja lasten olemisen tavan havainnointi oli yksi Fröbelin (2012 [1826], s. 15–17, 121–125, 156–160, 283) puutarhapedagogiikan lähtökohdista. Taimidiskurssin valossa puutarha näyttäytyy ihmiskeskeisenä paikkana, jossa keskeisessä roolissa on yksilöä ja yhteiskuntaa hyödyttävien taitojen oppiminen.

Varhaiskasvatuksen historiasta kumpuava, perinteisiin nojautuva taimidiskurssi kuulostaa vanhahtavalta, jos kasvua tarkastellaan posthumanistisesti jatkuvana muutoksille avoimena prosessina ja yksilöä rajoiltaan huokoisena olentona. Coccian (2020, s. 35, 81–82) ajattelussa kasvin hauraat lehdet uusiutuvat luoden miljöönsä yhä uudelleen ja juurten välityksellä myös maa asettuu osaksi samaa kosmosta, ilmakehän ykseyttä. Kukkien myötä tapahtuva lisääntyminen moninkertaistaa muotojen variaation; kukka ei ole subjektin ilmentymä, vaan ennen kaikkea mahdollisuus sekoittumiseen ja muutokseen (Coccia, 2020, s. 100). Taimet ovat aktiivisia *toimijoita*. Puutarhurit kuvaavat, kuinka vahvatahtoisten kasvien kanssa joutuu joskus neuvottelemaan kasvamisen suunnasta tai paikasta. He toteavat kasvun jäävän joskus mysteeriksi. Kasvu voi myös vaihdella odottamattomasti vuodesta toiseen.

*Se kasvun ihme ja sit oikeesti, välillä joku niinkun, ihan pieni siemen, ja siit kasvaa ihan hirveen iso, kasvi. Et tota. Ja sit kasvattamises on tavallaan sekinkun, ku se ei tuu muotista. Siihen on niin monta asiaa mikä siihen, vaikuttaa. Et, miten se lähtee kasvamaan. (H1)*

Posthumanistisesti ajatellen myös ihmiskeho voidaan ymmärtää rajattomana maailmaan ja siinä vaikuttaviin voimiin kietoutuvana organismina (Murrin, 2016, s. 90). Murrin (2016, s. 119–120, 184) ehdottaa teoksessaan *The Posthuman Child*, että lapsi tulisi kohdata rikkaana, kekseliäänä ja joustavana tiedon tuottajana. Puutarhalla lapsi saakin osallistua, aistia ja

toimia *kokonaisvaltaisesti* (Ruokonen & Lepistö, 2021, s. 124). Opetuspuutarhalla taimien fyysinen läsnäolo suo myös kasveille ja muille eläimille mahdollisuuden osallistua tiedon muodostuksen prosessiin materiaalisena olentona. Kasvien ei ole ajateltu voivan luoda kulttuuria, mutta sitä ne tekevät (Coccia, 2020, s. 49; Niemi-Pynttari, 2020). Taimet luovat maa-ilmaa (Niemi-Pynttari, 2020). Samoin lapset osallistuvat maailmansa rakentamiseen.

Relationaalisen ontologian myötä huomio siirtyy teleologisesti suuntautuneesta ja lapsia pienentävästä taimien kasvatuspuheesta *kanssaelämiseen*. Perttula (2010, s. 51) puhuu ihmisen tarpeesta ajatella totunnaisen ulkopuolelle, ylittää itseään ja kääntää tarkkaavaisuuttaan itsestä ulos. Coccian käsittein kanssaeläminen on sekoittumista, upoksissa oloa ja fluidia läpäisevyyttä (Kortekallio, 2020, s. 142). Kortekallio (2020, s. 143) kuitenkin kritisoi Cocciaa kasvien autotrofisuuden, eli omavaraisuuden, korostamisesta ja muiden elollisten olentojen unohtamisesta: kasvit tarvitsevat myös mikrobinsa, sienirihmastonsa ja pölytätjänsä. Kasvatuspuheessa ja pedagogiikassa voitaisiinkin kiinnittää enemmän huomiota lasten monilajisiin ekologiisiin suhteisiin (Byman ym., 2024; do Lago e Pretti, 2022; Renlund ym., 2022). Kanssaeläminen tarkoittaa huomion siirtämistä kehityspsykologiasta kohti ymmärrystä kasvusta ei-lineaarisisuhteisina tapahtumina (Sintonen & Nordström, 2023), joissa myös inhimillinen ja ei-inhimillinen kietoutuvat yhteen.

*Nää lapset pääsee täällä tekeen kaikkee tämmöstä et, me on vaan kylvetty rai-ruohoa viilipurkkiin. Jos se on ihmisen kokemus, kasveista ja mullasta niin, onhan se vieras maailma. Miten siitä vois kiinnostua? (H1)*

Duhn (2012a, s. 21) peräänkuuluttaa aikuisilta kykyä haastaa hallitsevia lapsikäsitteitä ja kohdata kompleksinen maailma riskeineen tukemalla lasten mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa niin nykyisyyteen kuin tulevaisuuteen. Myös Robertsonin (2023, s. 69–71) mukaan kasvulle tilaa salliva ja lapset ”puutarhan muurien” suojasta vapauttava pedagogiikka vaatii kohtaamaan riskejä. Taimidiskurssin laajennus avaa posthumanistisen näköalan myös kasvattaja-puutarhurin rooliin. Hoivatyön sijasta opettaja voidaan nähdä kanssaeläjänä, joka auttaa tiedon rihmastoja kasvamaan uusiin suuntiin (ks. Murrin, 2016, s. 185–186). Posthumanistinen ja uusmaterialistinen, ihmisten ja kasvien keskinäistä suhteisuutta korostava lähestymistapa kasvatukseen haastaa hallitsevia lapsikäsitteitä ja vaatii rohkeutta kohdata kompleksinen maailma (Duhn, 2012a, s. 21; Robertson, 2023, s. 69, 71), kiinnittää huomiota paikkaan ja toisiin lajeihin (Duhn, 2025, s. 80; Malone, 2016, s. 52; do Lago e Pretti, 2022, s. 111) sekä virittäytyy kuuntelemaan (Murrin, 2016, s. 106, 107, 143, 144, 182, 189) niin lapsia kuin toisia lajeja osana samaa kokonaisuutta. Taimi saa erilaisia merkityksiä riippuen siitä, ajatellaanko sitä viidakon vapaudessa, hyötypuutarhan palstoilla tai viilipurkkiin eristettynä.

## Lopuksi

Taimi-käsitteen pohtiminen johdattaa varhaiskasvatuksen syntyjuurille valistusaatteen, humanistisen länsimaisen filosofisen ajattelun ja kristillisen tradition parissa. Ajatus lapsitaimista kehittyi erityisesti pienten lasten koulutuksen rinnalla kiinnittyen romanttiseen lapsikäsitteeseen ja ajatukseen lapsuudesta erityislaatuisena kasvatusta vaativana elämänvaiheena. Taimipuhe kytkeytyy laajemmin kontekstiin, jossa romanttisen ja humanistisen tradition on kritisoitu rakentaneen luonnon ja kulttuurin toisistaan erottavaa ihmiskeskeistä ajattelua.

Taimi liittyy myös puutarhaan. Ihmiskeskeisestä näkökulmasta puutarhatoiminnan arvoa on voitu perustella esimerkiksi ravinnonsaannin, tuotannon, terveyden ja vastustuskyvyn, oppimisen, hyvinvoinnin, nautinnon ja yhteisöllisyyden näkökulmista. Opetuspuutarha on voitu nähdä inhimillisen kasvun ja yhteiskunnallisen kehityksen edistäjänä, mutta myös biokapitalistisena ja kolonialistisena paikkana. Opetuspuutarhaan ja taimipuheeseen kytkeytyvät odotukset sadosta ja kasvatuksen tuloksellisuudesta kertovat suhteestamme lapsiin ja kasveihin, jossa niin taimet kuin lapset nousevat esille huolenpidon tai hallinnan ja kontrollin kohteena.

Posthumanistinen ajattelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella taimipuhetta aiempaa laajemmalla tavalla ottaen huomioon ihmisten ja muiden lajien suhteet, kasvien olemisen tavan sekä niiden kanssa olemisen. Se nostaa esiin ymmärtävämpää suhdetta kasvien kanssa olemiseen. Taimet ovat aktiivisia ympäristöään muokkaavia toimijoita, jotka osallistuvat maailmansa luomiseen. Perinteinen taimidiskurssi näyttää vanhentuvan, kun kasvua tarkastellaan jatkuvana muutoksille avoimena prosessina ja yksilöä rajoiltaan huokoisena olentona. Tämä koskee niin kasvi- kuin lapsitaimia. Relationaalisen ontologian myötä huomio siirtyy teleologisesti suuntautuneesta ja lapsia pienentävästä taimien kasvatuspuheesta kanssaelämiseen.

Taimidiskurssin päivitys avaa osaltaan uusia teoreettisia lähestymistapoja ihmiskasvatukseen, kasvamiseen, suhteeseemme kasveihin sekä ympäristö- ja puutarhapedagogiikkaan. Ontologisen siirtymän myötä taimidiskurssissa tarjoutuu tilaisuus kiinnittää uudella tapaa huomiota eri toimijoiden välisiin suhteisiin, kanssaelämiseen sekä valtasuhteiden uudelleen rakentumiseen. Opetuspuutarhaa voidaan ajatella eri toimijoita yhdistävänä sommitelmana tai monilajisena kontaktivyöhykkeenä, jossa tarjoutuu tilaisuus kiinnittää huomiota suhteisiin. Opetuspuutarha avautuu samalla monilajisen pedagogiikan kehittämisen kontekstina niin käytännön kuin teorian tasolla (ks. myös do Lago e Pretti, 2022, s. 125–132).

Puutarhassa ihmisten, muiden eläinten ja kasvien väliset suhteet konkretisoituvat. Hohti ja Tammi (2019, s. 182) toteavat huomion kiinnittyvän kasvihuoneen hoivasuhteissa ilon ja kiintymyksen lisäksi monilajisen yhteiselon kivuliaisiin ja ristiriitaisiin hetkiin, jotka skautautuvat globaalille tasolle. Duhn (2025, s. 80–81) tuo paikkaperustaisen oppimisen ja ympäristökokemukset planetaariselle tasolle liittäessään planeetan hyvinvoinnin ja lasten oikeudet yhteen. Kasvien maailmaa luova fotosynteesi ohjaa meidät ajattelemaan elollisten olentojen väliset suhteet uusiksi myös filosofian piirissä (Coccia, 2020, s. 46; ks. myös Niemi-Pynttari, 2020).

Opetuspuutarhalla on potentiaalia kontaktivyöhykkeenä, jossa niin uusia toimijoita kuin uutta teoriaa voidaan ottaa osaksi sommitelmaa. Taylorin ja Pacini-Ketchabawin (2015) sekä Hohtin ja Tammin (2019) havaintojen perusteella monilajiset suhteet huomioiva pedagogiikka voi olla haastavaa. Monilajisissa suhteissa vastaan tulee vaikeita päätöksiä, vastaamattomia kysymyksiä ja eettisiä arvoituksia, mutta myös eloisia oppimisen mahdollisuuksia (Sintonen, 2022; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 518–519). Puutarhalla voidaan todistaa elämän kiertoa, kasvun monivaiheista ja välillä vaikeakaan prosessia sekä pohtia olosuhteiden ja kanssaolemisen merkitystä. Taimi alkaa näyttäytyä moninaisempana kuin olemme ajatelleetkaan.

## Aineistot

Kaksi yksilöhaastattelua (21.3.2023), jotka tallennettiin ja litteroitiin (yhteensä 25 sivua). Haastateltavat: Rauman opetuspuutarhan puutarhurit. Haastattelija: Sara Sintonen. Aineisto kirjoittajien hallussa. Haastatteluja täydentävä keskustelu yhden puutarhurin kanssa (20.8. 2024, Saarela, Sintonen).

## Kirjallisuus

- Aerila, J.-A., Keskitalo, A. & Urmson, K. (2016). A-B-C – Shaping alphabets with methods of outdoor and multisensory learning. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 19–43.
- Ailwood, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157–165. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward and understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Byman, J., Kumpulainen, K. & Renlund, J. (2024). Lingering with multispecies kin: Returning to encounters between children, invertebrates and amphibians. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(2), 157–171. <https://doi.org/10.1017/aee.2024.20>
- Cairns, K. (2018). Beyond magic carrots: Garden pedagogies and the rhetoric of effects. *Harvard Educational Review*, 88(4), 516–537. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.4.516>
- Coccia, E. (2020). *Kasvien elämä. Sekoittumisen metafysiikkaa* (suom. J. Palmusaari). Tutkijaliitto.
- Coccia, E. (2022). The empire of plants. Teoksessa M. Jeanson & J.-M. Mansvelt (toim.), *Botanical: Observing beauty* (s. 59–63). Chaumet & JBE Books.
- Duhn, I. (2012a). Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, 18(1), 19–29. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>
- Duhn, I. (2012b). Places for pedagogies, pedagogies for places. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 99–107. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.99>
- Duhn, I. (2025). Rethinking children’s rights in relation to planetary rights: A relational perspective in the era of climate change and other crises. *Global Studies of Childhood*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/20436106241241337>
- Fröbel, F. (2012). *Ihmisten kasvatus = Die Menschenerziehung* (suom. A. Helenius). Kirja kerrallaan. (Alkuperäinen teos julkaistu 1826)
- Gibson, S. (2015). *Animal, vegetable, mineral? How eighteenth-century science disrupted the natural order*. Oxford University Press.
- Haraway, D. (2004). *The Haraway reader*. Routledge.
- Haraway, D. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Hauk, M., Williams, D., Bluehorse Skelton, J., Kelley, S., Gerofsky, S. & Lagerwey, C. (2018). Learning gardens for all: Diversity and inclusion. *The International Journal of*

- Sustainability in Economic, Social and Cultural Context*, 13(4), 41–63. <http://doi.org/10.18848/2325-1115/CGP/v13i04/41-63>
- Herrington, S. (2001). Kindergarten: Garden pedagogy from romanticism to reform. *Landscape Journal*, 20(1), 30–47. <https://doi.org/10.3368/lj.20.1.30>
- Hipkiss, A. M., Windsor, S. & Sanders, D. (2020). The girl with the garden gloves: Researching the affordances of sensual materialities in the school garden. *Ethnography and Education*, 15(3), 350–362. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698309>
- Hohti, R. & Tammi, T. (2019). The greenhouse effect: Multispecies childhood and non-innocent relations of care. *Childhood*, 26(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/0907568219826263>
- Hohti, R., Tammi, T., Rautio, P. & Pyyry, N. (2022). Kasvatus antroposeenin aikaan. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 2–8. <https://doi.org/10.33350/ka.121514>
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Otava.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261–271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- Kaarlenskaski, T. & Piirainen, M. (2014). Hyötyä ja hyvinvointia kansalle: 1800–1900-lukujen vaihteen puutarhan- ja karjanhoidon opaskirjat aineistona. *Elore*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.30666/elore.79155>
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>
- Koljonen, M. (2021). Breaking the silence of the animals we eat. Representations of the inherent value of nonhuman animals in children’s picturebooks. *Barnboken*, 44, 1–23. <https://doi.org/10.14811/clr.v44.625>
- Kortekallio, K. (2020). Upoksissa ilmakehässä. *Niin & näin*, 3, 142–143.
- Koskela, T., Kokkonen, O., Urmsen, K., Koivuniemi, M., Turunen, V., Saurio, K., Kortelahti, M. & Keinänen, H. (2021). Versatile educational opportunities in a garden environment for teacher trainees. Teoksessa M. Metsärinne, R. Korhonen, T. Heino & M. Esko (toim.), *Culture and tradition at school and at home* (s. 258–264). Rauma teacher training school & University of Turku. [https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/06/Culture\\_and\\_Tradition\\_at\\_School\\_and\\_at\\_Home.pdf](https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/06/Culture_and_Tradition_at_School_and_at_Home.pdf)
- Kurvinen, O. & Liikkanen, S. (1947). *Rauman seminaari 1896–1946* (muistojulkaisu). Osakeyhtiö Valistus.
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. (2010). Children’s relationship to plants among primary school children in Finland: Comparisons by location and gender. *HortTechnology*, 20(4), 689–695. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.20.4.689>
- Laaksoharju, T., Rappe, E. & Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and for building nature–child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, 11(2), 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2012.01.003>
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. (2017). Trees as affordances for connectedness to place – a framework to facilitate children’s relationship with nature. *Urban Forestry & Urban Greening*, 28, 150–159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2017.10.004>
- do Lago e Pretti, E. (2022). Encounters in the garden: Learning to ‘become-with’ in urban spaces (Julkaisunumero 29168539) [väitöskirja, Arizona State University].

- Lawrence, A. M. (2022). Listening to plants: Conversations between critical plant studies and vegetal geography. *Progress in Human Geography*, 46(2), 629–651. <https://doi.org/10.1177/03091325211062167>
- Malone, K. (2016). Reconsidering children's encounters with nature and place using posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education*, 32(1), 42–56. <https://doi.org/10.1017/ae.2015.48>
- Marder, M. (2013). Plant intelligence and attention. *Plant Signaling & Behavior*, 8(5), e2390-1–e23902-5. <https://doi.org/10.4161/psb.23902>
- McVittie, J., Datta, R., Kayira, J. & Anderson, V. (2019). Relationality and decolonisation in children and youth garden spaces. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(2), 93–109. <https://doi.org/10.1017/ae.2019.7>
- Meretniemi, M. (2015). *Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitetehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta* (Tutkimuksia 369) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0203-4>
- Murakami, C. D., Su-Russel, C. & Manfra, L. (2018). Analyzing teacher narratives in early childhood garden-based education. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 18–29. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1357523>
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718002>
- Murris, K. (2020). Posthuman child and the diffractive teacher: Decolonizing the nature/culture binary. Teoksessa A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone & E. Barrat Hacking (toim.), *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research* (s. 31–55). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_7)
- Niemi-Pynttari, R. (2020, elokuu 10). Emanuele Coccia: Kasvien elämä. *Maailmankirjat: käänöskirjallisuuden verkkolehti*. <https://www.maailmankirjat.ma-pe.net/emanuele-coccia-kasvien-elama/>
- Perttula, J. (2010). Ihmiseksi luonnossa. Teoksessa J. Perttula, A. Pietiläinen, T. Salonen, E. Sorjonen & V. Tökkäri (toim.), *Ihmistyminen: Suhteisuusteoreettisia punoksia* (s. 46–58). Lapin yliopistokustannus.
- Pierce, C. (2015). Against neoliberal pedagogies of plants and people: Mapping actor networks of biocapital in learning gardens. *Environmental Education Research*, 21(3), 460–477. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994168>
- Renlund, J., Kumpulainen, K., Wong, C.-C. & Byman, J. (2022). Stories of shimmer and pollution: understanding child-environment aesthetic encounters in urban wilds. *Children's Geographies*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2121914>
- Robertson, N. (2023). The walled garden of pedagogy: Leveraging protection and risk in education. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 61–74. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.247>
- Rousseau, J.-J. (1933). *Émile eli kasvatuksesta* (suom. J. Hahl). WSOY. (Alkuperäinen teos julkaistu 1762)
- Ruokonen, I. & Lepistö, J. (2021). The Rauma teaching garden as a cultural heritage milieu and place to grow. Teoksessa M. Metsärinne, R. Korhonen, T. Heino & M. Esko (toim.), *Culture and tradition at school and at home* (s. 114–127). Rauma teacher training school & University of Turku. [https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/06/Culture\\_and\\_Tradition\\_at\\_School\\_and\\_at\\_Home.pdf](https://sites.utu.fi/rnk/wp-content/uploads/sites/861/2021/06/Culture_and_Tradition_at_School_and_at_Home.pdf)

- Riley, K. & White, P. (2019). ‘Attuning-with’, affect, and assemblages of relations in a transdisciplinary environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 262–272. <https://doi.org/10.1017/ae.2019.30>
- Rönkkö, M.-L., Aerila, J.-A. & Sintonen, S. (2023). Investigating the role of materiality in pre-primary children’s land art. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 11(1), 20–33.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>
- Sintonen, S. (2022). Eloisa ja erityiseksi tekeminen antroposeenin ajan kasvatuksen haasteena. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 85–99. <https://doi.org/10.33350/ka.111656>
- Sintonen, S. & Nordström, A. (2023). Posthuman babies: Reconceptualizing a baby’s first year. Teoksessa M. Sakr, J. Rowsell & K. Sherbine (toim.), *Postdevelopmental approaches to pedagogical observation in childhood* (s. 157–175). Bloomsbury academic. <https://doi.org/10.5040/9781350369672.0015>
- Tammi, T., Rautio, P., Leinonen, R.-M. & Hohti, R. (2020). Unearthing withling(s): children, tweezers, and worms and the emergence of joy and suffering in a kindergarten yard. Teoksessa A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone & E. Barrat Hacking (toim.), *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research* (s. 1309–1322). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1\\_68](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_68)
- Taylor, A. (2011). Reconceptualizing the ‘nature’ of childhood. *Childhood*, 18(4), 420–433. <https://doi.org/10.1177/0907568211404951>
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, A. & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 507–529. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>
- Weber, E. (2023). ”Everything is breath”: Critical plant studies’ metaphysics of mixture. *SubStance*, 52(1), 117–124. <https://doi.org/10.1353/sub.2023.a900538>
- Williams, D. R. & Dixon, P. S. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83(2), 211–235. <https://doi.org/10.3102/0034654313475824>

**KM Minna Saarela** työskentelee väitöskirjatutkijana Helsingin yliopistossa.

**Professori Sara Sintonen** työskentelee Turun yliopistossa Kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajankoulutuslaitoksella.

**FT, VTM Alexandra Nordström** työskentelee varhaiskasvatuksen yliopistonlehtorina Helsingin yliopistossa.