

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.152470>

Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli – Kestävyysparadigman vahvistaminen varhaiskasvatuksessa

Juhani Tähtinen, Johanna Kortessalo-Ainasoja & Marita Neitola

Kestävän kehityksen viitekehys ja tavoitteet ovat olleet viime vuosina aikaisempaa vahvemmin esillä eri kasvatusta ja koulutusasteiden suomalaisissa ja kansainvälisissä linjauksissa ja opetussuunnitelmateksteissä. Tämä koskee myös varhaiskasvatuksessa. Tutkimukset – ja kentältä tulevat yleisluontoiset viestit – Suomessa ja muualla osoittavat kuitenkin toimintakehyksen käytäntöön siirtymisen suhteen olevan vielä paljon toivomisen varaa. Tämän vuoksi esitämme artikkelissamme 1) YK:n kestävän kehityksen viitekehysten ja 2) siihen liittyvien kansallisten ja kansainvälisten kasvatusta ja koulutusta koskevien linjausten, 3) ekososiaalisten ja planetaaristen sivistysteorioiden, 4) varhaiskasvatuksen yleisten pedagogisten perusteiden ja lähtökohtien sekä 5) alan tutkimuskirjallisuuden pohjalta muotoutuneen Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen mallin alan opetussuunnitelmien ja käytäntöjen peruskehikseksi. Katsomme aikamme ”viheliäisten ongelmien” edellyttävän, että tämän suuntaisen mallin asetettaisiin kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan primääriksi peruskehikoksi. Tämän perusmallin lisäksi esitämme IIR-mallin, joka konkretisoi sitä, kuinka kestävään kehitykseen liittyvistä pitkän ajan tavoitteista voidaan johtaa varhaiskasvatustyksissä konkreettisia toiminnan lähitavoitteita ja käytänteitä. Haluamme tällä korostaa sitä, kuinka tärkeää mallin tavoitteiden todentumiselle on se, että siihen sisältyvät etä- ja lähitavoitteet integroituvat saumattomasti ja kokonaisvaltaisesti varhaiskasvatuksen kaikkiin käytänteisiin.

Kestävän kehityksen kasvatuksen merkitys korostuu ajassamme

Varhaiskasvatuksen toimijat ovat muiden kasvatuksen ja koulutuksen toimijoiden lailla sidoksissa ajan kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. Nämä ovat viime vuosikymmeninä muuttuneet merkittävästi monessakin suhteessa (Leikola, 2020, s. 89–91). Yksi suurimmista aikamme haasteista liittyy maapallomme ekosysteemin tasapainon ja elinvoimaisuuden ylläpitämiseen, jota ihmisten toiminta – etenkin jatkuvaan kasvuun perustuva talousjärjestelmä, kulutusorientaatio ja fossiiliseen energiaan nojaava energiataloutemme – on viime aikoina merkittävästi horjuttanut (Hamilton ym., 2015; Wolff ym.,

2020). Kyse ei ole kuitenkaan vain luontoon liittyvien ongelmien selättämisestä, vaan tämä koskee myös sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä ja tekijöitä. Hannu L. T. Heikkinen tutkijakollegoineen katsookin ihmiskunnan olevan näitä kaikkia koskevien haasteiden kanssa ”planetaarisen ekososiaalisen kriisin” edessä, joihin vastaaminen edellyttää meiltä sekä paikallisia että globaaleja toimia (Heikkinen ym., 2023; ks. myös esim. Meadows ym., 2005; Rosa & Henning, 2018). Tämä vaade koskee myös kasvatusalan toimijoita. Useat tutkijat (esim. Sterling, 2014; 2021; Laininen & Salonen, 2019; Moilanen & Salonen, 2022), kuten myös YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco (esim. 2017), ovatkin tältä pohjalta esittäneet perustellun vaatimuksen siitä, että kasvatus- ja koulutusalan toiminnan perustaksi tulisi nostaa esimerkiksi transformatiivisen oppimisen, planetaarisen ja ekososiaalisen kasvatuksen ja sivistystulkintojen lähtökohdat ja tavoitteet. Myös varhaiskasvatuksen osalta on tehty samansuuntaisia esityksiä (esim. Davis, 2014; Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2017; Elliott ym., 2020; Furu, 2022).

Tässä artikkelissa esitetty Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli on saanut vaihteita edellä mainittujen lähtökohtien lisäksi kestävän kehityksen niin sanotusta vahvasta tulkinnasta, jossa haastetaan perinteistä kapea-alaista, ihmiskeskeistä tulkintaa ja monessa mielessä kestäväntöntä elämäntapaamme sekä kannetaan huolta planeettamme elinolosuhteiden pysyvyydestä (esim. Heikkurinen, 2021). Kestävän kehityksen kasvatuksen tähtäimessä on yleisesti edistää ja tukea oppijoiden kasvua ja oppimista kaikessa, mikä mahdollistaa heidän kasvunsa ja kehityksensä vastuullisiksi ja toimintakykyisiksi yksilöiksi ja kansalaisiksi. Kestävän kehityksen kasvatusta onkin yksi keskeisimmistä muutostekijöistä, joiden kautta voimme saavuttaa sellaisen elämäntavan ja maailman, joka takaa planeettamme pitkäaikaisen hyvinvoinnin. Varhaiskasvatuksen kontekstissa tämä merkitsee ennen kaikkea sitä, että varhaiskasvatustilanteiden lasten kasvu- ja toiminta- sekä pedagoginen ympäristö tukee kaikella tavoin heidän kasvuaan ja oppimistaan niin, että heillä on kiinnostusta ja valmiuksia nyt ja tulevaisuudessa tarkastella elämäänsä ja ympäröivää maailmaansa kestävien arvojen ja tekijöiden näkökulmasta.

Aikamme planetaariset ja sosiokulttuuriset ongelmat edellyttävät myös kasvatussektorin vastaavan näihin haasteisiin, ja tämä vaatimus koskee varhaiskasvatustakin. Kasvatusalalla on viimeisen vuosikymmenen aikana pyrittykin vastaamaan kestävän kehityksen kehityksen esiin nostamiin tavoitteisiin. Esimerkiksi Suomessa voimassa olevan varhaiskasvatustilain (540/2018, § 3) ja vuosien 2016, 2018 ja 2022 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016; 2018; 2022) on nostettu esille kestävän kehityksen ja siihen liittyvän kasvatuksen viitekehys. Alan tutkijat ja järjestöt (esim. OMEP, 2019; Furu & Valkonen, 2021) ovat Suomessa ja muualla maailmassa kehittäneet tätä ajatellen erilaisia kestävän kehityksen varhaiskasvatukseen liittyviä käytäntöjen arviointiin soveltuvia menetelmiä, kuten myös erilaisia pedagogisia menetelmiä ja ohjelmia sekä varhaiskasvatuksen ilmasto- kasvatuksen apupyörämallia (Hilander ym., 2023; Romi, 2024). Paikallistasoilla on puolestaan laadittu erilaisia, laaja-alaisiakin, kestävän kehityksen edistämiseen liittyviä toiminta-ohjelmia ja -oppaita (esim. Koivuniemi ym., 2014; Aho ym., 2015/2022).

Vaikka varhaiskasvatuksessa on otettu kestävän kehityksen kasvatuksen suhteen selkeitä ensiaskeleita, tutkimusten mukaan useissa maissa ollaan tässä suhteessa vielä alkutaipaleella (ks. esim. Korkmaz & Yildiz, 2017; Furu, 2022). Sue Elliott (2020b) onkin todennut kestävän kehityksen ja sitä edistävän kasvatuksen viitekehityksen olevan useiden maiden varhaiskasvatusektoreilla yhä vieläkin ”alihyödynnetty”, vaikka se antaisi alan toimijoille aikamme haasteisiin vastaamiseen tarkoituksenmukaisen toimintakehityksen. Esimerkiksi David Evans (2017) esitti jo lähes kymmenen vuotta sitten varhaiskasvatukseen toimijoille tärkeän kysymyksen siitä, oliko varhaiskasvatuksessa tuolloin mahdollista enää viivytellä

nykyistä vahvemman kestävyysorientaatioon sitoutumisen suhteen. Valitettavasti tämä tuntuu olevan vielä vuonna 2026 aiheellinen kysymys, vaikka varhaiskasvatuksessa on Suomessa ja muualla menty viimeisen kymmenen vuoden aikana monessakin suhteessa kestävä kehityksen kasvatuksessa eteenpäin.

Hilander (2023) väittääkin, että tähän liittyvien hankkeiden ja toiminnan edistäminen on liian usein jäänyt yksittäisten toimijoiden tai päiväkotien aktiivisuuden varaan. Tämä on huolestuttavaa, koska tiedämme kokemuksesta, että jos esimerkiksi tavoitteiden asettelu jää kasvatusektorilla kovin yleiselle tasolle, asetettuja tavoitteita ei juurikaan käytännössä saatuteta (ks. esim. Salminen, 2019). Tutkimuksissa onkin osoitettu, etteivät kouluja tai päiväkoteja koskevat poliittiset ja yhteiskunnalliset uudistushankkeet useinkaan etene suunnitellulla tavalla, jos kentällä työskentelevät eivät sitoudu uudistushankkeisiin (ks. esim. Tyack & Cuban, 1995). Nämä kasvatusektorin uudistusten yleiset kompastuskivet koskevat myös kestävä kehityksen varhaiskasvatuksen edistämishankkeita.

Varhaiskasvatuksen kestävyysorientaation vahvistamiseksi hahmottelemme artikkelissa Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen mallia. Se perustuu kansainvälisiin ja kansallisiin kestävä kehityksen kasvatuksen linjauksiin ja tutkimuksiin. Artikkelin näkökulma on sekä teoreettinen (ks. kuvio 1) että käytännöllinen (ks. kuvio 2). Ensin mainittu näkökulma pyrkii osoittamaan kestävä kehityksen kasvatuksen tarjoaman kehityksen perusteet samalla, kun avataan tähän kehikseen liittyviä yleisiä kasvatuksellisia ja oppimisen tavoitteita. Jälkimmäinen näkökulma puolestaan antaa esimerkkejä kestävä kehityksen kasvatuksen kehityksen integroitumisesta käytännön varhaiskasvatukseen. Tämä puoli Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen mallista on hyvin keskeinen. Monissa alan tutkimuksissa (esim. Kuzich ym., 2015; Årlemalm-Hagsér & Elliott, 2020b; Furu & Heilala, 2021; Furu & Valkonen, 2021; Furu, 2022) onkin todennettu, kuinka kestävyyspuolen tiedostamisen ja siihen liittyvien suunnitelmatekstien todentumisen tiellä voi olla monenlaisia ongelmia.

Kestävän kehityksen kasvatuksen viitekehys – holistisuutta ja muutostarpeita painottava kehys

Kestävä kehityksen kasvatuksen käsite (education for sustainable development) nousi esille kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa Suomessa jo 1990-luvun alkupuolella (ks. esim. KYT, 1992). Näkyvämmän tämä on tullut kuitenkin kasvatusalan linjauksiin meillä ja muualla vasta 2010-luvulta lähtien YK:n maailmanlaajuisen kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmenen (2005–2014) myötä. Näin on tapahtunut myös varhaiskasvatuksen osalta (esim. Opetushallitus, 2016; 2018).

Kestävä kehityksen kasvatuksen, joka pitää sisällään kestävä kehityksen varhaiskasvatuksen (Early Childhood Education for Sustainability), käsite on laaja-alainen termi. Toiset tutkijat, kuten Bonnett (2013), Taylor (2017), Holfelder (2019) ja Heikkinen tutkijajohdanteeseen (2024), vierastavat kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteen eri johdannaisten käyttöä juuri sen moniselitteisyyden, ihmiskeskeisyyden ja uusliberalistisen kasvatus- ja koulutusideologisen painotuksen vuoksi. Kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteen rinnalla toiset tutkijat (esim. Wolff & Furu, 2018; Furu & Heilala, 2021; Furu, 2022) ovat käyttäneet kestävyyskasvatuksen käsitettä (Sustainability education).

Artikkelissa on monista eri syistä pidättäytytty kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteessä siihen liittyvistä ongelmista huolimatta. Tähän ratkaisuun on päädytty ensinnäkin siksi, että kestävä kehityksen kasvatuksen käsite liittyy kestävyyskäsitettä suuremmin Yhdistyneiden kansakuntien ja Unescon (esim. Yhdistyneet kansakunnat, 2015; Unesco,

2017, s. 7; Unesco, 2019; 2020) linjauksiin, joissa kaikille tarjolla olevaa kasvatusta ja koulutusta pidetään yhtenä keskeisenä edellytyksenä vastuullisten ja osallistuvien ihmisten kasvuun ja yleensäkin kestävä kehityksen edellyttämien muutosten edistymiselle. Lisäksi kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteen käyttöä puoltaa se, että sitä on viime vuosina käytetty varhaiskasvatuksen alalla sekä Suomessa että kansainvälisesti varsin laajasti niin opetussuunnitelmateksteissä kuin alan tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 35–36; Dean & Elliot, 2022). Kehityksen käsitteen mukana pitämistä puoltaa sekin, että kestävä kehityksen kasvatuksen todellinen realisoituminen edellyttää monessakin suhteessa muutosta ja nykyisen status quon kyseenalaistamista.

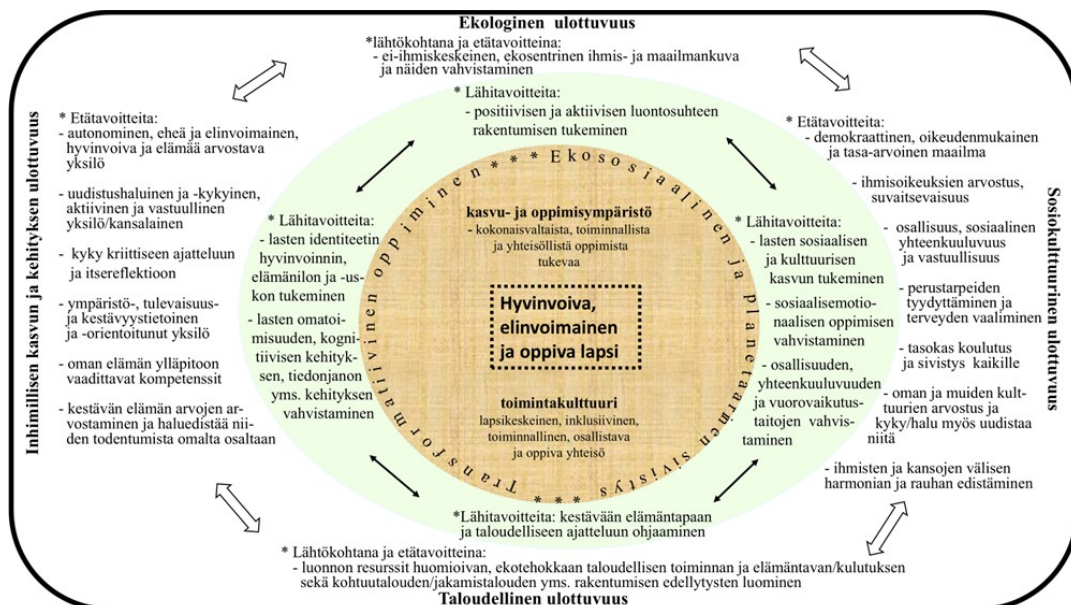
Laaja-alaisuutensa ja monimerkityksellisyytensä vuoksi kestävä kehityksen, kuten myös kestävä kehityksen kasvatuksen, käsite vaatii kuitenkin lisämääreitä toimiakseen kasvatusalan tarkoituksenmukaisena kehiksenä (Rosa & Henning, 2018, s. 8). Artikkelissa esitettävä Kestävä kehityksen varhaiskasvatuksen mallin kestävyys- ja kehityskäsite nojaa ennen kaikkea niin sanottuun vahvan kestävä kehityksen tulkintaan, joskaan ei tähän liittyviin ääritulkintoihin. Vahvassa kestävä kehityksen tulkinnassa peräänkuulutetaan heikkoa tulkintaa perustavampia, aina elämäntapaamme ja maailmankuvaamme saakka ulottuvia, muutos- ja uudistustarpeita sekä irtisanoudutaan esimerkiksi yksipuoliseksi ja kapea-alaiseksi koetusta ihmiskeskeisyydestä; yleensäkin suhtaudutaan kriittisesti ajatteluamme rajoittaviin dikotomioihin, kuten perinteiseen luonto ja ihminen tai minä ja muut -jakoihin (Davies, 2013; Savory, 2016; Årlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2017; Chave, 2016; Heikkurinen, 2021).

Nykyisissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (esim. Opetushallitus, 2022, s. 23) nojataan yleisellä tasolla kestävä kehityksen ja tähän liittyvän kasvatuksen viitekehukseen ja sen tavoitteita tukevaan ekososiaalisen sivistyksen käsitteeseen: suunnitelmassa varhaiskasvatuksen nähdään ”luovan perustan ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoi-keuksien toteutumiseksi.” Kuitenkin tulkintamme mukaan kestävä kehityksen kasvatuksen ja ekososiaalisen sivistyksen linjaukset ja tavoitteet jäävät suunnitelmassa vielä suhteellisen marginaaliseen asemaan. Esimerkiksi suunnitelmassa esitetyissä varhaiskasvatuksen viitekehyskuissa (Opetushallitus, 2022, s. 38) ei kestävä kehityksen eikä sosiaalisen sivistyksen käsitteeseen ole sitouduttu eksplisiittisesti. Alueellisissa ja paikallisissa kestävä kehityksen oppaissa ja suunnitelmissa ilmenee tämä sama trendi, vaikka osa näistä on hyvinkin laaja-alaisia ja kattavia (ks. esim. Aho ym., 2015/2022, s. 11; Koivuniemi ym., 2014; Ramstadius, 2019, s. 23).

Kestävyysajattelun jääminen taka-alalle varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa selittänee osin sitä, ettei kaikille kasvatusalan toimijoille ole muodostunut kovin selkeää kuvaa kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteista, sisällöstä tai sen toteutuksesta vielä 2020-luvullakaan (ks. esim. Furu & Valkonen, 2021; Furu, 2022). Toki tämä kertonee siitäkin, että kestävä kehitys ja siihen liittyvät kasvatuksen käsitteet ovat laaja-alaisuutensa ja monitulkinnallisuutensa vuoksi haasteellisia tulkittavia (Sontter & Kemp, 2021). Itse mielämme kestävä kehityksen varhaiskasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi Hedefalkin ja kollegoiden (2015) sekä Deanin ja Elliotin (2023) tapaan ennen kaikkea sen, että lapsille taataan sellainen kasvu- ja oppimisympäristö, joka tarjoaa heille eväitä ihmiskeskeisen maailmankuvamme haastamiseen sekä aktiiviseen ja vastuulliseen toimijuuteen ja kansalaisuuteen kasvamiseen. Kestävä kehityksen kasvatuksessa keskeistä on ennen kaikkea sellainen lasten valmiuksien kehittämisen tukeminen, joka motivoi heitä toimimaan kestävä maailman muodostumisen puolesta nyt ja tulevaisuudessa (esim. Kuzich ym., 2015).

Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli toiminnan peruskehikseksi

Viimeisen vuosikymmenen aikana on korostettu aiempaa laajemmin sitä, kuinka tärkeää olisi integroida kestävän kehityksen tavoitteet ja siihen liittyvät kasvatukselliset ja oppimisen korostukset kaikkien kasvatusta ja koulutussektorien toimintaa ohjaaviin lähtökohtiin ja visioihin. Näitä vaateita on esitetty myös varhaiskasvatukselle samalla, kun on todettu tämän edellyttävän vielä runsaasti työtä (esim. Weldemariam ym., 2017; Furu & Heilala, 2021; Güler Yıldız ym., 2021). Kansallisella tasolla alaa koskeva lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat ovat keskeisiä kasvatusta ja opetusta linjaavia ja suuntaavia asiakirjoja (Krokkfors, 2017; Niilivaara & Soini, 2022; Chydenius ym., 2023). Opetussuunnitelmat ohjaavat kasvatuksellisia ja koulutuksellisia tavoitteita ja niihin liittyviä käytäntöjä. Ne voidaan mieltää myös asiakirjoiksi, joissa määritellään sitä, millaiseksi tulevaisuuden maailman ja ihmiskunnan halutaan kehittyvän ja sitä, miten kasvatusta ja opetusalan ammattilaiset voivat tätä kehityssuuntaa omalla toiminnallaan voivat vahvistaa (Autio ym., 2017). Opetussuunnitelman linjauksilla on siis väliä, kun pohdimme sitä, miten varhaiskasvatuksessa voitaisiin parhaiten edistää kestävään kehitykseen liittyvien tavoitteiden toteutumista ja siihen liittyvien kasvatuksellisten lähtökohtien nykyistä tiiviimpää integroitumista varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja muihin käytänteisiin (ks. esim. Kuzich ym., 2015; Weldemariam ym., 2017). Tämän edistämiseksi artikkelissa esitetään Kestävän kehityksen kasvatuksen viitekehikseen perustuva Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli, jonka pedagogiset ja toiminnalliset perusteet ja tavoitteet on esitetty kestävän kehityksen tulkinnosta tuttujen pääulottuvuuksien mukaisesti. Malli tarjoaa yhden ”tiekartan”, joka voisi auttaa varhaiskasvatuksen toimijoita hahmottamaan sitä, mitä kestävän kehityksen kasvatusta sisältää ja myös sitä, mitä tätä tukevia kasvu- ja oppimisympäristöjen ja yleisemmin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurien luominen edellyttää (kuvio 1).



Kuvio 1. Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen mallin tavoite- ja toimintakehikko.

Mallin tavoitteet ja pedagogiset tulkinnat rakentuvat yleisellä tasolla Agenda 2030:n tavoitevaruuden ja Unescon kestävä kehityksen kasvatuksen linjausten sekä ekososiaalisen ja planetaarisen sivistyksen, transformatiivisen eli uudistavan oppimisen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) lähtökohtiin ja alan tutkimuskirjallisuudesta nouseviin perusteisiin. Mallin perusta rakentuu neljään tavoiteulottuvuuteen, joista ekologinen, sosio-kulttuurinen ja taloudellinen tulevat suoraan kestävä kehityksen tulkintakehikon pääpilari- jaosta. Neljäntenä pääulottuvuutena mallissa on inhimillisen kasvun ja kehityksen pilari (ks. esim. Landorf ym., 2008; Kasser, 2009; Härkönen, 2009; Weldemariam ym., 2017), jota ei useinkaan ole liitetty kestävä kehityksen ja siihen liittyviin kasvatuksen ja oppimisen tarkasteluihin. Mallin ulottuvuustarkastelua lukiessa on tärkeää pitää mielessä, että ulottuvuustarkastelu on valittu vain tarkastelun tulkinnan helpottamiseksi. Todellisuudessa kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteisto muodostaa kokonaisuuden, jossa kaikki sen eri osatekijät ovat läheisesti toisiinsa sidoksissa ja vaikuttavat näin toisiinsa. Mallissa tätä holistista kasvu- ja oppimistulkintaa ilmentävät eri ulottuvuuksien tavoitteiden väliin sijoittuvat kaksisuuntaiset nuolet.

Mallin sisimpään ympyrään on sijoitettu lapset ja varhaiskasvatuksen tarjoamat kasvu- ja oppimisympäristöt yhdessä toimintakulttuurin kanssa. Nämä mallin elementit yhdessä kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteiston kanssa muodostavat mallin ytimen. Mallissa lähdetään liikkeelle lapsuuden itseisarvosta, jolla viitataan siihen, etteivät lapsuusvuodet ole vain oppivuosia tulevaisuutta varten, vaan lapsuuden aika on merkityksellinen elämänvaihe jo itsessään. Kaikille lapsille on tärkeää se, että heidät kohdataan omana itsenään, jolloin he saavat kokea olevansa tärkeitä sekä yksilöinä että osana ryhmää sekä se, että he saavat varhaisvuosiensa aikana myönteisiä kokemuksia ja tukea omalle kasvulleen ja osallisuudelleen. (Elliott ym., 2020b; Weldemariam & Wals, 2020). Lisäksi mallissa nähdään lapset aktiivisina ja sosiaalisina toimijoina, joilla on nuoresta iästä huolimatta valmiuksia omalta osaltaan osallistua yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseen yksilöinä ja kollektiivisina ryhminä.

Mallin keskusympyrään on sijoitettu myös ekososiaalisen ja planetaarisen (esim. Salonen, 2014; Pulkki & Takkinen, 2022; Moilanen & Salonen, 2022) sekä transformatiivisen oppimisen (esim. Sterling, 2014; Sterling, 2021; Unesco, 2019; Laininen & Salonen, 2019; Årlemalm-Hagsér & Elliott, 2020) käsitteet, jotka muodostavat mallin kasvatusta- ja oppimisen tulkintojen perustan. Ne toimivat omalta osaltaan mallin kasvatustavoitteiden määrittäjinä yleisen kestävä kehityksen ja sitä edistävän kasvatuksesta ohessa. Näiden oppimis- ja sivistyskäsitteiden lisäksi malli rakentuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle sekä Vygotskyn, Lurijan ja Leontjevin edustamalle kulttuurihistorialliselle tulkinnalle, jossa oppiminen mielletään sosiaalisissa elämäntilanteissa ja kulttuureissa tapahtuvaksi kognitiiviseksi, emotionaaliseksi ja sosiaaliseksi ykseydeksi (ks. esim. Koivula & Hännikäinen, 2017; Wells & Claxton, 2002).

Mallissa oppimiseen liittyvät 1) olemisen (learning to be), 2) tietämisen ja tuntemisen (learning to know), 3) tekemisen (learning to do) ja 4) yhdessä elämisen (learning to live) elementit (Delors, 2013; Carneiro, 2015). Nämä neljä oppimisen muotoa tai elementtiä sisältyvät kaikkeen kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen kasvamiseen ja maailmassa elämisessä vaadittavien valmiuksien kehittymiseen. Näiden neljän oppimismuodon muodostama oppimiskokonaisuus niveltyy saumattomasti edellä esitettyjen transformatiivisten ja ekososiaalisten sivistystulkintojen oppimistulkintoihin. Lisäksi mallin oppimistulkinnassa korostuu kasvatuksen ja oppimisen liittyminen formaalisten oppimistapahtumien ohessa kaikkiin muihinkin varhaiskasvatuksen piirissä tapahtuviin aktiviteetteihin ja vuorovaikutussuhteisiin (ks. esim. Jiménez-Elizondo, 2023). Mallissa varhaiskasvatus ja lasten oppiminen täh-

täyvät ennen kaikkea lasten kasvuun ihmisiksi, jotka ymmärtävät, kuinka tärkeää on elää siten, että elämän edellytykset maapallolla ovat turvassa (Keto ym., 2022). Tämä kaikki edellyttää uudenlaisten elämänarvojen, -asenteiden ja elämäntapojen omaksumista ja osallisuusvalmiuksien kehittymistä.

Mallissa transformatiivisen oppimisen lähtökohta haastaa tarkastelemaan kriittisesti varhaiskasvatusyhteisöjen toimintakulttuureita. Varhaiskasvatuksen organisaatioissa työntekijät ja yhteisöt ovat oppijoita. Tällaista kokonaisvaltaista oppimisen tärkeyttä painotetaan myös Unescon piirissä kehitetyn kokonaisvaltaisen institutionaalisen kehikon lähtökohdisa (Unesco, 2014, s. 18, 34–36; 2020, s. 8; ks. myös Holst, 2023; Jiménez-Elizondo, 2023). Pedagogisen uudistumisen ohessa kaikkien instituution toimintakulttuureihin vaikuttavien osatekijöiden ja toimijoiden tulisi kokonaisvaltaisesti olla valmiita uudistumaan niin, että toiminta kaikissa muodoissaan tukisi optimaalisesti kestävän kehityksen tavoitteiden toteutumista. Asian keskeisyydestä huolimatta tässä artikkelissa tätä malliin sisältyvää puolta ei ole mahdollista käsitellä yksityiskohtaisemmin.

Mallin kasvatus- ja oppimistavoitteista

Mallin kahdessa uloimmassa kehässä esitetään esimerkinomaisesti kestävän kehityksen kasvatuksen etä- ja lähitavoitteita. Näin muodostuva tavoitejatkumo on yksi esitetyn mallin perusrakenteista. Eri pääulottuvuuksiin liittyvät etätavoitteet on sijoitettu mallin uloimmalle kehälle. Toiseksi uloimmalle kehälle on puolestaan asetettu esimerkinomaisesti konkreettisempia lasten oppimiseen, kehitykseen ja kasvuun liittyviä tavoitteita sekä varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan liittyviä käytänteitä. Mallin ekologisen ulottuvuuden yleiset etätavoitteet, jotka ovat vahvan kestävän tulkinnan mukaisesti kaiken olemassa olevan elämisen ja hyvinvoinnin jakamaton perusta, liittyvät sellaisen maailman luomiseen, jossa kaikki luontoon liittyvä voi kukoistaa ja jossa ihmiset ovat omaksuneet nykyistä kestävämmän ja vähemmän materialistisen elämäntyylin ja postmaterialistisemmän maailman kuvan (esim. Moilanen & Salonen, 2022; SKKT, 2022, s. 24; Heikkinen ym., 2024). Tämän pääpilarin kasvatukselliset lähitavoitteet liittyvät ennen kaikkea lasten positiivisen luontosuhteen ja kestävyystietoisuuden ja -valmiuksien kehittymisen tukemiseen sekä yleensä ei-materialististen arvojen ja luontoa kunnioittavan elämänsänteen ja -tavan sisäistämisen edistämiseen. Vaikka luontoon ja ympäristöön liittyvä kestävyysnäkökulma on tärkeä varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuksen pedagogiset tavoitteet ja käytännöt eivät voi keskittyä yksinomaan tähän, vaan kyse on sosiaaliseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen liittyvien ulottuvuuksien huomioon ottamisesta (Alici & Dovigo, 2025).

Mallin toisen pääpilarin, eli sosiokulttuurisen ulottuvuuden, kasvatukselliset ja oppimisen etätavoitteet liittyvät yleisten vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksien lisäksi tasa-arvo- kasvatukseen ja arvokasvatukseen, joka tukee rauhaa rakastavan, oikeudenmukaisen ja osallistavan yhteiskunnan rakentumiseen liittyvien tekijöiden vahvistumista. On erityisen tärkeää, että lapsista kasvaisi ihmisiä, jotka arvostaisivat sellaisia sosiaalisia suhteita, joita eivät määrittele minkäänlainen toisten hyväksikäyttö eivätkä kilpailulliset asetelmat (Thompson, 2018). Elin Eriksen Ødegaardin (2021) tulkinnan mukaan sosiaalinen kestävyys varhaiskasvatuksessa liittyy ennen kaikkea prosesseihin ja toimintaan, jotka edistävät ”lasten hyvinvointia, merkityksen luomista, kasvua ja sitoutumista elämään ja elämiseen, sosiaalisen, kulttuurisen ja luonnonmaailman yhtymäkohtia.” Varhaiskasvatuksen sosiokulttuuriseen kasvatukseen liittyy keskeisesti myös oman ja muiden kulttuurien arvostusta ja tuntemusta lisäävien tekijöiden käsittely eri muodoissaan. Sosiokulttuurinen kasvat-

kuten yleensäkin kestäväen kehityksen kasvatus, liittyy tiiviisti kaikkiin varhaiskasvatussyksiköissä tapahtuviin aktiviteetteihin ja vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimuksissa onkin todettu, että esimerkiksi sosiaalisesti kestäväen osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen panostavilla toimintakulttuureilla on varhaiskasvatuksessa positiivinen yhteys yhteisön jäsenten hyvinvointiin ja lasten sosiaaliseen ja kulttuuriseen kasvuun (MacDonald, 2015; Furu & Valkonen, 2021; Weckström, 2021).

Kuten edellä jo todettiin, malliin sisältyy kestäväen kehityksen ja siihen liittyvän kasvatuksen perinteisten kolmen pääluottuvuuden lisäksi inhimillisen kasvun ja kehityksen ulottuvuus (ks. kuvio 1). Yleisesti Agenda 2030:ssa kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet liittyvät makrotason tavoitteisiin, kuten koulutuksen saatavuuteen ja laadukkuuteen. Makrotason tavoitteet ovat tärkeitä, mutta yksinään ne eivät kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta ole riittäviä, kun kyse on ihmisten tai yhteisöjen kasvun ja toimintavalmiuksien kehittymisen tukemisesta. Monien tutkijoiden mukaan kestäväemmän maailman rakentumisen edellyttämät yhteiskunnalliset muutoksetkaan eivät ole mahdollisia ilman ihmisten maailmankuvan, arvojen ja elämäntapojen muutoksia (esim. Sterling, 2014; Rauschmayer, 2018). Inhimillisen kasvun ja kehityksen pilari tuokin malliin erityisesti yksilöllisen, sosiaalisen ja emotionaaliseen kasvuun, hyvinvoinnin ja toimintavalmiuksien kokonaisvaltaisen kehittymisen näkökulman (Landorf ym., 2008), joka on varhaiskasvatuksen kannalta erityisen tärkeä tavoite.

Yksilöllisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen on todettu monissa tutkimuksissa korreloivan positiivisesti luonto- ja kestävyysuhteen sekä vastuullisen elämänorientaation kehittymiseen sekä valmiuteen toimia itse aktiivisesti kestäväen kehitykseen liittyvien tavoitteiden edistämiseksi (Kasser, 2009; 2017; Pramling Samuelsson, 2011; Hirvilampi & Helne, 2014; Pulkki, 2020; 2021; Keto ym., 2022; Salonen ym., 2024). Tätä näkökulmaa painotetaan myös opetushallituksen kestäväen kehityksen kasvatuksen tulkinnoissa (ks. esim. Härmä & Nasib, 2021). Vastaavasti vuoden 2022 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan lasten persoonallisen kasvun, kehittymisen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen olevan yksi varhaiskasvatuksen päätavoitteista (Opetushallitus, 2022). Tässäkin mielessä kasvatuksessa ja koulutuksessa on mielekäästä nostaa henkilökohtaiset – ja myös yhteisölliset – kasvu- ja oppimisprosessit omaksi tavoiteulottuvuudekseen. Inhimillisen kasvun ja kehityksen pääpilari liittää oppimisen, kasvatuksen ja opettamisen ennen kaikkea inhimilliseen, persoonalliseen ja sosioemotionaaliseen kasvuun sekä tarvittavien elämänvalmiuksien kehittymiseen. Kuviossa 1 tämän pääpilarin etätavoitteeksi on asetettu autonominen, aktiivinen, osallistuva, uudistuskykyinen, elämää laajasti kunnioittava ja arvostava sekä kestävyystietoinen yksilö, jolla on eheä minuu ja jolle on tyypillistä kriittinen ja ratkaisukeskeinen ajattelu ja toiminta. Tätä tukeakseen kasvatus ei voi keskittyä pelkästään tiedolliseen kasvatukseen, vaan tärkeämpiä ovat arvokasvatukseen liittyvät tavoitteet sekä yksilöllisten halujen kultivoitumiseen ja hallitsemiseen tähtäävä pedagogiikka (ks. esim. Jickling & Wals, 2013; Värr, 2018; Wolff ym., 2020).

Yksilöiden elämänvalmiuksien ja -viisauden, kestävyystietoisuuden ja hyvinvoinnin optimaalinen kehittyminen on tärkeä osa kestäväen kehityksen todentumista, mutta yksinään nämä eivät kuitenkaan riitä kestäväen elämän laajempaan vaalimiseen. Tarvitsemme tämän rinnalle ”kollektiivista viisautta”, yhteisöllisiä valmiuksia ja käytäntöjä, jotka tukevat kestäväen kehitykseen liittyvän orientaation vahvistumista (Heikkinen ym., 2024). Mallin yksilötulkinta ei rakennu perinteiseen länsimaiseen individualistiseen yksilötulkintaan, vaan lähtökohta perustuu paljolti Jani Pulkin (2021) esittämään ekoindividuaatiominuustulkintaan. Sen lähtökohtana on autonomisen yksilön kokemus omasta ”minästä” osana ”monilajista maailman jäsenyyttä”, jossa yksilöt eivät asetu muiden ihmisten, toisten eläin-

ten eivätkä luonnon yläpuolelle (ks. myös Taylor, 2017; Pulkki & Takkinen, 2022). Ajatuksena on siis se, että yksilöiden ja muun elämän välillä vallitsee kiinteä ja dialektinen suhde, joten yksilötulkintaa ei ole mielekästä tarkastella irrotettuna sosiaalisista ja yhteisöllisistä tekijöistä sekä kaikkeen liittyvästä elonkehästä.

Mallin neljäs pääpilari liittyy taloudelliseen ulottuvuuteen. Tutkimusten (esim. Ärlemalm-Hagsér ym., 2018) mukaan varhaiskasvatuksessa tämän pääpilarin kysymykset tahottavat jäädä vähemmälle huomiolle, vaikka tähän liittyvien kysymysten käsittely ja toiminta olisi varhaiskasvatusikäistenkin lasten kohdalla tärkeää. Onhan jatkuvaan talouskasvuun ja kulutusyhteiskuntaan perustuva elämänmuotomme yksi pääsyy aikamme luonnonvarojen ylikuluttamiselle, luontoa eri tavoin koskeville kriiseille, kuten myös yhteiskunnallisen epäoikeudenmukaisuuden ja monelta osin myös hyvinvointiyhteiskunnan inhimillisille kriiseille. Toki varhaiskasvatukseen on jo pitkään kuulunut esimerkiksi säästäväisyys- ja kiertäyksenkasvatus (Parikka-Nihti & Suomela, 2014), mutta tämä ei yksinään riitä. Lasten olisi hyvä saada jo tässä iässä jonkinasteinen käsitys aikamme kuluttamiseen ja kilpailuun perustuvaan elämänideologiaan kestävämmästä. Esimerkiksi Veli-Matti Värri (2018, s. 22–23, 53) pitää tärkeänä, että lapset eivät sosiaalistuisi lapsuudesta lähtien ekologisesti kestävämmän kilpailuyhteiskunnan elämänmenoon. Tällaisiakin kysymyksiä voidaan työstää yhdessä lasten kanssa varhaiskasvatuksen arjessa ja erilaisten aktiviteettien yhteydessä, kunhan otetaan huomioon heidän käsityskykynsä ja maailmansa asettamat rajat sekä huolehditaan siitä, että he kokevat kaikissa tilanteissa ympäristönsä turvalliseksi ja sellaiseksi, että he voivat kysyä aikuisilta avoimesti kaikkea mieltänsä askarruttavaa.

Monissa tutkimuksissa (esim. Kuzich, Taylor & Taylor, 2015; Ärlemalm-Hagsér & Elliott, 2020b; Furu & Heilala, 2021; Furu & Valkonen, 2021) on osoitettu, kuinka varhaiskasvatuksessa käytännön ja opetussuunnitelmatekstien välillä esiintyy kestävä kehityksen kasvatuksen suhteen eritahtisuutta. Esitetty malli tarjoaa tarttumapintaa kestävä kehityksen kasvatuksen holistisuuden ymmärrykseen ja toteutuksen mahdollisuuksiin, mutta haasteena on se, kuinka mallin yleisluontoiset tavoitteet siirtyvät käytäntöön. Artikkelin lopuksi tarkastelemme esimerkinomaisesti mallin pääpilareihin liittyvien etä- ja lähitavoitteiden konkretisointimahdollisuuksia (kuvio 2).

Mallista käytäntöön – kestävä kehityksen kasvatuksen kokonaisvaltaisuutta rakentamassa

Kestävä kehityksen kasvatuksen toteutumiseksi on erityisen keskeistä se, että siihen liittyvät yleiset linjaukset ja tavoitteet integroituvat mahdollisimman kattavasti paikallisten varhaiskasvatustoimijoiden jokapäiväisessä toiminnassa. Tämä ei tarkoita, että näistä tavoitteista johdetut käytänteet tai edes lähitavoitteet olisivat esimerkiksi eri päiväkodeissa täsmälleen samanlaiset. Kestävä kehityksen tulevaisuustaitojen ja oppivan yhteisön lähtökohtiin liittyy keskeisesti se, että eri yhteisöt (esim. päiväkodit ja koulut) määrittelevät aktiivisesti itse, omien toimintaedellytysten, resurssien ja paikallisten tekijöiden pohjalta, miten ne parhaiten toteuttavat ja edistävät toimintansa välityksellä kestävä kehityksen yleistavoitteita.

Kuvio 2 tarjoaa muutamia konkreettisia toiminnan teemoja ja esimerkkejä holistisen kestävä kehityksen kasvatuksen suunnitteluun ja käytäntöön siirtämiseen. Esitys perustuu maailmalla tunnettuun 7R-malliin. R-viittaus nimessä tulee tavoitteiden englantilaisten termien r-alkukirjaimesta (ks. esim. Engdahl, 2015; Bautista ym., 2018; OMEP, 2019). Mallia on pidetty hyödyllisenä pedagogisena viitekehysenä kestävä kehityksen kasvatuksen

muodollisen kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa (Bautista, 2018). Tätä 1980-luvulta peräisin olevaa mallia ja sen käyttöä edistää kansainvälinen varhaiskasvatuksen kansalaisjärjestö (World Organization for Early Childhood Education, OMEP). Malli on myöhemmin integroitu kestävän kehityksen kasvatukseen kehikkoon.

R-malli tarjoaa kasvattajille tukea kestävän kehityksen kasvatustavoitteiden konkretisointiin. Mallin alkuperäiset seitsemän alatavoitetta ovat vähentäminen, uudelleenkäyttö (ekologinen pilari), kunnioitus, reflektio ja uudelleenajattelu (sosiokulttuurinen pilari) sekä taloudellisen pilarin alle sijoittuvat kierrättäminen ja uudelleenjakaminen. (ks. esim. Bautista ym., 2018.) Olemme päivittäneet mallia jonkin verran. Ensinnäkin mallia on täydennetty päämallissa (kuvio 1) olevalla inhimillisen kasvun ja kehityksen pääpilarilla. Lisäksi malliin on lisätty neljä R-alatavoiteluokkaa eli ekologisen pilarin alle on uutena sijoitettu vastuullisuuden tavoite (responsibility), inhimillisen kasvun ja kehityksen pääpilarin alle sijoittuvat puolestaan elämän valmiuksien (readinesses of life) ja itsensä uudistamisen (renewal of self) alatavoiteluokat. Näiden lisäksi sosiokulttuurisen pääpilarin alle on sijoitettu sosiaalisten suhteiden (relations) tavoitteita korostava alatavoiteluokka. Näillä lisäyksillä on pyritty laajentamaan alkuperäistä R-mallia niin, että tämä vastaisi laaja-alaisemmin varhaiskasvatuksen kestävän kehityksen kasvatukseen kokonaistavoitteita. Esimerkiksi ekologisen pääpilarin alle lisätty vastuullisuustavoiteulottuvuus korostaa ekologiseen pääulottuvuuteen liittyviä arvo- ja eettisyyskasvatuksellisia tavoitteita. Tästä laajennetustakin mallista käytämme R-mallin nimitystä, koska kaikkien näiden eri tavoiteluokkien englanninkieliset käsitteet alkavat edelleen r-kirjaimella. Näin myös mallin alkuperäisversio tulee selkeästi esille jo mallin nimessä. Malliin sisältyvät etätavoitteet ovat kaikki luonteeltaan sellaisia, joita voi edistää pedagogisilla toimenpiteillä, kuten herättämällä ja lisäämällä erilaisten aktiviteettien välityksellä lasten uteliaisuutta, kokemusmaailmaa ja tietämystä (esim. Bautista ym., 2018).

Pilarit	11R:n tavoitteet	Etätavoitteet	Käytännön esimerkkejä
Ekologinen	vähentäminen (reduce)	- tehdä enemmän vähemmällä - kuluttaa vähemmän (kohutus) - kulttuuriimme liittyvän materialismin tiedostava yksilö ja kansalainen	- arkirutiinit energiaystävällisemmiksi (esim. valojen sammuuttaminen) - hankintojen vähentäminen (esim. lelujen)
	uudelleenkäyttö (reuse)	- tavaroiden loppuun käyttäminen - tavaroiden korjaaminen	- materiaalien tehokas käyttö - tehdään eri materiaaleista/esineistä uusia käyttöesineitä; korjataan vanhaa
	vastuullisuus (responsibility)	- luontoa ja kaikkea elämää arvostavan elämänasenteen ja valmiuden omaava ihminen	- erilaiset luonto- ja ympäristökokemukset ja -hankkeet - osallistutaan lähialueita ja luontoa koskeviin ehostamis- ja suojeluprojekteihin
Inhimillinen kasvu ja kehitys*	elämän valmiudet* (readinesses for life)	- autonomia, eheä minuus - aktiivinen ja osallistuva yksilö - integroituminen eri yhteisöihin ja maailmaan - luottamus elämään ja tulevaisuuteen	- lasten yksilöllisyyden kasvun ja itsetuntemuksen vahvistaminen kaikissa tilanteissa - lasten osallisuuden ja aktiivisuuden tukeminen arjessa
	itsensä uudistaminen (renewal of self)*	- valmius arvioida oman toiminnan lähtökohtia ja seurouksia avoimesti ja kriittisesti - itsensä kehittämisen tarve	- rakentavan palautteen antaminen lapsille ja avoin mielipiteen vaihto lasten kanssa ja lasten keskuudessa kaikissa tilanteissa - tilan ja äänen antaminen lapsille
Sosiokulttuurinen	Kunnioitus (respect)	- luonnon ja toisten ihmisten, kansakuntien ja kulttuurien arvostaminen ja kunnioittaminen	-suojellaan luontoa, elämää ja muuta ympäristöä; vaalitaan moninaisuutta - sallitaan lasten olla erilaisia ja näytetään että arvostamme kaikkia sellaisena kun he ovat - eri kulttuureihin ja elämäntapoihin tutustuminen
	reflektio (reflect)	- ihmisten ja kulttuuristen erojen huomiointi ja arviointi - reflektiivinen asenne elämään ja tekemiseen	- tutkitaan lasten kanssa esim. sitä, miten ihmiset elävät eri puolilla maailmaa - tuetaan lasten eri tilanteiden arviointia ja yleensäkin osallisuutta niihin

	suhteet* (relations)	- osallisuus- ja yhteistyövalmiudet omaava kansalainen	- lapset mukaan päätöksentekoon - lasten yhteistyöprojektit jne.
	uudelleen ajattelu (rethink)	- valmius ajatella asioita ja maailmaa uusista näkökulmista - sosiaalinen/yhteiskunnallinen kriittisyys	- pohditaan ja tutkitaan esim. kulutuskulttuuriimme liittyviä tapoja ja toisin tekemisen mahdollisuuksia - tuetaan lasten luovuuden kehitystä yms. mahdollisuuksia
Taloudellinen	kierrätys (recycle)	- tavaroiden uusiokäytön ja kierrättämisen arvostaminen	- kerätään vanhoja tavaroita ja vaatteita kierrätykseen - tehdään kierrätyspuusta esimerkiksi linnunpönttöjä
	uudelleen jakaminen (redistribute)	- olemassa olevien resurssien tasa-arvoinen käyttö - omavaraisuuden arvostaminen	- tehdään yhteistyötä eri päiväkotien kanssa, jaetaan resursseja yms.

* alkuperäiseen 7R-malliin lisätty uusi pääpilari ja lisätyt R-tavoitteet on merkitty *-merkillä. Lähteet: mukaillen ja täydentäen Kahrیمان-Öztürk ym., 2012; Engdahl, 2015; Bautista ym., 2018.

Kuvio 2. Kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet ja varhaiskasvatuksen arki (11 R - malli).

Asetelmassa ekologinen pääuultuvuus on asetettu ensimmäiseksi, koska kestävän kehityksen vahvan tulkinnan mukaisesti luonnon hyvinvointi ja harmonia on kaiken elämän (mukaan lukien ihmisen) ja ekosysteemimme hyvinvoinnin perusta. Varhaiskasvatuksessa on perinteisestäkin vaalittu lasten positiivisen ympäristösuhteen muodostumista ja vastuullista asennetta luontoa ja muutakin ympäristöä kohtaan. Lasten aktiivisen ja vastuullisen luontosuhteen muodostumisen tukeminen on ollut keskeisellä sijalla myös kestävän kehityksen kasvatuksen lähtökohtiin rakentuvassa varhaiskasvatuksessa (Dovigo, 2025; Pramling Samuelsson, Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2025). Sanotaankin, että varhaiskasvatuseikäisten lasten kohdalla ekologisen kestävän kehityksen toteuttaminen alkaa juuri lapsen luontosuhteen lujittamisesta sekä ympäristöherkkyyden lisäämisestä (Parikka-Nihti & EK, 2024.) Luontoleikit ja muunlainen luontoon liittyvä toiminta ja tutkiminen antavat näiden edistämiseen hyvän lähtökohdan. Ylipäätään aikamme ja tulevaisuuden muuttuvat haasteet tässä suhteessa edellyttävät, että varhaiskasvatuksessa kiinnitetään erityistä huomiota lasten positiivisten luontoarvojen ja -asenteiden vahvistumiseen, kuten myös kriittisen ajattelun ja osallisuuden kehittämisen tukemiseen (ks. esim. Jørgensen, 2015; Ardoin & Bowers, 2020).

Positiivisen ja aktiivisen luontosuhteen lisäksi lasten on hyvä jo varhaiskasvatasiässä oppia, että voimme omilla teoillamme vähentää merkittävästi luonnonvarojen ylikulutusta (ks. esim. Ärlemalm-Hagsér, Berg & Sandberg, 2018; Pramling Samuelsson, Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2025). Näitä tavoitteita edustavat asetelmassa vähentämisen (reduce) ja uudelleen käytön (reuse) luokkiin kuuluvat tavoitteet. Ekologiseen pääpilariin liittyy keskeisenä tavoitteena myös vastuullisuuden (responsibility) yleistavoite, joka kytkeytyy

läheisesti lasten positiivisen ja eettisen luontosuhteen rakentumiseen. Vastuullisuustavoite liittyy myös muiden pääpilarien kasvatustavoitteisiin. Edellä mainitut tavoitteet on asetettu nykyisissäkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa keskeisiksi tavoitteiksi kestäväan elämäntapaan kasvattamisessa. Suunnitelmassa painotetaan myös lasten kestäväan elämäntapaan vaikuttamisen mahdollisuuksia laajemminkin, kunhan heidän kannettavakseen ei säilytetä liian ”suurta vastuuta kestäväan elämäntavan ylläpitämisestä”. (Opetushallitus, 2022, s. 35, 51.)

Inhimillisen kasvun ja kehityksen pääpilari on nostettu asetelmassa toiseksi pääpilariksi, koska sen asema varhaiskasvatuksen kontekstissa on erittäin tärkeä. Tähän liittyviksi R-tavoitteiksi on asetettu elämänvalmiuksien ja itsensä uudistamisen kehittymisen tukeminen, toisin sanoen persoonallisen kasvun, arvo- ja asennekasvatuksen, aktiivisuuden ja osallisuuden valmiuksien tukeminen sekä erilaisten virikkeiden antaminen uuden oppimiselle ja itsetutkiskelulle (esim. Sterling, 2014; Wolff ym., 2020; Furu, 2022). Parhaiten näitä kyetään tukemaan lasten aktiivisuutta ja toiminnallisuutta rohkaisemalla ryhmissä ja omin päin, kuten myös henkilökohtaisella ohjauksella ja antamalla lapsille mahdollisuus arvioida turvallisessa ympäristössä omaa toimintaansa. Lisäksi on tärkeää, että jokainen lapsi kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja aidosti kohdatuksi varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa. Toimintakulttuurin rakentaminen sellaiseksi, jossa lapset voivat vaikuttaa arjen rakentumiseen on vaativaa (ks. esim. Salonen, 2012), mutta tähän tulisi tähdätä (Bautista ym., 2018). Lapsille olisi tärkeää myös saada jo tässä iässä kokemuksia siitä, että he voivat antaa oman panoksensa luonnon ja kulttuurien elinvoimaisuuden ja hyvinvoinnin lisäksi sosiaalisten yhteisöjen toimivuuteen – tämä kaikki tietysti ikäkaudelle sopivalla tavalla (Ardoin & Bowers, 2020; Ärlemalm-Hagsér & Elliot, 2025). On tärkeää, että he oppivat havaitsemaan tehtyjen ratkaisujen ympäristölliset ja sosiaaliset vaikutukset, vaikka heidän ei tarvitsekaan kantaa omakohtaisesti vastuuta näistä ratkaisuista (Reunamo & Suomela, 2013; Bautista ym., 2018;).

Kuvio 2:n sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen sisältyvät tavoitteet ovat ihmisten, luonnon ja kulttuuritraditioiden moninaisuuden arvostaminen, jokaiselle kuuluvien oikeuksien kunnioittaminen (respect), osallisuus ja ihmissuhteet (relations), ihmisten, kulttuurien sekä luonnon tilan ja toiminnan reflektio (reflect) ja valmius ajatella asioita uudesta näkökulmasta (rethink). Nämäkään tavoitteet eivät sodi nykyisiä varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita vastaan (ks. Opetushallitus, 2022; ks. myös Parikka-Nihti & Hilander, 2021). Sosiokulttuuriseen kestävyYTEEN liittyvät kasvatukselliset toimet varhaiskasvatuksessa liittyvät ennen kaikkea prosesseihin ja toimintaan, jotka antavat lapsille mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen ja kokemiseen, osallisuuteen. Yleisesti kaikki sellainen aktiviteetti, joka edistää lasten sitoutumista sosiaalisen ja kulttuurisen elämän traditioihin ja valmiuksia kehittää näitä omalta osaltaan (Ødegaard, 2021). Kaikki neljä tässä esille nostettua sosiokulttuurisen pääpilarin tavoitetta muodostavat niin ihmisten kanssakäymisen, osallistumisen, demokraattisen yhteiskunnan kuin sosiaalisten ja kulttuuristen hankkeiden onnistumisen perustan. Nämä ovat keskeisessä asemassa kestäväan kehityksen tavoitteiden todentumiselle, kuten myös sille, millaiseksi yksilöiden ja eri yhteisöjen suhde muihin ihmisiin ja elollisiin muodostuu (esim. Bautista ym., 2018; Eliot ym., 2020; ks. myös Unesco, 2017).

Varhaiskasvatuksessa on monia mahdollisuuksia tukea mallin pääpilareihin liittyviä kasvatustavoitteita, esimerkiksi erilaisten paikallisiin luonto- ja sosiokulttuurisiin projekteihin osallistumisen välityksellä. Ottamalla lapset kiinteästi mukaan varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon ikänsä ja valmiuksiensa mukaisesti lapset saavat alusta lähtien kokemusta omista vaikuttamismahdollisuuksistaan, mikä on olennaista kestävyystietoisien ja vastuullisen elämän orientaation kehittymiselle (Davis, 2014; Furu & Hei-

lala, 2021; Borg & Pramling Samuelsson, 2022). On myös tärkeää, että lasten toimintaympäristö rakentuu sellaiseksi, että se antaa tilaa lasten omille ideoille ja mahdollistaa keskinäisen toiminnan ja kokeilun (Bentley, 2018; Hattingh, 2024.) Yleensäkin konkreettisten, ekologisesti ja sosiaalisesti kestävien käytäntöjen ja elintapojen tarjoamisen lisäksi on tärkeää harjaannuttaa lapsia jo tässä iässä tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, myös kriittisistä, sekä kiinnittää erityistä huomiota lasten luovuuden sekä sosiaalisemotionaalisten kompetenssien tukemiseen.

Kestävän kehityksen kasvatuksen neljännen pääpilarin muodostavat taloudelliseen ulottuvuuteen liittyvät tekijät ja siihen liittyvät kasvatukselliset tavoitteet ja käytännöt. Tutkimukset osoittavat tämän puolen kestävä kehityksen kasvatuksesta jäävän varhaiskasvatuksessa vähälle huomiolle (esim. Ärlemalm-Hagsér ym., 2018; Furu & Heilala, 2021). Vaikka alueen kysymykset ja ratkaisut ovat keskeisiä paitsi ekologiselle ja sosiokulttuuriselle kasvulle, ovat ne merkittäviä myös inhimilliselle kehitykselle ja kasvulle sekä yleensäkin elollisen maailman elinvoimaisuudelle (ks. esim. Berry, 1984; Salonen, 2014; Joutsenvirta ym., 2016; Pulkki, 2017). Kuviossa 2 taloudellisen ulottuvuuden alle on asetettu kierrätys ja uudelleen jakaminen. Uudelleen jakamisen ajatusta voidaan lapsilla vahvistaa esimerkiksi lahjoittamalla tavaroita niitä tarvitseville tai vaihtamalla niitä keskenään (Kahriman-Öztürk ym., 2012; Bautista ym., 2018). Kierrätykseen sekä energian säästämiseen ja uudelleen jakamiseen liittyvät tavoitteet ja käytännöt ovat tärkeitä ja sopivia varhaiskasvatuksikäisille lapsille (ks. esim. Hilander ym., 2023). Voimme tehdä tässäkin suhteessa paljon enemmänkin tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ekologisesti ja sosiaalisesti kestäviin taloudellisiin toimintatapoihin varhaiskasvatuksen arjessa ja muissa yhteyksissä sekä pohtimalla ja työstämällä heidän kanssaan nykyiseen talousmaailmaan liittyviä kiperiäkin kysymyksiä. Taloudellisen pilarin tavoitteiden todentumisen kannalta kaikenlainen yhteistyö paikallisten yrittäjien ja muiden toimijoiden kanssa tarjoaisi varmasti paljon erilaisia mahdollisuuksia. Heidän kanssaan voitaisiin esimerkiksi eri yhteyksissä käydä läpi ja ideoida sitä, miten ihmiset voisivat kehittää toimintaansa niin, että maailmasta muodostuisi nykyistä kestävämpi (ks. esim. Ärlemalm-Hagsér ym., 2018; Furu & Heilala, 2021).

Olisikin toivottavaa, että lapsille muodostuisi jo mahdollisimman varhain käsitys siitä, että nykyiselle kasvutaloudelle ja siihen läheisesti liittyvälle kulutuskulttuurille on vaihtoehtoja, joissa otetaan nykyistä paremmin huomioon luonnon asettamat rajat ja kaiken olevan hyvinvointi. Tämän tulee luonnollisesti tapahtua lasten elämänpäiriin sopivalla tavalla, turvallisesti ja avoimessa ympäristössä. Vaikka kuvioissa 1 ja 2 on esitetty varhaiskasvatuksen kestävä kasvatuksen tavoitteet eri ulottuvuuksien suhteen, systeemisen ja holistisen ajattelun mukaisesti on tärkeää nähdä kaikkien tavoitteiden muodostavan yhden kokonaisuuden, joka tulisi pitää kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan keskeisenä johtotähtenä ja toimintaa viitoittavana lähtökohtana.

Tulkintaa ja johtopäätöksiä

Artikkelissa on esitetty kestävä kehityksen ja siihen liittyvän kasvatuksen ja koulutuksen kansainvälisten ja kansallisten linjausten sekä alan tutkimuskirjallisuuden perusteella Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli (kuvio 1). Malli perustuu pitkälti vahvan kestävä kehityksen tulkinnan ohessa erityisesti ekososiaalisen ja planetaarisen sivistyksen sekä sosiokonstruktiivisten oppimiskäsitysten muodostamaan kokonaisviitekehitykseen. Artikkelin jälkimmäisessä osassa esitetään puolestaan näkökulmia siihen, miten mallissa olevista tavoitteista voi johtaa konkreettisia lähitavoitteita ja käytäntöjä mallin eri pääpilarien suh-

teen. Tämä osa mallista on tärkeä varhaiskasvatuksen toiminnan pedagogisen suunnittelun ja käytänteiden ohjaamisessa ja rikastamisessa.

Mallin perusrakenne nojaa kestävän kehityksen tulkinnoista tuttuihin kolmeen pääulottuvuuteen, joihin on lisätty inhimillisen kasvun ja kehityksen ulottuvuus. Tällaista ulottuvuusjakoesitystä voi kritisoida perustellusti; todellisuudessa kaikki kasvutavoitteet liittyvät enemmän tai vähemmän läheisesti toisiinsa ja myös tukevat toisiaan. Mallissa korostetaan holistista, kokonaisvaltaista toimintakehystä, mikä näkyy esimerkiksi kasvun ja oppimisen laaja-alaisessa tulkinnassa sekä kaikkien varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvien toimintojen näkemisessä osana varhaiskasvatuksen kokonaispedagogiikkaa (ks. esim. Kuzich, Taylor & Taylor, 2015). Sen päätähtäimenä on tukea lasten kasvua ja kehitystä niin, että he omalta osaltaan haluavat turvata planeettamme ja elonkehämme kukoistuksen nyt ja tulevaisuudessa (Sterling, 2014; Moilanen & Salonen, 2022; Keto & Foster, 2021).

Varhaiskasvatuksen näkökulmasta jotkut mallin etätavoitteista voivat tuntua vierailta, utopistisiltakin. Kuitenkin yleisen tulkinnan mukaan varhaiskasvatuksella on oma keskeinen merkityksensä esimerkiksi aktiivisen, yhteistyökykyisen ja kestävyystietoisien yksilön ja kansalaisen kasvussa (ks. esim. Reunamo & Suomela, 2013; Bautista ym., 2018; Wolff ym., 2020; Furu, 2022). Mallin tavoitteet eivät luonnollisesti ole kiveen kirjoitettuja, vaan ne ovat aika- ja kulttuurisidonnaisia, kuten yleensäkin kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteet. Tämä korostaa eri toimintayksiköiden vapautta toteuttaa omien resurssien ja muiden tekijöiden puitteissa omanlaista kestävän kehityksen kasvatusohjelmaa, kunhan kaikessa toiminnassa pidetään mielessä kestävän kehityksen kasvatuksen yleisen viitekehysten perustavoitteet. Kestävän kehityksen kasvatuksen kehyksestä ei saa muodostua tiukan determinististä ja instrumentaalista toimintakehystä, jota kaikkien pitäisi orjallisesti ja mekaanisesti toteuttaa. Elävä kestävän kehityksen kasvatuksen malli edellyttääkin paikallisia variaatioita ja uudistushakuisuutta voidakseen vastata nyt ja tulevaisuudessa sille asetettuihin odotuksiin tarkoituksenmukaisella tavalla (Jickling & Wals, 2013).

Esitetty malli on siis eräänlainen kestävän kehityksen kasvatuksen yleinen ”tiekartta”, joka korostaa ja myös mahdollistaa kestävän kehityksen kasvatuksen lähtökohtien ja tavoitteiden nykyistä kokonaisvaltaisemman integroitumisen varhaiskasvatuksen käytäntöihin tarkoituksenmukaisesti. Tämäkään ei luonnollisesti riitä varmistamaan asetettujen tavoitteiden ja uudistusten konkretisoitumista, vaan tarvitaan monia muitakin niitä tukevia toimia.

Mallin kaltaista ”tiekarttaa” tarvitsisivat kentällä työskentelevien ohessa alan poliittisia linjauksia ja päätöksiä tekevät kuin myös toimintaa eri tasoilla suunnittelevat tahot. Kun kyse on varhaiskasvatusikäisten lasten kestävän elämäntavan arvostuksen ja sisäistämisen vahvistamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa, keskeistä on ennen kaikkea lasten kiinnostuksen herättäminen ja kokemusten tarjoaminen kestävästä elämäntavasta, heidän luontosuhteensa vahvistaminen ja kiinnostuksen herääminen luonnon ja kestävämmän elämän puolesta toimimiseen (esim. Jørgensen, 2015). Esimerkiksi Ardoin ja Bowers (2020) ovat todenneet lasten luontokokemusten korreloivan positiivisesti aikuisiän ekologiseen tietoisuuteen ja kestävään elämäntapaan. Varhaiskasvatuksessa esimerkiksi lasten luontosuhde ja käsitys elämästä rakentuu ennen kaikkea omakohtaisen toiminnan ja leikkien, kokemusten, ihmettelyn, tutkimisen ja yhdessä pohtimisen sekä mallioppimisen välityksellä. Tämä pätee myös mallin muiden pääpilarien kasvatustavoitteisiin.

Kun tarkastellaan esitetyn Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen mallin lähtökohtien ja tavoitteiden yhteensopivuutta nykyisten voimassa olevien varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kautta, voidaan todeta mallin lähtökohtien niveltävän yleisellä tasolla saumattomasti niiden tavoitteisiin, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuksen laaja-alaisiin osaamislähtökohtiin, oppimisen eri painopisteisiin ja tulevaisuuden orientaatioihin. Näissä korostuu

esimerkiksi lasten yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun ja oppimisen tukemisen lisäksi ennakoitua tulevan maailman osaamistarpeisiin vastaamisen keskeisyys (ks. esim. Opetushallitus, 2022; ks. myös esim. Harju-Luukkainen ym., 2022). Merkittävin ero mallin ja nykyisin toimintaa ohjaavan viitekehysten välillä on mallin vahvempi sitoutuminen kehitetyksen kasvatukseen kehykseen, johon liittyy esimerkiksi ihmiskeskeisen ajattelun ylittämisen ja ekososiaalisen muutoksen kannalta keskeisiin arvoihin sekä kasvatukseen ja oppimisen tavoitteisiin sitoutuminen ja ylipäänsä jatkuvan uudistumisen merkityksen vahva korostus. Tämä mallin painotus on yhteensopiva esimerkiksi Suomen kestävän kehitystoimikunnan esittämän strategia 2022–2030:n sivistyssektoria koskevien linjausten kanssa (SKKT, 2022, s. 20–21).

Vaikka ajassamme tunnustetaan suhteellisen laajasti kestävän kehityksen ja sitä tukevan varhaiskasvatuksen merkitys (ks. Furu & Valkonen, 2021; Parikka-Nihti & Ek, 2024), artikkelissa esitetyn toimintamallikehysten täysimittainen toteuttaminen ei kaikkialla varmastikaan sujuisi kitkatta – onhan kyse ainakin osittain varhaiskasvatuksen perusorientaation ja toimintakulttuurin kriittisestä tarkastelusta ja vanhasta pois oppimisesta. Muutosten ja uudistusten eteneminen organisaatioissa ei yleensä etene suoraviivaisesti, vaan niiden tiellä voi olla monia esteitä. Tämä koskee myös varhaiskasvatuksen toiminta-alaa. Yhteisöissä eivät aina kaikki suinkaan sitoudu uudistuksiin syystä tai toisesta, eivät ainaakaan niiden alkuvaiheissa, eikä aina organisaatiotasollakaan löydy tarvittavia muutosvalmiuksia. Usein uusi kohtaakin jonkinasteista muutosvastarintaa, joka sinänsä voi olla jopa tärkeääkin uudistuksen etenemiselle (Bareil, 2013). Siksi uudistuksiin kriittisesti suhtautuvia ei tulisi leimata negatiivisesti eikä hakea syitä tälle muutosvastarinnalle yksittäisten toimijoiden ominaispiirteistä (Mathews & Linski, 2016). Mitä merkittävämmistä toiminnan muutoksista on kyse, sitä todennäköisemmin eivät kaikki ainakaan aluksi ole niiden takana (Meadows ym., 2005, s. 258–259, 291). Muutoshankkeen onnistuneen läpiviennin yksi keskeinen edellytys onkin kaikkien organisaation tasojen sitoutuminen niihin sisältyviin tavoitteisiin.

Aikamme kasvatusta ja yhteiskuntapolitiikan yksi keskeinen kysymys onkin se, miten varhaiskasvatuksen perus- ja täydennyskoulutus saataisiin nykyistä vahvemmin sitoutumaan kestävän kehityksen kasvatukseen asettamiin uusiin haasteisiin. Vaikka varhaiskasvatuksen nykyiset pedagogiset lähtökohdat ja toiminta, kuten edellä todettiin, ovat suurimmalta osaltaan yhdistettävissä kestävän kehityksen kasvatukseen yleisiin tavoitteisiin, edellyttää tämän täysimittainen toteutuminen kuitenkin toimintaa ohjaavien arvojen, asenteiden ja arjen käytänteiden merkittäviä muutoksia ja uudelleen määrittelyä (Kuzich ym., 2015). Siirtymä tähän ei varmastikaan ole helppoa kaikille varhaiskasvatuksen toimijoille, eikä myöskään lasten perheille. Toiset voivat jopa kieltää kokonaan tällaisen linjauksen ja siirtymän tarkoituksenmukaisuuden. Kaavaillun muutosprosessin eteneminen optimaalisesti edellyttää kaikilla tasoilla laajaa, avointa ja toisten näkemyksiä kunnioittavaa dialogia. Varhaiskasvatuksessa omaksuttu oppivan yhteisön toimintaperiaate (Opetushallitus, 2022, s. 32–33) ja uudistushakuiset toimintaperiaatteet ja -kulttuurit (ks. esim. Vannebo & Gotvassli, 2014; Kupila, 2020) antavat muutosten ja uudistusten konkretisoitumiselle ja siihen liittyvien haasteiden ylittämiseksi hyvät perustat.

Artikkelissa esitetty Kestävän kehityksen varhaiskasvatuksen malli vaatii vielä teoreettista täsmentämistä ja täydentämistä sekä käytännön sovellusten empiiristä tutkimusta. Tämä koskee yleisemminkin kestävän kehityksen kasvatukseen lähtökohtia ja käytäntöjä. Emme esimerkiksi tiedä paljoakaan siitä, miten varhaiskasvatuksen toimijat voisivat käytännössä sitouttaa lasten perheet ja yleisemmin heidän lähiympäristönsä toimijat kiinteämmin mukaan kestävän kehityksen kasvatukseen tavoitteiden toteutumiseen lasten varhais-

vuosien aikana. Myös erilaisia kestävän kehityksen ja sitä edistävän kasvatuksen interventiotutkimuksia kaivattaisiin lisää (Güler Yıldız ym., 2021). Yhden mallin tähän tarjoaa Yrjö Engeströmin toiminnanteoriaan nojaava Kehittävän työntutkimuksen ja siihen läheisesti liittyvä Ekspansiivisen oppimisen kehys, jossa korostetaan organisaation oppimisessa ja uuden rakentamisessa osallisuutta, toimijuutta ja oppimista jostain sellaisesta, jota ei vielä ole olemassakaan (Engeström, 1995; Engeström & Sannino, 2010; ks. myös Pihanperä, 2025.) Myös tässä artikkelissa esitetyn Kestävän kehityksen kasvatuksen mallin soveltuvuutta varhaiskasvatuksen käytännön sovelluksiin tulisi tutkia systemaattisesti.

Lähteet

- Ardoin, N. M. & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Aho, E., Helander, S., Piironen, S. & Tervo, K. (2015/2022). *Rauman varhaiskasvatuksen kestävän kehityksen opas*. <https://peda.net/rauma/varhaiskasvatus/keke/rauman-varhaiskasvatuksen-kestavan-kehityksen-opas-paivitett>
- Alıcı, Ş. & Dovigo, F. (2025). Conclusion. Teoksessa F. Dovigo & Ş. Alıcı (toim.), *Promoting Transformative Practices for Sustainability in Early Childhood Education and Care. Cultivating Critical, Participatory and Emancipatory Approaches* (s. 152–155). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003494140-10>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Bareil, C. (2013). Two Paradigms about Resistance to Change. *Organization Development Journal*, 31(3), 59–71.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S.-C. & Bull, R. (2018). Preschool Educators' Interactions with Children About Sustainable Development: Planned and Incidental Conversations. *IJEC*, 50, 15–32. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0213-0>
- Bentley, D. F. (2018). "An idea is in your body": Technology and transformation in the early childhood classroom. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 162–172. <https://doi.org/10.1177/2043610618760099>
- Berry, W. (1984). Two Economies. *Review & Expositor*, 81(2), 209–223. <https://doi.org/10.1177/003463738408100204>
- Bonnett, M. (2013). Self, Environment, and Education: Normative Arisings. Teoksessa R. B. Stevenson, M. Brady, J. Dillon & A. E. J. Wals (toim.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s. 87–92). Routledge.
- Borg, F. & Pramling Samuelsson, I. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: the case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147–163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>
- Chave, S. (2016). Complexity Theory and Emergence: Contributions to ESD. Teoksessa D. Summers & R. Cutting (toim.), *Education for Sustainable Development in Further Education. Embedding Sustainability into Teaching, Learning and the Curriculum* (s. 142–156). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51911-5>
- Chydenius, H., Onnismaa, E.-L., Kinon, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A. & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen

- sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44. <https://doi.org/10.33350/ka.129229>
- Carneiro, R. (2015). Learning: The Treasure within—Prospects for Education in the 21st Century. *European Journal of Education*, 50(1), 101–112. <https://doi.org/10.1111/ejed.12110>
- Davies, G. R. (2013). Appraising Weak and Strong Sustainability: Searching for a Middle Ground. *Consilience: The Journal of Sustainable Development*, 10(1), 111–124. <https://www.jstor.org/stable/26476142>
- Davis, J. (2010). *Young children and the environment. Early education for sustainability*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845390>
- Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education for sustainability. Teoksessa J. Davis & S. Elliot (toim.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 21–37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767499-10>
- Dean, S. N. & Elliot, S. (2022). Urgency, Equity, and Agency: An Assemblage of Global Concerns and Interests in Early Childhood Education for Sustainability. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(2), 56–68.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *Int Rev Educ*, 59, 319–330. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9350-8>
- Dovigo, F. (2025). Facilitating a Paradigm Shift in Early Childhood Education for Sustainability Through Participatory Design of Outdoor Spaces in Kindergartens. Teoksessa F. Dovigo & Ş. Alici (toim.), *Promoting Transformative Practices for Sustainability in Early Childhood Education and Care. Cultivating Critical, Participatory and Emancipatory Approaches* (s. 44–64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003494140-4>
- Elliott, E., Ärlemalm-Hagsér, E. & Davis, J. (2020a). Re-Framing the Text, a Second Time. Teoksessa E. Elliott, E. Ärlemalm-Hagsér & J. Davis (toim.), *Researching Early Childhood Education for Sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies* (s. xx–xxix). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764>
- Elliott, E., Ärlemalm-Hagsér, E. & Davis, J. (toim.). (2020b). *Researching Early Childhood Education for Sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764>
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347–366. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0149-6>
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Evans, D. (2017). Afterword. Teoksessa V. Huggins & D. Evans (toim.), *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (s. 159–160). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315295855-13>
- Furu, A.-C. (2022). A Quilt of Practices: Sustainability Education in Finnish Early Childhood and Care. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and*

- practice. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus* (s. 241–256). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_17
- Furu, A.-C. & Heilala, C. (2021). Sustainability education in progress: Practices and pedagogies in Finnish early childhood education and care teaching practice settings. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 16–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1298031.pdf>
- Furu, A.-C. & Valkonen, S. (2021). Gearing up for sustainability education in Finnish early childhood education and care (ECEC): Exploring practices and pedagogies by means of collegial reflection and discussion. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 30–42. <https://naturalstart.org/what-we-do/ijecee/volume-8-number-2>
- Güler Yıldız, T., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar, N., Banko Bal, Ç., Karabekmez, S. & Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: a systematic review. *Environmental Education Research*, 27(6), 796–820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>
- Hamilton, C., Bonneuil, C. & Gemenne, F. (2015). Thinking the Anthropocene. Teoksessa C. Hamilton, C. Bonneuil & F. Gemenne (toim.), *The Anthropocene and the Global environmental Crisis: Rethinking modernity in a new epoch* (s. 1–13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315743424-1>
- Harju-Luukkainen, H., Kangas, J. & Garvis, S. (2022). Introduction to Early Childhood Education System’s Policies and Practices in Finland. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 1–10). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0>
- Hattingh, L. (2024). Time to play, time to think: meaningful moments in the forest. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(1), 22–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2221419>
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Mahon, K., & Kemmis, S. (2024). Beyond an anthropocentric view of praxis: towards education for planetary well-being. *Environmental Education Research*, 30(7), 1147–1160. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326460>
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2023). Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa. *Kasvatus*, 54(1), 64–76. <https://doi.org/10.33348/kvt.127187>
- Heikkurinen, P. (2021). Heikko vai vahva kestävyys? Teoksessa P. Heikkurinen & T. Ruuska (toim.), *Kestävän elämän manifesti* (s. 26–27). Vihreä elämänsuojelun liitto. https://www.elonkeha.com/wp-content/uploads/2025/01/kestavan-elaman-manifesti_web.pdf
- Hilander, M., Romi, C. & Tania, S. (2023). Climate education in early childhood education: Finnish early childhood educators’ views. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 2(12), 5–20. <http://www.j-reading.org/index.php/geography/article/view/363>
- Hirvilammi, T. & Helne, T. (2014). Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy. *Sustainability*, 6, 2160–2175. <https://doi.org/10.3390/su6042160>

- Holfelder, A.-K. (2019). Towards a sustainable future with education? *Sustainability Science*, 14, 943–952 <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00682-z>
- Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of whole institution approaches. *Sustainability Science*, 18, 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>
- Härkönen, U. (2009). Pedagogical Systems Theory and Model for Sustainable Human Development in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 77–86. <https://doi.org/10.2478/v10099-009-0042-1>
- Härmä, T. & Nasib, N. (2021). Kestävän kehityksen keskeiset käsitteet. Teoksessa H. Pohjonen, A. Korhonen, K. Mikkola, A. Liimatainen & S. Suvanto (toim.), *Kestävä tulevaisuus*. Opetushallitus. Saatavilla 27.8.2025 <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013). 'Probing normative research in environmental education'. Ideas About Education and Ethics. Teoksessa R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (toim.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s. 74–86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813331-6>
- Jiménez-Elizondo, A. (2023). Whole Institution approach for Sustainability and Transdisciplinarity. *Earth Charter Magazine*, 1, 32–49. <https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2023/06/Whole-Institution-Approach-for-Sustainability-and-Transdisciplinarity-Alicia-Jime%CC%81nez-Elizondo.pdf>
- Jørgensen, K.-A. (2015). Bringing the jellyfish home: environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, 22(8), 1139–1157. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1068277>
- Joutsenvirta, M., Hirvilammi, T., Ulvila, M. & Wilén, K. (2016). *Talous kasvun jälkeen*. Gaudeamus.
- Kahrman-Öztürk, D., Olgan, R. & Güler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7r. *Educational sciences*, 12(4), 2987–2995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002994.pdf>
- Kasser, T. (2009). Psychological Need Satisfaction, Personal Well-being, and Ecological Sustainability. *Ecopsychology*, 1(4), 175–180. <https://doi.org/10.1089/eco.2009.0025>
- Kasser, T. (2017). Living both well and sustainably: a review of the literature, with some reflections on future research, intervention and policy. *Phil. Trans. R.Soc. A* 375:20160369. <https://doi.org/10.1098/rsta.2016.0369>
- Kasvio, A. (2012). Kestävä työ: Ideasta käytännön ohjenuoraksi. *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 55(1), 33–43. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2023021326868>
- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A. O. & Värri, V.-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatus – Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Koivula, M. & Hännikäinen, M. (2017). Kulttuurihistoriallinen lähestymistapa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 89–107). Vastapaino.
- Koivuniemi, A., Kollin, E., Koivuluoma, H., Seikku, O. & Teiksala, R. (2014). *Kestävä kehitys: Sastamalan varhaiskasvatus*. Saatavana 25.8.2025. <https://sastamala.fi/wp-content/uploads/2022/03/Kesatava-kehitys-Sastamalan-varhaiskasvatus-2014.pdf>
- Korkmaz, A. & Guler Yildiz, T. (2017). Assessing preschools using the Eco-Schools program in terms of educating for sustainable development in early childhood educa-

- tion. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 595–611. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1331074>
- Krokkfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–265). Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos (s. 310–320). PS-Kustannus.
- Kuzich, S., Taylor, E. & Taylor, P. C. (2015). When policy and infrastructure provisions are exemplary but still insufficient: paradoxes affecting education for sustainability (EfS) in a custom-designed sustainability school. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/0973408215588252>
- KYT (1992). Kansallisen ympäristökasvatusstrategian työryhmä & Suomen Unesco-toimikunta. *Kansallinen ympäristökasvatusstrategia*. Suomen Unesco-toimikunta.
- Laininen, E. & Salonen, A. O. (2019). Koulutusorganisaatiot yhteiskunnan uudistajina. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vuosikirja vol. 20, 61–72. <https://doi.org/10.30675/sa.80443>
- Landorf, H., Doscher, S. & Rocco, T. (2008). Education for sustainable human development: Towards a definition. *Theory and Research in Education*, 6(2), 221–236. <https://doi.org/10.1177/1477878508091114>
- Leikola, M. (2020). *Maailma koronan jälkeen*. Kunnallissalan kehittämissäätö.
- MacDonald, M. (2015). Early Childhood Education and Sustainability: A Living Curriculum. *Childhood Education*, 91(5), 332–341. <https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1090845>
- Mathews, B. & Linski, C. M. (2016). Shifting the paradigm: reevaluating resistance to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(6), 963–972. <https://doi.org/10.1108/JOCM-03-2016-0058>
- Meadows, D., Randers, J. & Meadows D. (2005). *Kasvun rajat: 30 vuotta myöhemmin* (suom. K. Pitkänen). Gaudeamus.
- Moilanen, A. & Salonen, A. O. (2022). Planetaarinen sivistys. Kohti Antroposeenin ajan sivistysideaalia. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 47–71. <https://doi.org/10.33350/ka.107626>
- Nilivaara, P. & Soini, T. (2022). Laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* (s. 115–130). Gaudeamus.
- Ødegaard, E. E. (2021). Reimagining ”Collaborative Exploration” — A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care. *Sustainability*, 13(9), 5139. <https://doi.org/10.3390/su13095139>
- OMEP. (2019). *The OMEP ESD rating scale and tool kit Early Childhood Education for Sustainability and Global Citizen Education*. Second edition. OMEP World Organization for Early Childhood Education. <https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/2019-Introduction-to-the-OMEP-ESD-rating-scaleENG.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Parikka-Nihti, M. & Ek, T. (2024). *Onni olla ulkona. Luonto- ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa*. Santalahti-kustannus.
- Parikka-Nihti, M. & Hilander, M. (2021). Kestävää tulevaisuutta tukeva pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Teoksessa H. Pohjonen, A. Korhonen, K. Mikkola, A. Liimatainen & S. Suvanto (toim.), *Kestävä tulevaisuus*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja Ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Pihanperä, M. (2025). *Suomen ensimmäisen yliopistollisen harjoittelupäiväkodin synty ja kehittyminen: Rauman pikkunorssi vuosina 2017–2021*. Turun yliopiston julkaisuja sarja B 733. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-02-0284-2>
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why We Should Begin Early with ESD: The Role of Early Childhood Education. *IJEC*, 43, 103–118. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Pramling Samuelsson, I., Engdahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2025). What Content in Early Childhood Education for Sustainable Development is Present in Swedish Preschools? *International Journal of Changes in Education*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.47852/bonviewIJCE42023611>
- Pulkki, J. (2017). *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1837. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0592-5>
- Pulkki, J. (2020). Varsinainen minä ja henkisyys ekososiaalisen kasvatustilanteen aspektina. *Kasvatus*, 51(3), 302–316.
- Pulkki, J. (2021). Ajatuksia ekoindividuaation kasvatustilanteesta. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 22, 43–62. <https://doi.org/10.30675/sa.90594>
- Pulkki, J. & Takkinen, P. (2022). Ekososiaalinen kysymys – Ekososiaalisen kasvatustilanteen teoreettisia lähtökohtia. *Kasvatus & Aika*, 16(4), 62–79. <https://doi.org/10.33350/ka.120359>
- Ramstadius, M. (2019). *Kestävän kehityksen toimintaopas Jokioisten varhaiskasvatukseen*. Saatavilla 25.8.2025. <https://peda.net/jokioinen/varhaiskasvatus/mp/kktj>
- Rauschmayer, F. (2018). Empowering ourselves in the transformation to a good life beyond growth. Teoksessa H. Rosa & C. Henning (toim.), *The Good Life Beyond Growth: New Perspectives* (s. 189–199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542126-16>
- Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development early childhood education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 91–102. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0014>
- Rohweder, L. (2008). Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.), *Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa* (s. 24–30). Opetusministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-477-1>
- Romi, C. (2024). Varhaiskasvatuksen ilmasto-opas ja ilmastokasvatuksen apupyörämalli. Teoksessa M. Parikka-Nihti & T. Ek (toim.), *Onni olla ulkona. Luonto- ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 194–199). Santalahti-kustannus.

- Rosa, H. & Henning, C. (2018). *The Good Life Beyond Growth*. New Perspectives. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542126>
- Salminen, J. (2019). Sustainable Wellbeing Society—A Challenge for a Public Sector Institution. Teoksessa J. W. Cook (toim.), *Sustainability, Human Well-Being and the Future on Education* (s. 91–119). Palgravemacmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6>
- Salonen, A. O. (2012). Sosiaalisen kestävyuden edistäminen on kestävän kehityksen ydinosuamista. *Lastentarha*, 75(1), 10–17.
- Salonen, A. O. (2014). Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – Yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. *Sosiaalipedagogiikka*, 15, 31–62. <https://doi.org/10.30675/sa.122634>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, K., Hyvönen, K., Ratcliffe, E. & Paakkolanvaara, J.-V. (2024). Psychological Well-being and Pro-environmental Behaviour. Teoksessa M. Elo, J. Hytönen, S. Karkulehto, T. Kortetmäki, J. S. Kotiaho, M. Puurtinen & M. Salo (toim.), *Interdisciplinary Perspectives on Planetary Well-Being* (s. 168–176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003334002-17>
- Savory, C. (2016). Changing Values for a Sustainable Future: The Role of Teaching and Learning. Teoksessa D. Summers & R. Cutting (toim.), *Education for Sustainable Development in Further Education Embedding Sustainability into Teaching, Learning and the Curriculum* (s. 93–108). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51911-5>
- SKKT. (2022). *Suomen kestävän kehityksentoimikunnan strategia 2022–2030*. Valtionneuvoston kanslian julkaisuja 2022:6. Saatavilla 20.8.2025. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-496-5>
- Sonter, L. & Kemp, S. (2021). Connecting the UNESCO Sustainable Development Goals with Australian Early Childhood Education Policy to Transform Practice *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(1), 12–16. https://naturals-tart.org/sites/default/files/journal/6._sonter_kemp_0.pdf
- Sterling, S. (2014). Separate Tracks or Real Synergy? Achieving a Closer Relationship between Education and SD, Post-2015. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 89–112.
- Sterling, S. (2021). *Educating for the Future We Want*. Opening essay for GTI Forum ”The Pedagogy of Transition”. Great Transition Initiative (May 2021). <https://greattransition.org/gti-forum/pedagogy-transition-sterling>
- 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>
- Thompson, M. (2018). The common good as a principle of social justice. Teoksessa R. Hartmut & H. Christoph (toim.), *The Good Life Beyond Growth: New Perspectives* (s. 119–130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315542126>
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.

- Yhdistyneet kansakunnat (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksen päätöslauselma 25.9.2015. Saatavilla 25.8.2025. https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf/707fe444-6540-49d6-86a3-fd6bee1cf345/Agenda2030_ep%C3%A4virallinen+suomennos.pdf.pdf
- Unesco. (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Unesco. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Unesco 7. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Unesco. (2019). *SDG 4 – Education 2030, part II. Education for Sustainable Development Beyond 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>
- Unesco. (2020). *Education for Sustainable Development a roadmap*. #ESDfor2030Education. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vannebo, B. I. & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning Organizations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 27–50. <https://journal.fi/jecer/article/view/114032/67231>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. (2018). Saatavilla 25.7.2025. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>
- Värrä, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Weckström, E. (2021). *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentaminen varhaiskasvatuksessa*. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 177. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4288-3>
- Weldemariam, K., Boyd, D., Hirst, N., Sageidet, B., Maria, B., Jamison, K. & Grogan, L. (2017). A Critical Analysis of Concepts Associated with Sustainability in Early Childhood Curriculum Frameworks Across Five National Contexts. *IJEC*, 49, 333–351. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0202-8>
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.), *Learning for the life in the life in the 21st century* (s. 1–17). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch1>
- Wolff, L.-A. & Furu, A.-C. (2018). Hållbarhetspedagogik för finländska barnträdgårdslärrarstudenter: Från begrepp till engagemang. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(3–4), 214–234. <http://hdl.handle.net/10138/308909>
- Wolff, L.-A., Skarstein, T. H. & Skarstein, F. (2020). The Mission of Early Childhood Education in the Anthropocene. *Education Sciences*, 10(2), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci10020027>
- Ärlemalm-Hagsér, E., Berg, B. & Sandberg, A. (2018). Economic sustainability in Swedish preschools. Preschool teachers and preschools as political-economic actors. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 27(2), 15–36. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i2.1100>
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Elliott, S. (2020). Analysis of Historical and Contemporary Early Childhood Education Theories in the Anthropocene. Teoksessa S. Elliott, E. Ärlemalm-Hagsér & J. Davis (toim.) *Researching Early Childhood Education for Sustainability Challenging Assumptions and Orthodoxies* (s. 3–12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764-1>

- Ärlemalm-Hagsér, E. & Elliott, S. (2025). Whole Centre Approaches in ECEfS: Time for Transformative Leadership and Change. Teoksessa F. Dovigo & A. Sule (toim.), *Promoting Transformative Practices for Sustainability in Early Childhood Education and Care. Cultivating Critical, Participatory and Emancipatory Approaches* (s. 65–86). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003494140-5>
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Early Childhood Education and Care for Sustainability. Historical context and current challenges. Teoksessa V. Huggins & D. Evans (toim.), *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives* (s. 14–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315295855-2>

KL, erikoistutkija (eläkkeellä) Juhani Tähtinen, Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

KT, yliopistonlehtori Johanna Kortessalo-Ainasoja, Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

KT, yliopistonlehtori Marita Neitola, Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.