



Starck Heidi

Kohti ympäristötunnekasvatusta?

Ympäristötunteiden merkitys varhaiskasvatuksessa ja ympäristö- sekä tunnekasvatuksen soveltuvuus ympäristötunteiden tarkasteluun

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Kohti ympäristötunnekasvatusta? Ympäristötunteiden merkitys varhaiskasvatuksessa ja ympäristö- sekä tunnekasvatuksen soveltuvuus ympäristötunteiden tarkasteluun (Heidi Starck)

Kandidaatintutkielma, 44 sivua

Toukokuu 2023

Laadullisessa kandidaatintutkielmassa tarkastellaan ympäristötunteita, joihin liittyvä, kasvava mielenkiinto kytkeytyy suurelta osin maailmanlaajuisen ympäristökriisin tuomiin haasteisiin ja niiden aiheuttamaan ympäristöahdistukseen. Ympäristötunteet käsittävät kuitenkin koko tunteiden kirjon. Tutkielmaa kirjoitettaessa varhaiskasvatuskäisten ympäristötunteita oli tutkittu hyvin vähän. Tavoitteeksi muotoutui siten koota ja tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen ammattilaisille, selvittämällä, miksi ympäristötunteet tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa ja löytyisikö varhaiskasvatuksen ympäristö- ja tunnekasvatuksesta jo valmiuksia ympäristötunteiden käsittelyyn. Tutkimusmenetelmänä oli kuvaileva, narratiivinen kirjallisuuskatsaus.

Aineistosta käy ilmi, että ihmisen vieraantumista luonnosta pidetään yhtenä suurimmista syistä ympäristökriisiin ja kasvatus nähdään keinoksi sekä hillitä ympäristökriisiä että sopeutua sen tuomiin muutoksiin. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa luonnon ja ihmisen yhteen kietoutuvuutta rakennetaan ekososiaalisen sivistyksen ja kestäväen kehityksen arvojen sekä luontosuhteen vahvistamisen kautta. Tutkielman tulokset osoittavat, että ympäristötunteiden huomioimisella on mahdollista tukea näitä tavoitteita. Se edellyttää kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tietoisuutta ympäristötunteista ja omien ympäristötunteidensa reflektointia. Erityisesti sekä omien että lasten ympäristökriisiin liittyvien ympäristötunteiden käsittely vaatii henkilöstöltä voimavaroja ja osaamista.

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa painottuu toiminnallisuus ja luontokokemukset luontosuhteen voimistajana. Tutkielman mukaan ympäristöä ei tulisi tarkastella vain tiedollisesti, vaan kokonaisvaltaisesti erilaiset ympäristötunteet hyväksyen ja huomioiden. Tunteita ei tulisi myöskään käyttää vain vipuvoimana toimintaan, vaan ymmärtää, että jo tunteiden sanoittaminen ja niistä keskusteleminen on itsessään merkityksellistä, helpottavaa ja voimaannuttavaa. Ympäristötunteiden tarkastelu tukee erityisen hyvin luontosuhteen kehittymistä.

Tutkielmassa osoitetaan, että ympäristötunteiden käsittelemiseen soveltuvat hyvin varhaiskasvatuksen tunnekasvatuksessa tunnetaitojen tukemiseen käytetyt menetelmät. Ympäristötunteita voi käsitellä sekä reaktiivisesti, reagoimalla lapsilta tai henkilöstöltä tuleviin aloitteisiin, että proaktiivisesti, etukäteen suunnitteleamalla. Ehkä tulevaisuudessa ympäristökasvatus ei ole enää tuokiota ja teemoja, vaan kokonaisvaltaista ympäristön kokemista arjessa. Tällöin voitaisiin puhua ympäristötunnekasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen pedagogiaa. Tutkielman avulla on mahdollista ottaa askelia tähän suuntaan.

Avainsanat: sosialisatio, tunnekasvatus, tunnetaidot, varhaiskasvatus, ympäristökasvatus, ympäristökriisi, ympäristötunteet

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman toteutus, tavoitteet ja tutkimuskysymys	6
3	Tunteet ja ympäristötunteet	9
3.1	Tunteiden merkitys	9
3.2	Tunnetaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	11
3.3	Ympäristötunteet.....	12
3.4	Lasten ja nuorten ympäristötunteet ja niiden tukeminen kasvatuksen keinoin	15
4	Kasvatus ja ympäristökasvatus	19
4.1	Kasvatuksen sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävä.....	19
4.2	Ympäristökrisi	20
4.3	Ympäristökasvatus ja lähikäsitteitä.....	21
4.3.1	<i>Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa</i>	25
4.3.2	<i>Luontosuhde</i>	26
5	Miksi ympäristötunteet tulisi huomioida varhaiskasvatuksessa?	28
5.1	Ympäristötunteet osaksi varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusta	30
5.2	Ympäristötunteet osaksi varhaiskasvatuksen tunnekasvatusta	32
6	Pohdinta	34
6.1	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus.....	37
6.2	Jatkotutkimusideoita	39
	Lähteet	40

1 Johdanto

Teollistumisen myötä alkanut luonnonvarojen ylikuluttaminen on aiheuttanut elämänmuotoamme maailmanlaajuisesti uhkaavan ympäristökriisin, joka ilmenee muun muassa ilmastonmuutoksena ja luontokatona (IPCC, 2022; Värrä, 2018). Pihkalan (2019a) mukaan kriisi muokkaa erityisesti lastemme tulevaisuutta, jota olemme lupautuneet turvaamaan esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1989). Sopimuksen 24. artiklassa nimetään lapsen oikeus puhtaaseen juomaveteen ja pilaantumattomaan ympäristöön (YK, 1989).

Olemme monessa suhteessa ylittäneet planeettamme kantokyvyn niin, että tarvitsemme kriisin hillitsemisen lisäksi keinoja sopeutua jo heikentyneeseen ympäristön tilaan (IPCC, 2022; Stockholm Resilience Center, n.d.; Värrä, 2018). Tulevaisuuden uhkakuvat ja sopeutumiskeinot aiheuttavat monenlaisia tunteita, kuten vihaa, surua, syyllisyyttä ja häpeää, jotka voivat johtaa ympäristöahdistukseen (Albrecht, 2019; Pihkala, 2017a, 2019a) Ympäristötunteita ovat myös esimerkiksi kiitollisuus luonnosta, myötätunto eläimiä ja kasveja kohtaan sekä luontoyhteydestä kumpuava ilo ja rauha (Pihkala, 2019b). Kaikkia tunteita, joita koemme luontoon tai ympäristöön liittyen, kutsutaan ympäristötunteiksi (Albrecht, 2019; Pihkala, 2019a).

Ympäristötunteet ovat kasvavan mielenkiinnon kohteena (ks. esim. Albrecht, 2019; Brown, 2017; Cantell ym., 2020; Crandon, 2022; Pihkala 2019ab), mutta varhaiskasvatusikäisten, eli 0–6-vuotiaiden, lasten kohdalla ympäristötunteita on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän. Tutkielmani nojaa taustaoletukselle, että luonto ja ympäristö herättävät tunteita myös varhaiskasvatusikäisissä lapsissa. Tätä tukee esimerkiksi Arokannon ja Pihkalan (2022) sekä Brownin (2017) havainnot, joiden mukaan alle kouluikäiset lapset poimivat ympäristötietoa mediasta, aikuisilta ja toisiltaan. Lisäksi lapset havainnoivat lähiympäristöään tarkasti ja huomaavat muutokset talvissa, sinileväongelmat uimarannoilla, ympäristön roskaisuuden ja lähimetsien hakkuut (Arokanto & Pihkala, 2022). Brownin (2017) mukaan varhaiskasvatusikäiset lapset aistivat myös herkästi aikuisten ympäristötunteita tietämättä välttämättä mikä niitä aiheuttaa.

Sain itse todistaa lasten ympäristötunteita varhaiskasvatuksen kandidaattiopintoihin liittyvässä harjoittelussa oululaisessa, uudisalueella sijaitsevassa päiväkodissa. Aluetta aiemmin hallinnut vanha kangasmetsä on saanut väistyä rakentamisen tieltä. Lähdimme 4–6-vuotiaiden lasten kanssa metsäretkelle. Matkalla päiväkodin johtaja kertoi, että päiväkodin vieressä oli vielä kolme vuotta sitten ollut metsä, missä lapset olivat leikkineet päivittäin. Kun se oli hakattu, he

olivat siirtyneet kauempana sijaitsevaan metsään, kunnes tämä oli kokenut saman kohtalon. Nykyiseen metsään lasten piti kävellä kilometri rakennustyömaatienviertä pitkin ja päivittäisistä metsäleikeistä oli tullut viikoittaisia tai harvempia. Nykyinen metsä oli ohut kaistale kahden tien välissä. Tätäkin metsää odotti kaataminen ja toisen tien viereen oli jo kasattu männynrunkoja. Päiväkodin johtaja ei osannut sanoa, mitä metsäretkille käy tulevaisuudessa. Metsää on alueella vielä jäljellä, mutta entistä kauempana ja lapsille vaikeammin saavutettavissa. Lapset kuuntelivat johtajan kertomusta aivan hiljaisina. Metsään päästyään he juoksivat tarkastamaan, että sinne aiemmin rakennetut risumajat olivat vielä tallella ja ettei lisää puita ollut kaadettu. He olivat helpottuneita, kun uutta metsää ei tarvinnut lähteä etsimään ja leikit saivat jatkaa.

Vasta jälkikäteen ymmärsin, että lapset ilmaisivat ympäristötunteita metsäretkellä monella tapaa: hiljaisuudella, vakavuudella, vähäeleisyydellä, kiljahduksilla, hypähtelyllä sekä naurulla ja, että aiempien metsien menettäminen sekä nykyisen metsän menettämisen pelko oli jäänyt heidän kanssaan käsittelemättä. Myöhemmin olen pohtinut, mikä tunne lapsille jäi retkestä. Minkä viestin tunteiden ohittaminen heille aikuisilta antoi? Millaista luontosuhdetta se tuki? Millaisesta kasvattajien maailmankuvasta se kertoi? Millaisia arvoja ja asenteita se välitti? Miten muuten olisi voinut toimia? Tutkielmani tehtävä on täyttää varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteisiin liittyvää tutkimuksellista aukkoa ottamalla selvää, onko ympäristötunteiden huomioiminen tarpeellista varhaiskasvatuksessa ja löytyykö nykyhetken varhaiskasvatuksen ympäristö- ja tunnekasvatuksesta keinoja käsitellä ympäristötunteita.

Ympäristötunteiden tarkastelu varhaiskasvatuksessa nivoutuu laajempaan kokonaisuuteen ympäristö- ja tunnekasvatuksesta, luontosuhteesta, varhaiskasvatuksen henkilöstön maailmankuvasta ja kasvatuksen sivistys ja sosialisatio- ja identiteettitehtävästä. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa sanotaan, että lasten koulutuksen tulee pyrkiä kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan (1989, 29. artikla). Suomen varhaiskasvatuslakiin on kirjattu varhaiskasvatuksen tavoitteeksi ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan (L 540/2018, 3. §). Ympäristöasiat on kirjattu opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman, [jatkossa vasu] (2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman, [jatkossa esiops] (2014) perusteiden toimintaperiaatteisiin, pedagogisiin tavoitteisiin, toimintaan ja sisältöön. Värin (2018, s. 25) mukaan kasvatusta on keskeisessä asemassa, kun luomme hyvää inhimillistä toimintaa ja käsitystä arvokkaasta sekä tavoiteltavasta elämästä.

2 Tutkielman toteutus, tavoitteet ja tutkimuskysymys

Toteutin tutkielmani laadullisena tutkimuksena ja valitsin tutkimusmenetelmäksi kuvailevan, narratiivisen kirjallisuuskatsauksen, koska tutkimusaiheeseeni sopii menetelmään kuuluva tutkimuskysymyksen väljempi muotoilu ja tutkittavan ilmiön kuvaaminen laaja-alaisesti (Kangasniemi, 2013, s. 295; Salminen, 2011, s. 6). Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla voi ajantasaistaa aikaisempaa tutkimustietoa ja järjestää epäyhtenäistä tutkimustietoa selkeälukuisiksi lopputulokseksi (Salminen, 2011). Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmänä työläs ja vaati paljon paneutumista. Salmisen (2011) mukaan narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa aineiston vapaa rajaaminen, tuo tutkijalle myös vapautta yhdistellä tietoa uudella tavalla, jopa tieteenrajat ylittäen. Aloitteleva tutkija saattaa kuitenkin kohdistaa mielenkiintonsa liian moniin kohteisiin ja riskinä on tutkimuksen hajaantuminen (Kiviniemi, 2018). Tämä oli minullakin haasteena. Hajaannusta välttääkseni muistutin itseäni toistuvasti tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskysymyksestä (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2009, s. 259; Kiviniemi, 2018).

Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen eri elementit: tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja -analyysi, muotoutuvat vähitellen ja toisiinsa limittyen, mikä edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja valmiuksia linjata tarvittaessa tutkimustaan uudestaan. Kiviniemi jatkaa, että tutkimuksen alussa erilaiset johtoajatukset ohjaavat tutkimukseen liittyviä ratkaisuja. Tutkielmani johtoajatukseksi oli alun perin tarkastella ympäristötunteita yhtenä varhaiskasvatuksen keinona kiinnittyä konkreettisemmin osaksi maailmanlaajuisia ja paikallisia ympäristötavoitteita sekä ihmisen ja luonnon suhteeseen liittyviä arvoja ja eettisiä periaatteita. Kiviniemen (2018) mukaan johtoajatukset muuttuvat ja täsmentyvät tutkimuksen edetessä ja tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus kirkastuu. Tämä tapahtui myös minulle.

Alustavaa kirjallisuuskatsausta tehdessäni huomasin, että varhaiskasvatusikäiset lapset ovat toistaiseksi jääneet suurelta osin sekä tieteellisen että yleisen ympäristötunteita koskevan keskustelun ulkopuolelle. En halunnut kuitenkaan vaihtaa aihetta, vaan koin entistä tärkeämmäksi ja mielenkiintoisemmaksi selvittää asiaa, jota on tutkittu niukasti. Lopulta tutkimukseni tavoitteeksi kirkastui selvittää, onko ympäristötunteiden tietoista käsittelyä ylipäättään syytä laajentaa koskemaan varhaiskasvatusikäisiä. Siten tutkielmani ohjasi lopulta seuraava pääkysymys ja sitä tarkentava kysymys:

Miksi ympäristötunteet tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa?

*Miten varhaiskasvatuksen ympäristö- ja tunnekasvatus soveltuvat ympäristötunteiden tarkaste-
luun?*

Kysymykset mahdollistivat syvällisen perehtymisen ympäristötunteisiin ja rajasivat sen varhaiskasvatuksen kontekstiin, mutta olivat tarpeeksi väljiä, mikä oli tarpeen, koska lähteitä, jotka olisivat suoraan käsitelleet varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteita ei ollut saatavilla. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana tavoitteenani oli lisäksi tuottaa tutkielmallani varhaiskasvatukselle uutta tietoa ja vahvistaa osaamistani, jotta voin tarjota lapsille varhaiskasvatusta, joka tukee ja edistää parhaiten heidän hyvinvointiaan tässä hetkessä ja antaa heille valmiuksia tulevaisuuteen.

Etsin tutkimuskysymyksiini liittyviä, mahdollisimman relevantteja lähteitä Oula-Finnan kautta Oulun yliopiston, ARTO:n ja kansainvälisten e-aineistojen tietokannoista. Kansainvälisistä tietokannoista käytin EBSCOa, ProQuestia ja Scopusta. Hakukoneista käytin Google Scholaria. Rajasin haut vertaisarvioituihin artikkeleihin ja valitsin mahdollisimman tuoreita ja runsaasti viitattuja lähteitä. Hakusanoja oli paljon, johtuen tutkittavaa ilmiötä kuvaavien ja sivuavien käsitteiden runsaasta määrästä erityisesti englannin kielellä. Suomeksi käytin muun muassa seuraavia hakusanoja: ympäristö- ja ilmastotunteet, ympäristö-, ilmasto- ja ekoahdistus/huoli/stressi/suru/pelko/viha/syylisyys, ympäristö-, ilmasto- ekokriisi/haasteet, ympäristö- ja ilmastokasvatus, kestävä kehitys, ekologinen sivistys, luontosuhde ja -yhteys, tunnetaidot ja -kasvatus, kasvatus, sosialisatio ja sivistys. Englanninkielisiä lähteitä etsin esimerkiksi hakusanoilla: ECEC/kindergarten/childhood studies/children, environment/climate/eco/ecological/earth emotions/feelings/anxiety/anger/worry/sadness/stress/distress/fear/guilt/despair, environment/eco/climate/earth crisis/change/catastrophe/solution, anthropocene, solastalgia, eco-social education, environment/climate/eco studies/education, education science, civilization/sivilization, socialization, ecosozialisation ja emotional education/studies/training/skills.

Löytämäni ympäristötunteisiin liittyvät lähteet ovat kaikki 2010-luvulta tai sen jälkeen. Tämä johtuu siitä, että ympäristötunteet, kuten ilmastoahdistus, ovat nousseet varsinaiseen keskusteluun 2010-luvulla, kun sekä tietoa että vaikutuksia ilmastonmuutoksesta alkoi kertyä esimerkiksi IPCC:n eli hallitustenvälisen ilmastonmuutospaneelin raporttien myötä (IPCC, 2022; Pihkala ym., 2022). Ympäristöahdistukseen ja -tunteisiin liittyvä tieteellinen tutkimus alkoi runstua ensin kansainvälisesti ja vuodesta 2017 lähtien myös Suomessa, kun Helsingin yliopiston

tutkija Panu Pihkala (2017a) julkaisi teoksen ympäristöahdistuksesta. Myös suomalainen tunnekasvatusta käsittelevä tutkimuskirjallisuus ja kasvatuskäytäntöön suunnattu kirjallisuutta on ilmestynyt enemmän 2010-luvulta lähtien. Tuolloin tunnetaidot tulivat myös vasaan ja esiop- siin (OPH, 2014, 2022).

Ammattiyhteisöille suunnatuissa julkaisuissa ympäristötunteita varhaiskasvatukseen liittyen käsittelee ympäristökasvatusjärjestö FEE Suomen, ympäristöahdistuksen mieli -hankkeen yhteydessä julkaistu ”pieni opas ympäristöahdistukseen”, joka on suunnattu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajille ja kasvattajille (Kunttu ym., 2021). Biologian ja maantiedon opet- täjien liitto BMOL ry ylläpitää Toivoa ja toimintaa -hanketta, johon liittyy opettajankoulutuk- sia, oppimateriaaleja ja juttusarja koko kestävän kehityksen alueelta (Toivoa ja toimintaa, 2023). Lisäksi lasten tieto- ja kaunokirjallisuus on jo tarttunut aiheeseen, mutta nämä teokset rajasin tutkielmani ulkopuolelle.

Laadullinen tutkimus on tutkijalle oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tarkastelun koh- teena olevasta ilmiöstä kasvaa koko ajan (Kiviniemi, 2018). Kiviniemi jatkaa, että myös tutki- muksen analyysivaihe on prosessi, joka tehdään läpi koko tutkimuksen. Analyysi sekä täsmen- tää tutkimustehtävää että pyrkii koko aineistoa kannattelevaan synteysiin. Tärkeänä Kiviniemi (2018) pitää sitä, että lopulta tutkija ottaa tutkittavan ilmiön haltuun. Salmisen (2011, s.7) mu- kaan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen analyysi on ytimekkäästi ja johdonmukaisesti tehty kuvaileva synteysi. Valitsemieni lähteiden pohjalta muodostin parhaani mukaan kokonaiskuvan tutkielmani aiheesta ja siihen liittyvistä käsitteistä. Vastaan tutkimuskysymyksiini luvussa 5.

Tutkimusprosessissa tuli esille myös seikkoja, joiden voi ajatella kritisoivan tai hankaloittavan ympäristötunteiden huomioon ottamista varhaiskasvatuksessa. Koin tärkeäksi antaa ääni myös näille. Salminen (2011, s. 7) toteaa, että kritiikillä on paikkansa narratiivisessa kirjallisuusana- lyysissä, mutta oletusarvoisesti se ei kuulu siihen. Tässä narratiivinen kirjallisuuskatsaus poik- keaa toisesta kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tyypistä eli integroivasta kirjallisuuskatsauk- sesta, johon kritiikki kuuluu metodisena vaatimuksena (Salminen, 2011, s. 8). Tutkielmassani kritiikki on kuitenkin vain aineistosta esiin nousseita, yksittäisiä huomioita.

3 Tunteet ja ympäristötunteet

3.1 Tunteiden merkitys

Tunteet ohjaavat elämäämme ja vaikuttavat käyttäytymiseemme sekä tietoisuutemme ulkopuolella että tiedostettuina tunnekokemuksina (Nummenmaa, 2010). Tunteet ovat välttämättömyyksiä, joita ilman emme selviäisi elämässämme ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Nummenmaa, 2010). Köngäs (2018), toteaa, että tunteet ja järki palvelevat yhdessä yksilön hyvinvointia. Tunne eli emotio pohjautuu latinan kielen verbistä *emovere*, joka merkitsee liikkuttamista. Tunteille onkin ominaista, että ne saavat meidät liikkeelle ja toimimaan (Nummenmaa, 2010; Pihkala, 2019). Evoluutiossa tunteet ovat taanneet elämän jatkumisen. Pelko on auttanut suojautumaan vaaralta, aggressio puolustautumaan ja rakkaus saamaan jälkeläisiä ja pitämään heistä huolta (Kolb & Whishaw, 2021; Nummenmaa, 2010).

Tunteiden tutkimuksessa erotellaan toisistaan tunnereaktiot ja tunnekokemukset (Nummenmaa, 2010). Ympäristöstä tulevat vihjeet laukaisevat tiedostamattomat ja automaattiset tunnereaktiot ja saavat meidät toimimaan hyvinvointimme takaamiseksi muuttuvissa tilanteissa. Tunnekokemus puolestaan on tietoisuutta tunnetilasta ja tunteen aiheuttajasta. Ihminen kykenee kognitiivisesti arvioimaan kehossaan tapahtuvia fysiologisia muutoksia ja vaikuttamaan tunnekokemukseen ja tunneilmaisuun (Kolb & Whishaw, 2021; Köngäs, 2018, s. 30–31). Tunteiden käsittely ja säätely perustuvat subjektiiviseen tunnekokemukseen (OPH, 2023, 1.6). Köngäs (2018, s. 30) puhuu tässä yhteydessä tunneälystä.

Tunteille on ominaista, että ne tarttuvat ihmisestä toiseen, usein nopeasti ja tahtomattakin (Nummenmaa, 2010). Tunteiden tarttumismekanismista on hyötyä esimerkiksi uhkiin reagoimisessa, kun kaikkien ei tarvitse nähdä uhkatilanteen aiheuttajaa ymmärtääkseen suojautua tai ryhmätyössä, kun mielihyvän tunne tehostaa toimintaa (Nummenmaa, 2010). Karjalainen (2021) on tutkinut iloa lasten suhteissa ja huomannut, kuinka ilo liikkuu ja kiertää lasten välillä ja todentuu aktiivisena tekemisenä. Myös empatia ja sympatia perustuvat tunteiden tarttumiseen: empatiassa ihminen asettuu samanlaiseen mielentilaan toisen kanssa, kokien samanlaista tunnetta ja sympatiassa ymmärrämme toisen tunteet omasta näkökulmastamme (Nummenmaa, 2019; OPH, 2023, 2.4).

Tutkijat ovat luokitelleet tunteet kuuteen perustunteeseen: mielihyvä, suru, pelko, viha, inho ja hämmennys, joihin liittyvät kasvoniilmeet, eleet ja äänenpainot tunnistetaan kaikkialla maailmassa (ks. esim. Kolb & Whishaw, 2021; Nummenmaa, 2010; OPH, 2023, 1.3; Pihkala, 2019b). Perustunteiden ohella tunnistetaan erilaisia mielialoja, kuten huolestuneisuus, tyytyväisyys ja surumielisyydet, joilla tarkoitetaan taipumusta kokea tietynlaista tunnetta pidemmän aikaa (Nummenmaa, 2010; OPH, 2023, 1.3). Toisten ihmisten reaktioita erilaisissa tilanteissa tarkastelemalla ja erilaisissa kulttuureissa elämällä ihminen oppii lisäksi lukuisia sosiaalisia tunteita, kuten häpeä, nolous, ylpeys, hoiva ja velvollisuus (Nummenmaa, 2022; OPH, 2023, 1.3).

Tunteet eivät rajoitu pelkästään kokijan sisäisiksi tapahtumiksi, kuten ajatukset ja kognitiiviset prosessit, vaan ne ilmenevät myös reaktioina, joihin liittyy ulospäin näkyviä tunteiden ilmauksia, kasvoissa, kehossa ja äänessä (Mäkelä & Trogen, 2022; Nummenmaa, 2010). Nummenmaa (2010) kuvaa tunneilmaisujen näkyvyyttä mielen sisältöjen automaattiseksi viestintäjärjestelmäksi. Nummenmaa jatkaa, että toisten ihmisten tunteiden ilmauksia havainnoimalla ja tulkitsemalla on mahdollista arvioida mitä heidän mielessään todennäköisesti liikkuu. Tämä auttaa ennakoimaan toisten reaktioita ja toimintaa ja säättämään käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa. Nummenmaan (2010) mukaan kielellistä tunneviestintää täydennetään usein muilla tunneilmauksilla kuten eleillä, äänenpainolla ja kiljahduksilla.

Yksilöiden, perheiden ja kulttuurien väliset erot tunneviestinnässä ovat selitettävissä perimällä, temperamentilla, kasvuympäristöllä sekä siinä tapahtuvalla oppimisella ja kulttuurilla (Nummenmaa, 2010; OPH, 2023, 1.6). Yhteisöt ja yhteiskunnat rakentuvat myös erilaisista valtarakenteista ja tapakulttuurista, jotka tuottavat tunteiden politiikkaa, minkä kautta eri tunteita joko suositaan tai tukahdutetaan (Pihkala, 2019a). Pihkala jatkaa, että Suomessa on esimerkiksi pitkään suosittu pidättyvää julkista tunneilmaisua.

Tunteet ovat merkityksellisiä oppimisen ja muistin kannalta (Lahtinen & Rantanen, 2019; Nummenmaa, 2010). Lahtisen ja Rantasen (2019) sekä Muinosen (2022) mukaan yleisesti ajatellaan, että myönteisinä koetut tunteet, kuten ilo, toivo, ylpeys, helpotus ja rentoutuminen, lisäävät luovuutta ja tehostavat oppimista, kun taas kielteisinä koetut tunteet, kuten viha, häpeä, toivottomuus ja tylsyys, voivat heikentää suoritus- ja ongelmanratkaisukykyä, koska ne muun muassa vievät voimavaroja ja heikentävät keskittymiskykyä. Oppimistilanteissa tunteet kuitenkin vaihtelevat ja yksinkertaisia päätelmiä tunteiden vaikutuksesta on vaikeaa tehdä (Muinonen, 2022). Nummenmaan (2010) mukaan aivot tallentavat erityisen hyvin tunnepitoisia muistijälkiä verrattuna neutraaleihin tapahtumiin.

3.2 Tunnetaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Tunnekasvatus ja tunnetaidot ovat olleet osa suomalaisia kasvatuskäytäntöjä 2010-luvulta alkaen (Pihkala, 2019a). Tunnetaitojen kehittämisen mahdollistaminen lapsille kuuluu nykyään sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen arvoperustaan (OPH, 2014, 2022). Lapsella on ”oikeus saada tietoa monipuolisesti, käsitellä tunteita ja ristiriitoja sekä kokeilla ja opetella uusia asioita” (OPH, 2022; YK, 1989). Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään ”taitoa havaita lasten aloitteita ja tunnetiloja ja muuttaa sekä suunnata toimintaansa niiden mukaisesti. Aloitteet saattavat olla kehollisia ja sanattomia, mikä edellyttää henkilöstöltä sensitiivistä läsnäoloa ja lapsen hyvää tuntemista” (OPH, 2022, s. 35).

Tunnetaidot ovat ihmisille tärkeitä ja hyödyllisiä. Trogenin (2022) mukaan tunnetaidot vastaavat perimmäisiin tarpeisiimme aitoudesta ja turvasta, parantavat vuorovaikutusta, auttavat tunnistamaan emotionaalista kuormitusta, lisäävät itsetuntemusta ja auttavat ongelmanratkaisussa. Merkittävää on sekin, että hyvät tunnetaidot ennustavat parempaa koulumenestystä ja vähentävät riskiä rikollisuuteen (Jääskinen, 2017). Vaikeudet tunnetaidoissa näkyvät lapsilla usein vuorovaikutustilanteissa, kuten leikkitaloissa, kyyvyssä solmia kontakteja ja tulla toimeen toisten lasten kanssa (Haapsalo ym., 2016; Jääskinen, 2017; OPH, 2023).

Tunnetaitoja ei voi opettaa vain tiedollisesti eikä tunteiden kokemiseen voi pakottaa (OPH, 2023). Joillekin lapsille tunnetaitojen oppiminen on vaikeampaa esimerkiksi neurologisperäisten oireyhtymien vuoksi (Pihlaja, 2022). Lasten tunnetaidot rakentuvat yksilöllisesti ja vähitellen, kokemuksen, havainnoimisen ja mallintamisen kautta, vuorovaikutuksessa toisten kanssa (OPH, 2023). Tunnetaitoja opitaan erityisesti ryhmässä leikkiessä (Pihlaja, 2022). Keskimäärin 5–6-vuotiaana lapset osaavat jo tunnistaa ja nimetä useita tunteita, mutta jo alle 1-vuotias tulkitsee läheisten tunnetiloja heidän kasvoiltaan ja reagoi niihin (Pihlaja, 2022).

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä havaita, tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteita (Lahtinen & Rantanen, 2019; OPH, 2022). Jääskinen (2017, s. 34) lisää tähän vielä tunteiden sietämisen ja tunteista voimaantumisen. Aikuisen näyttämä malli ja antama ohjaus on tunnetaitojen kehittymiselle erityisen tärkeää (ks. esim. Haapsalo ym., 2016; Jääskinen, 2017). Tunnekasvatuksessa on kysymys lapsen kohtaamisesta, aidosta läsnäolosta ja vuorovaikutuksesta, joilla tietoisesti ja tavoitteellisesti tuetaan lapsen tunnetaitojen kehittymistä (Haapsalo ym., 2016, s. 16–17). Tunnekasvatuksen perustana tulee olla tunteiden ilmaiseminen avoimesti ja rehellisesti, sillä se edesauttaa luottamuksen ja kiintymyksen syntymistä (Haapsalo, ym., 2016). Mitä läheisem-

mäksi ja turvallisemmaksi lapsi kokee aikuisen, sitä enemmän lapsi uskaltaa tuoda esille tunteitaan ja ajatuksiaan (Pihlaja, 2022, s. 155). Myös vasussa painotetaan turvallista ilmapiiriä, missä erilaisten tunteiden näyttäminen on sallittua ja missä henkilöstö auttaa lapsia tunteiden ilmaisussa ja itsesäätelyssä (OPH, 2022, s. 20)

Könkään (2018, s. 158) mukaan lapset kokevat pelkoa ja epäuskoa aikuisten eleettömyydestä tai tunteiden teeskentelystä. Varhaiskasvatusten ammattilaistenkin on hyvä näyttää vaikeitakin tunteita, mutta aikuisina heidän tulee osata sanoittaa tunteensa, säädellä niiden voimakkuutta ja tuoda ne esille rakentavasti (Köngäs, 2018). Lapsen ympärillä olevat aikuiset vastaavat osin tietoisesti ja osin tiedostamattomasti lapsen tunteiden sosialisatiosta (Pihlaja, 2022; Värri, 2018). Varhaiskasvatuksen opettaja pitää yllä myös koko ryhmän hyvää tunneilmapiiriä tarkastelemalla vuorovaikutustilanteita koko ryhmän tasolla (Haapsalo ym., 2016). Karjalaisen (2021) mukaan lapset kommunikoivat tunteiden välityksellä. Niin ilo kuin kiukkukin leviävät helposti koko ryhmään.

3.3 Ympäristötunteet

Käytän tutkielmassani käsitettä ympäristötunteet Pihkalan (2017ab, 2019ab) ja Albrechtin (2019) tapaan kuvaamaan kaikkia ympäristöön ja luontoon liittyviä tunteita. Jotkut ympäristötunteista ovat kuvailtavissa myös tuntemuksiksi, mielialoiksi tai asennoitumistavoiksi (Pihkala, 2019b). Ympäristötunne voi siten olla esimerkiksi tiedostamatonta yleistä alakuloa tai stressiä (Pihkala, 2017a). Pihkala (2019b) jaottelee tunteet toisinaan edelleen ihmisen vaikutuksen alla olevaan ympäristöön ja koskemattomampaan luontoon liittyviksi. Esimerkiksi ympäristöilon voi nähdä ympäristöongelmien helpottamisesta johtuvaksi, kun taas luontoilon voi ymmärtää luontoyhteydestä syntyväksi tunteeksi (Pihkala, 2019b, s. 279).

Pihkalan ja kollegoiden (2022) mukaan ympäristökriisi vaikuttaa ihmisiin sekä konkreettisten ympäristötuhojen tuomien terveysvaikutusten kautta että kasvattamalla psyykkistä kuormitusta. Kuormitusta lisää myös vaikeaksi koettu kestäviin elämäntapoihin siirtyminen ja totutuista tavoista ja elintasosta tinkiminen (Pihkala, 2017a, 2019a). Osa ihmisistä ja yhteisöistä ajautuu ympäristökriisin suhteen eriasteisiin kieltämis- ja torjuntatiloihin, joiden taustalla on sisäisen hallinnantunteen säilyttäminen (Pihkala 2017a). Vaikenemisen on todettu lisäävän ympäristöahdistusta heillä, jotka ovat jo valmiiksi huolissaan ympäristötilasta (Brown, 2017).

Pihkala (2019a, luku 5) on ryhmitellyt ympäristökriisiin liittyviä ympäristötunteita neljään tunneryppäeseen aikaisempien ympäristötunteita käsittelevien tutkimusten ja kahden Suomessa toteutetun kyselytutkimuksen vastausten perusteella (kuvio 1).



Kuvio 1 Ympäristökriisin herättämät tunneryppäät Pihkalan (2019a, luku 5) mukaan (Starck, 2023)

Ensimmäiseen ryppäeseen kuuluvat **huoli, epätoivo, pelko ja suru**. Nämä tunteet mielletään usein negatiivisiksi ja ne liitetään ympäristöahdistuksena tai siihen liittyvänä ilmastoahdistuksena tunnettuun ilmiöön (ks. esim. Cantell ym., 2020; Coffey ym., 2021). Se voi ilmetä lievistä alakulosta aina voimakkaisiin ahdistustiloihin asti, johtaa lamaantumiseen ja moninasiin fyysisiin oireisiin (Pihkala, 2017a). Pihkalan (2019a, luku 5) mukaan nämä ovat normaaleja tunnereaktioita uhkaaviksi koettuihin asioihin. Niiden käsittelemättä jättäminen voi lisätä ahdistusta tai purkautua epätoivottuna käyttäytymisenä (Ojala, 2013; Pihkala, 2019a). Pienemmillä lapsilla ahdistus, järkytys tai suru liittyvät usein paikallisiin ympäristövaurioihin, mutta heidän kasvaessaan lisääntyy tietoisuus myös globaaleista ympäristöongelmista nopeasti (Pihkala, 2021). Ympäristöahdistus voi joillakin johtaa toimintakyvyn vahvistumiseen ja haluun toimia ympäristön puolesta (Pihkala, 2019b, 2020) Tämän vuoksi tunteiden määrittely yksinomaan negatiivisiksi ja positiivisiksi on vaikeaa (Pihkala, 2019b).

Toiseen ryppäeseen kuuluvat **syyllisyys, riittämättömyys ja voimattomuus**. Nämä tunteet aiheuttavat yksilöissä suurta kuormittumista, jopa lamaantumista (Pihkala, 2017a). Pihkalan (2017a, s. 38–39) mukaan syyllisyyden tunne on monimutkainen, koska olemme samaan aikaan sekä ympäristökriisin syyllisiä että uhreja. Syyllisyyttä kokeva tarvitsee vapautuksen kokemusta, joka voi syntyä siitä, että saa vastakaikua ja hyväksyntää toiminnalleen (Pihkala, 2017a, s. 127). Pihkala (2017a) varoittaa, että tarpeeksi syvästi koettu riittämättömyyden tunne voi

saada ajattelemaan, ettei millään ympäristötoimilla ole lopulta väliä. Voimattomuuden tunne korostuu suhteessa omien vaikutusmahdollisuuksien puutteisiin, aina lähimetsien hakkuista maailmanlaajuiseen ilmastopolitiikkaan (Pihkala, 2019a, luku 5). Päättäjävallan puuttuminen lapsilta ja nuorilta voi vahvistaa voimattomuuden ja ahdistuksen tuntemuksia (Pihkala ym., 2022). (Aarnio-Linnanvuoren (2018) ja Pihkalan (2019a, luku 5) mukaan ympäristökriisissä olisi syytä alleviivata sen rakenteellista ja systeeminlaajuista luonnetta, mikä vähentäisi yksilöiden kokemaa psyykkistä painolastia ja ruokkisi helpotuksen ja voimaantumisen tunteita.

Kolmas rypäs sisältää **suuttumuksen ja turhautumisen** tunteet. Näitä voi tuntea esimerkiksi suhteessa ilmastotoimien riittämättömyyteen tai siihen, että ilmastokriisiä tuodaan jatkuvasti esille, joten suuttumus voi ilmentää joko halua muuttaa asioita tai etäännyttää itsensä niistä (Pihkala, 2019a, luku 5). Suuttumus ja viha ovat tunteita, jotka saattavat johtua niiden alla piilevistä monenlaisista käsittelemättömistä tai kielletyistä tunteista (Pihkala, 2019a, luku 5). Suruprosessissa viha seuraa usein järkytyksen tunnetta (Pihkala, 2017a). Käsittelemättöminä suuttumus ja turhautuminen saattavat pahentaa ahdistusta tai pahimmillaan kanavoitua aggressiiviseksi toiminnaksi, mutta parhaimmillaan niissä on paljon energiaa suunnattavaksi toivoa tuotavaan toimintaan (Pihkala, 2019a, luku 5).

Neljänteen ryppäeseen sisältyvät tunteet **ilo, voimaantuminen, terve ylpeys ja toivo**. Nämä tunteet edellyttävät Pihkalan (2019a, luku 5) mukaan usein edellisissä tunneryppäissä mainittujen tunteiden käsittelemistä. On tärkeää, ettei esimerkiksi riittämättömyyden tunne vie kykyä kokea iloa ja tervettä ylpeyttä ympäristötoista. Pihkala (2019b s. 242) määrittelee toivon tunteeksi ja asenteeksi, jossa toivo elämän jatkumiseen ja elämän mielekkyys säilyvät ympäristökriisistä huolimatta ja ihminen toivoo jotain tapahtuvaksi ympäristöongelmien suhteen. Ojala (2013) peräänkuuluttaa rakentavaa toivoa, jossa tunnustetaan riittävästi myös oma vastuu perusteettoman toiveajattelun sijaan. Pihkala (2019a) erottaa toivon ylioptimismista, jolta nykyinen ympäristökriisi on vienyt uskottavuuden.

Albrecht (2019) on keskittynyt viime vuosina erityisesti myönteisesti koettuihin ympäristötunteisiin ja luonut niihin liittyviä uudissanoja. Esimerkiksi **soliphilia** (solace = lohtu, philia = rakkaus) kuvaa hänen mukaansa yhteisöllistä rakkautta ja vastuuta tiettyä paikkaa kohtaan. Soliphilia edustaa yhteisöllistä halua pitää huolta asuinpaikastaan. Se on vastakohta hänen aiemmin kehittäneelle **solastalgialle** (solace = lohtu, nostalgia = koti-ikävä), jossa ihminen tuntee voimakasta koti-ikävää muuttuneessa ympäristössään (Albrecht, 2019). Albrechtin (2019) mu-

kaan negatiiviset tunteet usein vasta herättävät huomaamaan mitä on menetetty tai menettämässä. Negatiivisille tunteille on löydettävissä positiiviset vastineet, joita tulisi vahvistaa, jotta myötätunto luontoa kohtaan kasvaisi ja ihminen ymmärtäisi olevansa osa sitä (Albrecht, 2019).

Pihkalan (2019a, 2020) mukaan kasvatusalalla toimivat kokevat kuormittumista vaikeiden ilmastotunteiden suhteen, koska heidän on käsiteltävä sekä omia että kasvatettavien ilmastotunteita eikä siihen löydy välttämättä ammatillista tukea tai resursseja. Brownin (2017) mukaan kasvattajien itsereflektion ja tunnetaitojen kehittämisen merkitys korostuu sekä ympäristötunteiden käsittelemisessä että kasvattajien jaksamisessa. Esimerkiksi Aarnio-Linnanvuoren (2018) väitöstutkimuksessa opettajat olivat tietoisia riskistä, että heidän oppilaansa ahdistuvat ja kokevat syyllisyyttä ympäristöongelmiin liittyvistä aiheista, joten he välttelivät painostamasta oppilaitaan ympäristötekoihin. Pihkalan (2019a) mukaan kasvatuksessa on ollut tapana korostaa myönteisiä tunteita, kuten voimaantumista, osallisuutta, minäpystyvyyttä ja toiveikkuutta, mitä hän pitää hyvänä asiana, mutta kaikenlaiset tunteet tulisi hyväksyä ja nähdä myös kielteisten tunteiden merkitys ja mahdollisuudet. Kasvattajien tulisi kyetä toiminaan myös ympäristötunteiden osalta lapsille roolimalleina (Pihkala, 2020).

3.4 Lasten ja nuorten ympäristötunteet ja niiden tukeminen kasvatuksen keinoin

Pihkalan (2017a, s. 23–24) mukaan lapsia ei voi pitkään suojella ympäristökriisiin liittyvältä tiedolta ja tunteilta. Jo varhaiskasvatusikäiset lapset tietävät usein enemmän kuin aavistammekaan ja lasten suojelun takana voi osittain olla aikuisen kykenemättömyys tai haluttomuus tiedostaa ympäristökriisin laajuus ja käsitellä omia tunteitaan siihen liittyen (Brown, 2017, Crandon, 2022). Lapset saavat tietoa toisiltaan, mediasta ja havainnoimalla lähiympäristöä (Arokanto & Pihkala, 2022). Brownin (2017, s. 196) mukaan aikuisten ympäristöhuoli, esimerkiksi vihan, surun ja pelon tunteet tarttuvat lapsiin, eivätkä he ilman tietoa ymmärrä, mistä aikuisten tunteet johtuvat (Brown, 2017, s. 196). Tulee muistaa, että lapsilla on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan oikeus mielipiteen ilmaisuun, tiedon saantiin, järjestäytymiseen ja yhdessä toimimiseen (1989, 13. artikla). Aikuisilla on siten velvollisuus antaa lapsille oikeaa, mutta ikä- ja kehitystasoista tietoa ja valmistella heitä tulevaisuuden haasteisiin (Brown, 2017).

Aikuisten vaikeneminen voi varhaiskasvatusikäisestä lapsesta tuntua välinpitämättömyydeltä maailman ja lasten tulevaisuudesta tai luovuttamiselta mahdottoman edessä ja kyyniseltä asennoitumiselta tulevaisuuteen (Brown, 2017 s. 197). Ojalan (2013) tutkimuksessa nuoret kokivat

opettajan vaikenemisen heidän tunteidensa väheksymisenä. Brownin (2017) mukaan lapset eivät osaa turruttaa pelon tunteita tai irrottautua niistä kuten aikuiset. Mäkelän ja Trogenin (2022) mukaan lapset voivat herkästi somatisoida vaikeiksi koettuja tunteita kehossaan ilmeneviksi kiputiloiksi. Crandonin ja kollegoiden (2022) mukaan lasten ympäristöahdistus voi näyttäytyä esimerkiksi levottomuutena, ärsyntyvyytenä ja uniongelmina. Käsittelemätön riittämättömyyden tunne voi laukaista lapsessa pakko-oireista käyttäytymistä lähenevää tarvetta kerätä ympäristöstä kaikki roskat (Pihkala, 2019a).

Crandon ja kollegat (2022) toteavat, että lasten ja nuorten ilmastoahdistus on uhka, koska he ovat ikäryhmänä erityisen haavoittuvaisia ilmastonmuutoksen vaikutuksille. Useat tutkimukset osoittavat, että kouluikäiset lapset ja sitä vanhemmat nuoret kokevat monenlaisia ympäristötunteita liittyen ympäristökriisiin. Esimerkiksi vuonna 2021 toteutetussa haastattelututkimuksessa haastateltiin 10000 lasta ja nuorta (16–25-vuotiaat) kymmenessä maassa, aiheena ilmastonmuutos ja hallitusten reagointi siihen (Hickman ym., 2021). Tulokset osoittivat, että lapsista ja nuorista 75 % piti tulevaisuutta pelottavana, 83 % ajatteli, että ihmiset ovat epäonnistuneet planeettamme huolenpidossa, 84 % koki kohtalaista ja heistä 59 % vahvaa tai äärimmäistä ilmastoahdistusta. 45 % koki, että ahdistavat tunteet vaikuttavat päivittäisessä toiminnassa. Tunteista mainittiin muun muassa suru, huoli, viha, voimattomuus, avuttomuus ja syyllisyys. Samoihin aikoihin Suomessa, vuoden 2021 nuorisobarometrin (15–29-vuotiaat) mukaan, 76 % nuorista koki surua luonnon monimuotoisuuden heikentymisestä ja lajien sukupuutosta (Pihkala ym., 2022). Myös varhaiskasvatusikäisissä lapsissa on huomattu ympäristöahdistuksen tuntomerkit täyttäviä yksittäisiä tapauksia, mutta tutkimustietoa tästä ei ole vielä saatavilla (Arokanto & Pihkala, 2022).

Varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteita on Suomessa tutkimuksessa sivunnut tois-
taiseksi vain Chantal Arokanto, vuonna 2020 tekemässään pro gradussa, jossa hän tutki ilmas-
tokasvatusta varhaiskasvatuksessa. Yksi varhaiskasvatuksen henkilöstölle esitetyistä haastatte-
lukysymyksistä koski lasten ympäristötunteiden ja -huolien näkymistä varhaiskasvatuksessa.
Vastauksista selvisi, että kaikki seitsemän haastateltavaa kertoivat kohdanneensa lasten poh-
dintaa ja keskusteluja ympäristökysymyksistä, mutta varsinaista ahdistusta he eivät olleet ha-
vainneet (Taulukko 1.).

Lasten ympäristötunteet:

Lähiympäristön roskat ovat mietityttäneet, surettaneet tai suututtaneet lapsia.	H2, H3, H4, H5, H6
Ympäristöasiat näkyvät lasten puheissa tai leikeissä.	H1, H3, H7
Lumeton talvi ja myöhään keväällä satanut lumi ovat herätti lapsissa pohdintaa ilmastonmuutoksesta.	H4, H5, H6
Muiden ulkoilijoiden maastoon jättämät jäljet ovat harmittaneet lapsia. (Esim. oksien katkominen tai majan rikkominen.)	H2, H3
Opitut ympäristöystävälliset kulutusvalinnat ovat näkyneet lapsen leikeissä tai käyttäytymisessä.	H3, H7
Lapset ovat kokeneet auttamisen iloa ja myönteisiä tunteita esim. ympäristöä siivotessaan.	H2, H6

Taulukko 1 Lasten ympäristötunteet (Arokanto, 2020, s. 53)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastaukset saavat pohtimaan niin varhaiskasvatuksen henkilöstön kuin lasten perheiden erilaisten valintojen ja elämäntapojen törmäämisen haasteita varhaiskasvatuksessa. Arokannon ja Pihkalan (2022) mukaan varhaiskasvatuksessa on tärkeää sopia yhteisestä toimintakulttuurista, joka ohjaa myönteisessä ja syyttelemättömässä hengessä kohti kestäviä elämäntapoja.

Pihkala (2019a, luku 7) on kehittänyt ympäristötunteiden käsittelyyn kolmiportaisen mallin, mitä voi soveltaa myös varhaiskasvatuksessa. Kasvattajan näkökulmasta portailla eteneminen lisää tarvetta kasvattajan itsereflektioon, tukeen ja tunneosaamiseen (Pihkala, 2019a, luku 7). Opettaja voi joko heikentää tai vahvistaa lapsen kehittyvää tunnekestävyyttä, eli kykyä sopeutua stressaaviin tilanteisiin, riippuen siitä miten hän on itse käsitellyn ympäristökriisin ja siihen liittyvät tunteensa (Brown, 2017). Lapsen tai nuoren näkökulmasta eteneminen portailla lisää myönteisiä ja transformatiivisia, eli esimerkiksi suhdettamme ympäristöön perustavanlaatuisesti muuttavia, vaikutuksia (Pihkala, 2019a, luku 7). Kaikilla mallin tasoilla kasvattaja voi joko reagoida lasten ja nuorten ilmaisemiin tunteisiin ja aloitteisiin tai ottaa niitä käsiteltäväksi oma-aloitteisesti (Pihkala, 2019a, luku 7.1). Pihkala (2019a, luku 9.8) muistuttaa, että tunteita ja toimintaa ei tulisi käyttää vain välineenä toistensa edistämiseen, esimerkiksi tehdä tunteista pelkkä vipuvoima toimintaan.

Mallin ensimmäinen taso on **tunteiden olemassaolon sanoittaminen ääneen**. Tätä tasoa Pihkala (2019a, luku 7) pitää kasvattajan eettisenä velvollisuutena ja jo tällä tasolla hänen tulee olla tietoinen ympäristötunteista ilmiönä. Pihkala jatkaa, että tunteen sanoittaminen merkitsee tunteen oikeuttamista, jonka jälkeen tunnetta on helpompi käsitellä yksin ja yhdessä. Lisäksi tunteen sanoittaminen tekee kasvattajasta lasten näkökulmasta kanssatuntijan (Pihkala, 2019a,

luku 7). Tunteen kohtaaminen ja ylittäminen voi tuoda helpotusta myös kasvattajalle, mutta hänen tulee huolehtia siitä, ettei kaada tunnekuormaansa lasten kannettavaksi (Pihkala, 2019a, luku 7).

Toinen taso on **keskustelumahdollisuuksien tarjoaminen**. Pihkalan (2019a, luku 8) mukaan tällä tasolla keskustelu on tunneilmaisultaan vielä maltillista eikä niin kokonaisvaltaista kuin seuraavalla tasolla. Ajattelisin, että varhaiskasvatuksessa raja tämän ja seuraavan tason välillä on melko heiluva ja kasvattajalla olisi hyvä olla valmiuksia hyödyntää joustavasti erilaisia tunteiden käsittelytapoja. Brown (2017) pitää tärkeänä, että ympäristötunteista keskustellessa aikuinen on täysin läsnä, kuuntelee keskeyttämättä, ei kiirehdi seuraavaan aktiviteettiin, myöntää lasten vaikeiden kysymysten edessä myös omat tunteensa ja tietämättömyytensä, tukee lasta tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan tunteiden suuntaamisessa toimintaan ja näyttää omalla toiminnallaan, esimerkiksi roskien keräämisellä luonnosta, mallia välittämistä, toiminnasta ja sitä kautta myös toivosta ja voimaantumisesta.

Kolmas taso on **kokonaisvaltaisempien käsittelymahdollisuuksien tarjoaminen**. Tämä taso sisältää edelliset tasot ja vie tunnetaitojen opettelemisen intensiivisemmälle tasolle, esimerkiksi kehollisia ja taideperustaisia menetelmiä tai luontoympäristöjä hyödyntämällä (Pihkala, 2019a, luku 9). Brown (2017) suosittelee, että lasten tulisi saada olla luonnossa niin paljon kuin mahdollista. Yksi tapa Brownin (2017) mukaan lisätä läsnäoloa, tuntea empatiaa ja luottamusta ympäristöä kohtaan on etsiä kiitollisuuden aiheita ympäristöstä yhdessä.

4 Kasvatus ja ympäristökasvatus

4.1 Kasvatuksen sivistys-, sosialisatio- ja identiteetti-tehtävä

Kasvatus on kasvatustieteen historiassa käsitetty lapsen kasvu- ja sivistysprosessiin tähtäävänä tavoitteellisena toimintana ja vaikuttamisena, jonka päämääränä on kasvatettavan tuleminen itsenäiseksi ja itsemääräytyväksi subjektiksi (Siljander, 2014). Sivistysprosessilla tarkoitetaan modernissa pedagogiikassa ajattelukyvyyn ja itsemääräytyvyyden kehittymistä, jonka tavoitteena on, että kasvatettava lopulta ylittäisi kasvu- ja sivistysprosessissaan olemassa olevan ja tavoittelisi edistyneempää elämänmuotoa (Siljander, 2014). Sivistysprosessi ei tapahdu luonnostaan eikä tyhjiössä, vaan siihen tarvitaan sekä pedagogista vaikuttamista että yksilön ja sosiokulttuurisen maailman välistä vastavuoroista suhdetta (Siljander, 2014). Vasussa sivistys sijoitetaan varhaiskasvatuksen arvoperustaan ihmisenä kasvamisena: ”Varhaiskasvatuksessa arvostetaan sivistystä, mikä ilmenee tavassa suhtautua itseensä, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein” (OPH, 2022, s. 16).

Samalla, kun kasvatus vaalii lapsen yksilöllistä sivistysprosessia, hyväksyy se yhteiskunnallisen määräytyvyyden ja pyrkii edistämään lapsen sosialisatioprosessia (Paavilainen, 2022; Siljander, 2014; Värri, 2018) Värriin (2018, s. 16–17) mukaan kasvatus on aina kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyttä, koska se ilmentää oman aikansa sosiokulttuurista tilannetta, sen vallitsevia käsityksiä, ideologioita, aatteita ja valtasuhteita.

Esimodernissa kasvatusajattelussa lapsi vihittiin kasvatuksen myötä osaksi olemassa olevaa, kyseenalaistamatonta elämänmuotoa ja yhteiskuntajärjestelmää (Siljander, 2014). Moderniin kasvatusajatteluun kyseenalaistaminen sen sijaan kuuluu olennaisesti. Antikaisen ym. (2021, s. 42) mukaan sosialisatioprosessissa ilmenee ihmisen kehityksen kaksi ulottuvuutta: ”kasvua kykeneväksi elämään yhdessä toisten kanssa kulttuurin ajattelu- ja toimintatavat sisäistäneenä ja kasvua kykeneväksi muokkaamaan niitä aktiivisesti, omasta minuudestaan tietoisena, omia kykyjään ja taipumuksiaan kehittävänä yksilönä”. Vasu noudattaa tätä ajatustapaa, määritellään kasvatuksen tavoitteeksi sekä kulttuuriperinnön, arvojen ja traditioiden siirtämisen seuraavalle polvelle että lasten ohjaamisen omien mielipiteiden muodostamiseen ja kriittiseen arviointiin vallitsevia ajattelu- ja toimintatapoja kohtaan sekä eettisesti kestävään toimijuuteen (OPH, 2022, s. 19). Värriin (2018) mukaan kasvatuksen tulee luoda valmiuksia kriittisyyteen, kulttuurin kehitykseen ja vallitsevan elämänmuodon muuttamiseen. Värri (2018, s. 37) jatkaa,

että ekologisessa kriisissä rypevän maailman toivon perspektiivi sijaitsee kasvatuksen ja sosialisoinnin utooppisessa, eli elämänmuotoa kohti toistaiseksi toteutumaton ihanneyhteiskuntaa muovaavassa, ulottuvuudessa.

Sosialisointiprosessi kestää läpi eliniän ja se jaetaan kahteen vaiheeseen (Antikainen ym., 2021; Siljander 2014). Primäärisosialisointi alkaa syntymästä ja tapahtuu varhaisessa kasvuympäristössä, johon kuuluvat lapsen läheisimmät henkilöt. Myös varhaiskasvatuksen pysyvät vuorovaikutussuhteet voivat vaikuttaa primäärisosialisointiin, koska Suomessa jo hyvin pienet lapset viettävät suuren osan päivästänsä päiväkodissa. Primäärisosialisointiprosessissa lapsi omaksuu yhteisönsä arvot, normit, asenteet, vuorovaikutuksen mallit, rooleihin kohdistuvat odotukset, käyttäytymistavat ja suhtautumisen luontoon. Tästä rakentuu perusta lapsen yksilölliselle sekä yhteiskunnalliselle olemassaololle (Antikainen ym., 2021, s. 42–43; Siljander, 2014) Sosialisointiprosessi riippuu myös lapsen primääriyhtymän sitoumuksista, kulttuurisista eroista ja sosiaalisesta taustasta ja tapahtuu näin ollen osittain yhteiskunnassa eriytyneesti (Antikainen ym., 2021, s. 43, Köngäs, 2018, s. 28).

Sekundäärisosialisointi tapahtuu sekundääriyhtymissä ja pedagogisissa instituutioissa kuten vertaisryhmissä, koulussa ja internetissä (Antikainen ym., 2021, s. 43; Siljander, 2014, s. 41). Sekundäärisosialisointi haastaa primäärisosialisointiossa sisäistettyjä käsityksiä ja uskomuksia (Antikainen ym., 2021) Siljanderin (2014) mukaan kasvatuksen välitön vaikutus vähenee sosialisointiprosessin edetessä. Antikainen ym. (2021) korostavat, että erityisesti sekundäärisosialisointiossa, kehittyä lopulta yksilön oma suhde yhteisöön ja yhteiskuntaan.

4.2 Ympäristökriisi

Teollistumisen ajalta jatkuneet tuotanto- ja kulutustapamme, jotka ovat lähtöisin läntisistä teollisuusmaista, mutta levinneet myös nouseviin talousmaihin, ovat johtaneet maapallon kestävyyskriisiin (mm, Cantell ym., 2020; Pihkala, 2017a; Väri, 2018). Tutkielmassani ajattelen ympäristökriisin kattokäsitteeksi kaikille ihmisen toiminnasta johtuville, ekologisille haasteille, joita ovat esimerkiksi ilmastonmuutos, sukupuuttoaalto, luontokato, ekosysteemien tuhoutuminen ja merten happamoituminen.

Kestävään kehitykseen liitetään, Tukholman Resilience Centren, vuonna 2009, määrittelemät, toisistaan riippuvaiset, yhdeksän planetaarista rajaa, joihin ihmisen tulisi sopeuttaa toimintansa ja joiden ylittäminen lisää suurten ympäristömuutosten riskiä (Persson ym., 2022; Stockholm

Resilience Center, n.d.; Suomen YK-liitto, n.d.). Planetaariset rajat ylittyvät nyt kuudella osa-alueella: ilmastonmuutoksessa, luonnon monimuotoisuuden vähenemisessä, typen- ja fosforin kierrossa, maankäytön muutoksissa, makean veden käytössä ja uusissa aineissa, joiksi lasketaan synteettiset kemikaalit, kuten muovi, jota on levinnyt luontoon kestäättömiä määriä (Persson ym., 2022; Stockholm Resilience Center, n.d; Suomen YK-liitto, n.d.). Jo tällä hetkellä varhaiskasvatuksen piirissä olevat lapset elävät maailmassa, jossa luonnon monimuotoisuus on uhatuna, arktisen alueen ympärivuotinen jääpeite hupenee, nouseva merivesi uhkaa rannikkoja, tuholaishyönteisten sekä kasvitautien määrä kasvaa ja sään ääri-ilmiöt koettelevat ihmisiä, vaikuttaen esimerkiksi juomaveden saantiin ja ruoantuotantoon. (IPCC, 2022). IPCC:n (2022) raportti ennustaa, että seuraavan 30 vuoden aikana 143 miljoonaa ihmistä joutuu jättämään kotinsa ilmastonmuutokseen liittyvien ongelmien takia.

Viime vuosina tutkijat ovat alkaneet ajatella, että ihmiskunnan ympäristövaikutukset ovat jo niin mittavat, että on perusteltua puhua uudesta geologisesta aikakaudesta, jolloin luonnonprosessit ja ihmisen toiminta sekoittuvat. Tätä kutsutaan antroposeeniksi, eli ihmisen aikakaudeksi (ks. esim. Albrecht, 2019; Otto & Pensini, 2017; Pihkala, 2017a; Värrä, 2018). Antroposeenin käsitettä on kritisoitu siitä, että sen mukaan ihmiset nähdään yhtenäisenä maailmaan vaikuttavana joukkona eikä huomioida ihmisryhmien eroja ympäristökriisien aiheuttajina ja kokijoina (Paavilainen, 2022). Albrecht (2019) on luonut käsitteen symbioseeni, tavoiteltavana aikakautena antroposeenin jälkeen. Albrecht visioi, että symbioseenin kaudella ihmiskunta on palannut symbioottiseen suhteeseen luonnon kanssa. Elämme tuolloin yhteisriippuvuutemme tiedostaen, parhaimmillaan yhteisvahvoina. Albrechtin (2019) mukaan ihmiset tarvitsevat symbioseenin ideaa antroposeenin apokalyptisten uhkakuvien vastavoimaksi, johdattelemaan meidät toiveikkaaseen tulevaisuuteen.

4.3 Ympäristökasvatus ja lähikäsitteitä

Ympäristökasvatuksen juuret ovat ympäristötietoisuuden vahvistumisessa 60-luvulta lähtien, kun laajasti torjunta-aineena käytetyn DDT:n huomattiin aiheuttavan lintujen joukkokuolemia ja Rooman Klubin tilaama teos ”Kasvun rajat” herätti ihmiset pohtimaan maapallon kantokykyä suhteessa maapallon kasvavaan väestömäärään (Cantell ym., 2020) Vuonna 1987 tapahtunut Tšernobylin ydinvoimalaonnettomuus herätteli viimeistään myös Suomessa pohtimaan ympäristön merkitystä (Cantell ym., 2020, s. 11). Vähitellen syntyi tarve ympäristökasvatukselle,

jonka avulla suojellaan ja säilytetään luonnonympäristöjä nyt ja tulevaisuudessa (Palmer, 1998).

Cantellin ja kollegoiden (2020) mukaan ympäristökasvatuksen käsitettä ei ole helppoa määrittellä yksiselitteisesti. Vuosikymmenten kuluessa ympäristökasvatuksen käsite on laajentunut koskemaan luonnonympäristön ohella myös rakennettua, sosiaalista, virtuaalista ja globaalia ympäristöä (Cantell ym., 2020). Pohjosen ja kollegoiden (2021) mukaan ”ilmasto- ja ympäristökasvatuksella tuetaan jatkuvaa oppimista, jotta yksittäisten ihmisten ja laajemmin koko yhteiskunnan arvot, tiedot ja taidot sekä toimintatavat kehittyvät kestävä kehityksen mukaisiksi”. Tavoitteena on kestävä tulevaisuus, millä tarkoitetaan kestävä kehityksen toteumaa tulevaisuudessa (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Pohjonen ym., 2021). Itse ymmärrän ympäristökasvatuksen tässä tutkimuksessa Aarnio-Linnanvuoren (2018), Cantellin ja kollegoiden, (2020) sekä Pihkalan (2017a, 2017b, 2019a) tapaan laajaksi kattokäsitteeksi, jonka yhteydessä voidaan käyttää muita lähikäsitteitä, kuten ilmastokasvatus, kestävä kehityksen kasvatus tai ekososiaalinen sivistys, mikäli ne selittävät paremmin tutkittavaa ilmiötä.

Ensimmäistä kertaa ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöä määriteltiin Unescon ja YK:n ympäristöjärjestö UNEP:n ympäristökasvatuskonferenssissa Tbilisissä, vuonna 1977 (Aarnio-Linnanvuori, 2018, s. 11; Cantell ym., 2020, s. 12–13). Tbilisin julistuksesta asti ihmiselle on annettu ratkaisijan rooli ympäristöongelmissa (Cantell ym., 2020). Julistuksen myötä ympäristökasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi asetettiin ympäristövastuullisen arvomaailman omaksuminen ja ympäristökasvatusta ohjaavaksi periaatteeksi tieteidenvälisyys (Aarnio-Linnanvuori, 2018). Myös kasvatuksessa ympäristöaihe ylittää oppiainerajat. Aarnio-Linnanvuoren (2018) mukaan ympäristökasvatusta tulisi tarkastella luonnontieteellisestä, historiallisyyhteiskunnallisesta ja katsomusopillisista näkökulmista.

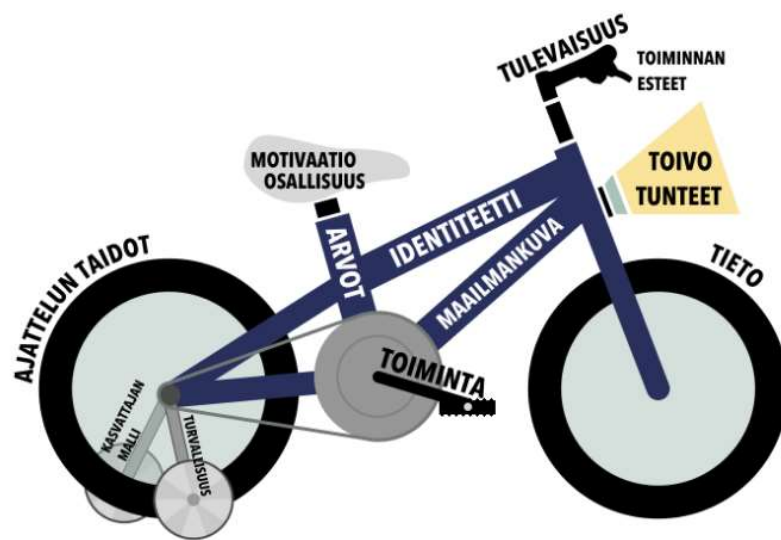
Vuosien mittaan ympäristökasvatus on saanut rinnalleen lukuisia lähikäsitteitä. Kestävä kehityksen kasvatuksen käsitettä on käytetty 2000-luvulta asti lähes synonyymina ympäristökasvatuksen kanssa. Kestävä kehitys liittyy ajatukseen, että ihmisen hyvinvoinnin on tapahduttava maapallon kantokyvyn rajoissa ja nykyhetken toimien sekä yhteiskunnallisen muutoksen tulee kohentaa eikä heikentää tulevien sukupolvien elämää maapallolla (Cantell ym., 2020; OPH, 2023; Palmer, 1998). Kestävä kehitystä on pidetty voimaannuttavana, ratkaisukeskeisenä ja monipuolisena, koska se sisältää neljä ulottuvuutta: ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen, kun taas ympäristökasvatusta on arvosteltu yksipuolisesta keskittymisestä ekolo-

gisesti kestäväan kehitykseen (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Cantell ym., 2020; OPH, 2023). Kestävän kehityksen käsitettä on puolestaan kritisoitu ihmiskeskeisyydestä ja monitulkintaisuudesta (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Cantell ym., 2020). Cantell ja kollegat (2020) huomauttavat, että esimerkiksi taloudellisia intressejä painottaessa voi ympäristö ekologisessa mielessä jäädä liian vähälle huomiolle.

Viime vuosina suomalaisessa kasvatustieteessä on alettu käyttää yhä enemmän ekososiaalisen sivistyksen käsitettä. Ekososiaalinen sivistys asettaa keskenään kilpailevat ulottuvuudet tärkeysjärjestykseen, pitäen tärkeimpänä ekologista perustaa, jota ilman ei voi olla sosiaalista elämää eikä näin ollen myöskään taloutta sosiaalisena toimintana. (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Salonen & Bardy, 2015). Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalinen sivistys on inhimillisen kasvun kautta hankittua ymmärrystä oikeuksista ja velvollisuuksista, joiden perustana on ihmisen riippuvuus luonnosta ja muista ihmisistä. He jatkavat, että ekososiaalisesti sivistynyt ihmiskunta tuntee ympäristövastuunsa ja pyrkii ratkaisemaan ongelmat soveltaen ekologista ja yhteiskunnallista tietoa. Vakaa talous rakentuu planetaaristen rajojen sekä yhteiskunnan kestävyiden kunnioitukselle ja sen tavoitteena pidetään perustarpeiden tyydyttämistä koko ihmiskunnan osalta (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Salonen & Bardy, 2015). Suomessa ja useissa länsimaissa vallalla olevan markkinaehtoisuuden sivistyskäsitteen voi ajatella olevan tärkeysjärjestykseltään juuri päinvastainen, koska siinä lyhyen tähtäimen talouskasvulle uhrautaan ihmisoikeuksia ja elämän edellytyksiä. (Salonen & Bardy, 2015; Väri, 2018).

Ympäristökasvatuksessa on korostettu jo pitkään ympäristöön liittyviä myönteisiä kokemuksia ja tunteita, mutta ympäristökriisin syventyessä, yhdeksi keskeisimmistä ympäristökasvatuksen haasteista on noussut ympäristöahdistuksen käsitteleminen (Cantell ym., 2020). Cantellin ja kollegoiden mukaan ympäristöhuolesta on tullut julkista myös Suomessa, kun ympäristökriisi on alkanut koskettaa yhä useampia, esimerkiksi Itämeren sinileväkukintojen tai homeille ja kemikaaleille herkistymisen myötä. Myös koronakriisi sai ihmiset käsittämään oman pienuutensa ja voimattomuutensa luonnon äärellä (Cantell ym., 2020). Ympäristötunteiden käsitteleminen ympäristökasvatuksessa koetaan kuitenkin edelleen vaikeammaksi kuin ympäristöön liittyvien tietojen ja toimintatapojen käsittelyn (Cantell ym., 2020). Pihkalan (2019a, luku 5.1) mukaan tunteet tulisi huomioida esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyen kolmiportaisesti: ilmastonmuutoksen ymmärtämisessä sekä aktiivisessa tiedostamisessa; ilmastonmuutoksen hillinnässä ja siihen sopeutumisessa. Tärkeänä Pihkala (2017b) pitää ympäristökasvatuksessa sitä, että ympäristökriisiä ja siihen liittyviä tunteita käsitellään riittäväällä vakavuudella, mutta ohjataan draaman kaarta kohti voimaantumista ja toivoa.

Ympäristökasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista on tehty vuosien kuluessa lukuisia visuaalisia malleja (Cantell ym., 2020). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus nojaa Palmerin (1998) puumalliin (ks. luku 4.3.1). Tolppasen ja kollegoiden (2017) mukaan aiemmat mallit korostavat tietojen, taitojen, kokemusten, toiminnan ja asennekasvatusten merkitystä, mikä ei ole riittävää ilmastokasvatuksen tarpeisiin. Siksi he ovat kehittäneet aiempien mallien pohjalta ja uutta tutkimustietoa hyödyntäen ilmastokasvatukseen paremmin soveltuvan kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin, joka käy myös laajemmin kasvatuskäyttöön. Polkupyörän eri osat havainnollistavat ilmastokasvatuksen eri osa-alueita, jotka kytkeytyvät yhteen muodostaen systeemisen kokonaisuuden, mutta osia voi tarkastella myös itsenäisinä (Tolppanen ym., 2017).



Kuvio 2. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli Arokannon varhaiskasvatuksen erityispiirteet huomioivilla lisäyksillä (Tolppanen ym., 2017; Arokanto, 2020)

Ympäristötunteiden kannalta on olennaista, että polkupyörämalli ottaa huomioon myös **tunteet** ja **toivon**, joita polkupyörässä edustaa lamppu (kuvio 2) Ilmastonmuutos herättää voimakkaita tunteita niin opiskelijoissa kuin opettajissakin (ks. esim. Albrecht, 2019; Pihkala, 2019a). Polkupyörämallissa tunteita tarkastellaan erityisesti oppimisen kannalta (Tolppanen ym., 2017, s. 12). Ilmastokasvatuksen halutaan lisäävän toivoa ja myötätuntoa ihmisissä, mutta mallin suunnittelijat ottavat huomioon eron toivon ja ylioptimistisuuden välillä (ks. esim. Pihkala, 2017a, 2019a). Tolppanen ja kollegat (2017) toteavat, että toivon ja motivaation ylläpitämiseksi olisi tärkeää luoda sellaisia tavoitteita, jotka on mahdollista saavuttaa. Pihkala (2019a) lisäisi malliin liittyvään toivoon vielä ajatuksen elämän mielekkyydestä myös ilmastonmuutoksen kanssa eläessä ja tulevaisuuden ollessa epävarma.

Arokanto (2020) on muokannut pro gradustaan nousseiden teemojen avulla ilmastokasvatuksen polkupyörämallia varhaiskasvatukseen soveltuvammaksi. Teemat ovat apurattaiksi sijoitetut **turvallisuus** ja **kasvattajan malli**. Arokannon (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset korostivat turvallisen ja lapsilähtöisen ilmastokasvatuksen merkitystä. Kasvattajien mukaan lapsia tulee suojata pahimmilta uhkakuvilta ja huomioida erilaiset ilmastotunteet. Kasvattajan mallin merkitys korostuu varhaiskasvatuksessa, missä lapset mallintavat varhaiskasvattajien toimintaa myös ilmastokasvatuksen osalta. Kasvattajalla Arokanto (2020) viittaa kaikkiin lapsen elämässä merkityksellisiin kasvattajiin, kuten hänen huoltajiinsa, joiden kanssa yhteistyössä toteutettu ilmastokasvatus on vaikuttavampaa.

4.3.1 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Ympäristökasvatuksen monet käsitteet ja niihin liittyvät tavoitteet sekä toimintatavat nousevat esille sekä vasussa että esiopsissa (OPH, 2014, 2022). Asiakirjoista huomaa, että niiden julkaisemisen välillä on kulunut lähes 10 vuotta. Vasussa mainitaan Agenda 2030 yhtenä varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavana velvoitteena (OPH, 2022, s. 11). Agenda 2030 on YK:n yleiskokouksessa, vuonna 2015, sovittu kestävä kehityksen tavoiteohjelma, jonka seitsemäntoista tavoitetta Suomi on sitoutunut täyttämään vuoteen 2030 mennessä (Ulkoministeriö, n.d.). Ekososiaalisen sivistyksen käsite on lisätty uusimman vasun varhaiskasvatuksen arvoperusteisiin todeten, että ”varhaiskasvatus luo pohjaa ekososiaaliselle sivistykselle ja ymmärrykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiselle (OPH, 2022, s. 17). Kun taas esiops nostaa arvoperustassa esille kestävä elämäntavan periaatteet ja ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen ulottuvuuden (OPH, 2014, s. 15). Kestävästä elämäntavasta esiopetuksessa korostetaan sosiaalisia ja kulttuurisia näkökulmia (OPH, 2014, s. 16).

Vasussa kestävä elämäntapa ja sen eri ulottuvuudet on sijoitettu toimintakulttuurin kehittämiseen (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen henkilöstön on sitouduttava siihen ohjaavana periaatteena laadukasta varhaiskasvatusta antaessaan. Heiltä odotetaan, että he ilmentävät vastuullista suhtautumista luontoon ja ympäristöön arjen valinnoillaan ja toimillaan. Lisäksi heitä kannustetaan välineiden ja tilojen yhteiskäyttöön, kohtuullisuuteen, säästäväisyyteen, korjaamiseen ja uusiokäyttöön (OPH, 2022, s. 28).

Ympäristökasvatus mainitaan vasussa oppimisen alueissa, missä kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä (OPH, 2022, s. 43). Ympäristökasvatus on osa

tutkin ja toimin ympäristössäni -kokonaisuutta. Ympäristökasvatusta jäsennetään kolmen ulottuvuuden avulla: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä oppiminen ympäristön puolesta. Ajatus pohjautuu Palmerin puumalliin (1998), mikä on yksi tunnetuimmista ympäristökasvatuksen malleista. Oppiminen ympäristössä, havainnointi ja kokemukset kartuttavat tietoa ympäristöstä ja syventävät ympäristösuhdetta, jolloin vahvistuu myös halu toimia ympäristön puolesta (OPH, 2022, s. 42–43; Palmer, 1998).

Ympäristökasvatuksen tavoitteena varhaiskasvatuksessa on kestävään elämäntapaan kasvaminen ja siihen liittyvien taitojen harjoittelu (OPH, 2014, 2022). Palmerin (1998) mukaan kolmen ympäristökasvatuksen ulottuvuuden tasavertaisesti huomioimalla lapsista kasvaa vastuullisia, oikeat tiedot, taidot ja asenteet omaavia ympäristökansalaisia. Vasussa todetaan, että ”on tärkeää huolehtia siitä, että lapset kokevat voivansa omilla teoillaan vaikuttaa kestävään elämäntapaan, mutta ilman että heidän tarvitsee kantaa lapsina liian suurta vastuuta kestävä elämäntavan ylläpitämisestä” (OPH, 2022, s. 44).

Oulun yliopistossa, varhaiskasvatuksen kandidaatintutkintoon johtavassa koulutuksessa, ympäristökasvatus käsittää vain kolmasosan yhdestä viiden opintopisteen opintojaksosta (Oulun yliopisto, n.d.). Varhaiskasvatuksen ammattilaisille jää suuri vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa siihen, millä tavalla he toteuttavat ympäristökasvatusta ja miten he sisäistävät vasussa ja esiopissa mainitut arvoperusteet, tavoitteet ja toimintaohjeet ympäristöön liittyen. Tietoa ja valmiita pedagogisia kokonaisuuksia ympäristökasvatuksesta on saatavissa lisäksi runsain määrin erilaisten järjestöjen tuottamana, mutta näiden käyttö jää varhaiskasvatuksen opettajan harkinnan varaan.

4.3.2 Luontosuhde

Luontosuhteen käsitteen perustana pidetään Edward O. Wilsonin 80-luvulla kehittämiä biofilian käsitettä (Wilson, 1984). Wilsonin (1984) mukaan ihmisten tarve kiinnittyä luontoon on sisäsyntyistä ja siihen on vaikuttanut ihmisen ja luonnon evolutiivinen, vuorovaikutteinen historia. Kaupungistumisesta ja teollistumisesta huolimatta tarpeen luontoyhteyteen katsotaan jääneen ihmismieleen (Pihkala, 2017a). Lyhyenkin luonnossa oleilun tai luonnon katselemisen ikkunan läpi on havaittu lisäävän ihmisen fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia ja vähentävän stressiä (ks. esim. Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017; Pihkala, 2017a; Salonen, 2020). Varhaiskasvatuksessa ja alaluokilla pyritään tukemaan myönteistä luontosuhdetta kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla (Cantell, 2011).

Luonnossa liikkuminen, leikkiminen, luonnonilmiöiden seuraaminen ja niihin tutustuminen lapsena muokkaavat sitä, miten suhtaudumme luontoon aikuisina (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Cantell, 2011; Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017; Palmer 1998). Kun on tutkittu aikuisten myönteisiä ympäristöasenteita, -arvoja ja halua toimia ympäristön puolesta, on tullut ilmi, että niiden syntyä edesauttavat etenkin lapsuuden ja nuoruuden luontokokemukset, läheisten henkilöiden ympäristöasenteet ja toiminta sekä ympäristössä tapahtuneet, kielteisesti koetut muutokset, kuten metsien hakkuut (Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017; Palmer, 1998). Pelkkä irrallinen ympäristötiedon opiskelu ei tutkimusten mukaan johda vastaavassa määrin ekologiseen ajatteluun ja käyttäytymiseen (Otto & Pensini, 2017; Palmer, 1998).

Luontosuhteen vahvistaminen on yksi varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen ympäristökasvatuksen tavoitteista (OPH 2014, s. 35–36; 2022, s. 43–44). Vasun (OPH, 2022) ja esiopsin (OPH, 2014) mukaan luontosuhdetta vahvistetaan luonnossa liikkuen, leikkien ja perehtyen erilaisiin luonnonilmiöihin moniaistisesti eri vuodenaikoina. Luontosuhde vahvistuu, kun luontokokemuksia kertyy ja niitä pääsee jakamaan läheisten ihmisten kanssa, (Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017). Cantell (2011) huomauttaa, että luontokokemuksia voi kerryttää monenlaisissa ympäristöissä, takapihalla, kauppatkalla tai vaikka suuressa metsässä. Tärkeänä Cantell (2011) pitää kykyä huomata ja havainnoida omaa lähiluontoa.

Värrin (2018) mukaan luontosuhteen kriisiytymisen taustalla on erityisesti valistuksesta lähtien länsimaisissa yhteiskunnissa vallinnut usko ihmiskunnan jatkuvaan edistykseen, joka tapahtuu teknologiseen maailmankuvaan liittyvällä luonnon ja ajan totaalilla hallinnalla: ihminen on kaiken mitta ja koko muu maailma on ihmisen vähiin käyvä resurssivarasto. Kriisin ilmenemismuotona Värrin (2018) pitää nykypäivän globaaleja ympäristöongelmia. Värrin (2018) mukaan meidän tulisi erityisesti kasvatuksen avulla pyrkiä uuteen, viisaampaan luontosuhteeseen. Myös luontosuhdetta paljon tutkivan ekopsykologian piirissä, vastaus ympäristökriiseihin nähdään luontosuhteen palauttamisessa ja vahvistamisessa (Salonen, 2020). Cantell ym., (2020, s. 21) ovat haastatelleet ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen uranuurtajaa Lili-Ann Wolffia, joka toteaa, että lapsille on taattava positiivinen, innostava ja turvallinen lapsuus, mutta samaan aikaan tarvitaan kokonaisvaltaisempaa, kestävyysnäkökulmia painottavaa kasvatusta. Jos lapsen kohtaama tieto luonnosta liittyy pääasiallisesti uhkakuviin ja tuhoutumiseen, voi hän joutua biofobian tilaan, jolloin luontosuhteeseen tulee ahdistavia elementtejä (Pihkala, 2017a).

5 Miksi ympäristötunteet tulisi huomioida varhaiskasvatuksessa?

Planeettamme rypee ympäristökriisissä, minkä syynä pidetään ihmisten kestäättömiä tuotanto- ja kuluttamistapoja (IPCC, 2022; Stockholm Resilience Center n.d.). Ympäristökriisin vaikutukset koskettavat kaikkia ihmisiä ja elämänmuotoja siinä määrin, että puhutaan uudesta geologisesta ihmisen aikakaudesta, eli antroposeenistä (Albrecht, 2019). Lapset ja nuoret ovat erityisasemassa, koska heidän elinaikanaan ympäristökriisi tulee aiheuttamaan sellaisia ekologisia, sosiaalisia ja taloudellisia muutoksia, joiden kaikkia seurauksia ei voi ennalta tietää (Stockholm Resilience Center, n.d.). Samaan aikaan kansainväliset sopimukset ja kansalliset lait sitovat meidät takaamaan lapsille turvallisen ja puhtaan elinympäristön (ks. esim. Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; YK, 1989).

Jos ympäristöä ja ympäristökriisiä tarkastellaan vain tiedollisesti, jää ihmisyydestä jotain oleellista huomioimatta. Nummenmaan (2010) ja Könkään (2018) mukaan ihmisen hyvinvointiin kuuluvat olennaisesti sekä tunteet että järki. Tunteiden yksi tärkeimmistä tehtävistä on saada meidät toimimaan hyvinvointimme takaamiseksi muuttuvissa tilanteissa (Nummenmaa, 2010). Tunteiden tukahduttaminen saattaa kääntyä hyvinvointiamme vastaan ja johtaa fyysisiin kiputiloihin (Mäkelä & Trogen, 2022) tai sosiaalisiin ongelmiin (Pihkala, 2017a).

Lukuisissa tutkimuksissa on huomattu, että ympäristökriisillä on sen fyysisten vaikutusten ohella myös psyykkisiä vaikutuksia, joista seuraa pahimmillaan ympäristöahdistusta (Brown, 2017; Crandon ym., 2021; Pihkala, 2017ab, 2019ab, 2020; Pihkala ym., 2022). Pihkalan (2019b) mukaan ympäristöahdistus on joukko erilaisia patoutuneita ja käsittelemättömiä ympäristötunteita, kuten surua, pelkoa tai syyllisyyttä. Jokainen nykyihminen joutuu jossain vaiheessa elämäänsä tarkastelemaan toimintaansa ja tunteitaan suhteessa ympäristökriisin aiheuttamiin uhkiin ja muutoksiin (Brown, 2017; Pihkala, 2017ab, 2019ab). Jotta ympäristökriisin tiedostaminen ja siihen liittyvät vaikeatkin tunteet eivät johtaisi erilaisiin torjunta- ja pakenemisreaktioihin, ahdistuksen tai masennukseen, on ympäristötunteet hyvä ottaa entistä tietoisemmin huomioon jo kasvatuksessa (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Brown, 2017; Crandon, 2022; Pihkala, 2017ab, 2019ab, 2021).

Lapsilla on oikeus tietoon myös ympäristöasioissa (YK, 1989, 13. artikla). Aikuisten halu suojella lapsia vaikeilta asioilta ja tunteilta heijastuu siihen, miten ympäristökriisiä ja siihen liittyviä tunteita lasten kanssa käsitellään (Aarnio-linnanvuori, 2018; Arokanto, 2020; Brown, 2017,

Crandon, 2022). Joskus suojelun taustalla on aikuisten omat vaikeudet käsitellä ympäristötunteita (Brown, 2017). Ympäristökriisiin liittyvien ilmiöiden piilottaminen varhaiskasvatusikäisiltäkään ei onnistu pitkään, sillä he saavat tietoa toisiltaan ja mediasta (Arokanto & Pihkala, 2022; Brown, 2017). Lisäksi he havainnoivat lähiympäristöään ja aikuisten ympäristötunteet välittyvät heille (Arokanto, 2020; Brown, 2017; Pihkala, 2017ab, 2019ab). Tunteet tarttuvat (Nummenmaa, 2020) ja jo alle yksivuotiaat lapset tunnistavat tunteita läheistensä kasvoilta (Pihlaja, 2022).

Tiedon saannin oikeuden ohella on huomioitava, että lapsille välitettävä tieto ympäristökriisistä suhteutetaan heidän ikä- ja kehitystasoonsa (Arokanto & Pihkala, 2022; Brown, 2017; Kunttu, 2021). Kun lapset eivät ole pelkästään omien tietolähteidensä, arvaustensa ja mielikuvituksensa varassa, voidaan paremmin huolehtia siitä, että lapsille jää tunne elämän merkityksellisyydestä, omista vaikutusmahdollisuuksista ja toivosta ympäristökriisistä huolimatta (Arokanto & Pihkala, 2022; Brown, 2017; Ojala, 2013). Jos aikuiset ohittavat lasten aloitteet ja tunteet ympäristökriisiin liittyen, voi se välittyä lapsille muun muassa välinpitämättömyytenä, tunteiden väheksymisenä tai aikuisten apatiana ja fatalismina ympäristökriisin suhteen (Brown, 2017).

Ympäristökriisin ajatellaan peilaavan nykyihmisen irtaantunutta suhdetta luonnosta (Albrecht, 2019; Olivos & Clayton, 2017; Värri, 2018). Yksi keinoista tavoitella muutosta elämäntavoissamme ja suhteessamme luontoon on kasvatusta (Värri, 2018). Kasvatuksen ja siihen sisältyvän sivistys- ja identiteettitehtävän avulla on mahdollista ylläpitää tai muuttaa yhteiskuntajärjestelmässä kulloinkin vallitsevia valtasuhteita, ideologioita, aatteita ja arvoja (Antikainen ym., 2021; Siljander, 2014; Värri, 2018). Kasvatuksen sivistystehtävän tavoitteena on, että kasvatettava tavoittelisi edistyneempää elämänmuotoa kuin hänen kasvattamiseensa osallistuneet sukupolvet (Siljander, 2014).

Myös varhaiskasvatus, ensimmäisenä askeleena Suomen kasvatus- ja opintopolulla, on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määrittynyttä. Vuonna 2022 vasuun lisättiin ekososiaalisen sivistyksen käsite näillä sanoilla: ”varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi” (OPH, 2022, s. 17). Siten opetushallituksessa on jo otettu askel muuttamaan kasvatusajattelua, varhaiskasvatuksesta lähtien, kohti käsitystä, missä ympäristö ja yhteiskunnalliset asiat nivoutuvat yhteen. Ekososiaalinen sivistys perustuu maailmanhahmottamisen hierarkiaan, missä ympäristö ja planetaaristen rajojen hyväksyminen tulevat ensimmäisenä (Salonen & Bardy, 2015).

Antikainen ja kollegat (2021) sekä Siljander (2014) korostavat varhaisessa kasvuympäristössä tapahtuvan primäärisosialisaation merkitystä lapsen sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen olemassaolon perustalle. Primäärisosialisaatiossa lapsi omaksuu muun muassa yhteisönsä arvot, asenteet ja suhtautumisen luontoon (Antikainen ym., 2021, Siljander, 2014). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lasten primäärisosialisaatioprosessia pedagogisen vaikuttamisen kautta (ks. esim. Siljander, 2014). Yhdessä lapsen lähimpien aikuisten kanssa varhaiskasvatuksen ammattilaiset vastaavat myös lapsen tunteiden sosialisatiosta, joka tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta, lasten mallintaessa aikuisten tunteita ja toimintaa (Pihlaja, 2022; Värri, 2018).

5.1 Ympäristötunteet osaksi varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusta

Ympäristöön liittyvät maininnat vasussa (OPH, 2022) osoittavat sen olevan hyvin ajan tasalla viimeisimmästä ympäristötutkimuksesta, ympäristökriisin asettamista haasteista ihmisen ja luonnon hyvinvoinnille ja ratkaisuista, joita kriisiin esitetään (luku 4.3.1). Samalla sekä vasu (OPH, 2022) että esiops (OPH, 2014) heijastavat ympäristökasvatuksessa tiedossa olevaa haastetta ympäristötunteiden huomioimisesta (Cantell ym., 2020). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus nojaa toiminnallisuuteen ja arjen pieniin ympäristötekoihin, kuten roskaamattomuuteen ja jätteiden lajitteluun, jotka edistävät kestävään elämäntapaan kasvamista (OPH, 2014, 2022). Toisaalta viimeisimpään vasuun (OPH, 2022, s. 44) tehty lisäys: ”on tärkeää huolehtia siitä, että lapset kokevat voivansa omilla teoillaan vaikuttaa kestävään elämäntapaan, mutta ilman että heidän tarvitsee kantaa lapsina liian suurta vastuuta kestävä elämäntavan ylläpitämisestä” ehkä jo osoittaa, että lasten ympäristöahdistusta mietitään ja lapsia halutaan suojella siltä kiinnittämällä huomiota vastuun määrään.

Tämänhetkinen vasu ja esiops pohjautuvat ympäristökasvatuksen osalta Palmerin puumalliin, joka tähtää lasten kasvuun oikeat tiedot, taidot ja asenteet omaaviksi ympäristökansalaisiksi (1998). Puumallissa on paljon hyviä puolia, mutta sen ei nähdä riittävän enää ilmastonmuutoksen ja ympäristökriisin tuottamiin ympäristökasvatustarpeisiin (ks. esim. Cantell ym., 2020; Tolppanen ym., 2017). Pihkalan (2019a) mukaan ympäristötunteiden käsitteleminen vain toiminnan kautta voi uuvuttaa ja tehdä kyyniseksi. Tolppanen ja kollegat (2017) ovat kehittäneet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin, jossa myös tunteilla ja toivolla on paikkansa. Tolppasen ja kollegoiden (2017) mukaan niin oppilaiden kuin opettajienkin tunteet on otettava opetuksessa huomioon, koska niillä on suuri merkitys oppimisen kannalta. Toivon

merkitys korostuu, kun halutaan, että ilmastokasvatus herättää negatiivisuuden sijaan toivoa ja myötätuntoa (Tolppanen ym., 2017). Arokanto (2020) on jatkokehitellyt mallista vielä varhaiskasvatukseen paremmin soveltuvan, lisäämällä siihen apurattaat kuvaamaan turvallisuutta ja kasvattajan mallia (kuvio 2). Arokannon (2020) mukaan varhaiskasvatuksessa korostuu turvallisen oppimisympäristön vaatimus ja kasvattajan asema mallintamisen kohteena.

Sekä vasussa (OPH, 2022) että esiopsissa (OPH, 2014) ympäristökasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi mainitaan lasten luontosuhteen vahvistaminen, jonka ajatellaan tapahtuvan luontokokemusten kautta, luonnon ilmiöitä moniaistisesti eri vuoden aikoina havainnoimalla. Moniaistinen tarkastelun voi nähdä jo lähenevän ympäristötunteiden huomioimista. Ympäristötunteiden tietoisella tarkastelulla saatettaisiin kyetä entisestään vahvistamaan myönteisen luontosuhteen syntymistä ja poistamaan mahdollisia ympäristöön liittyviä pelkoja. Nykyaikana ei voi pitää itsestään selvyytenä, että kaikki lapset ovat tottuneita liikkumaan luonnossa. Urbanissa ympäristössä kasvanut tai vaikka vasta Suomeen muualta muuttanut voi kokea luonnon ja eläimet pelottavana ja nämäkin asiat tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Cantell ym., 2020).

Albrechtin (2019) mukaan negatiivisesti koetuille ympäristötunteille on olemassa positiiviset vastineet, joita tulisi vahvistaa. Samalla hänen mukaansa kehittyy myötätunto luontoa kohtaan ja ymmärrys siitä, että me ihmisinä olemme osa luontoa. Ympäristökriisiin keskittyessä ei tulekaan unohtaa, että ympäristötunteet käsittävät ihmisen koko tunnekirjon (Albrecht, 2019; Pihkala, 2017ab, 2019ab). Myös niin kutsutut myönteiset, palauttavat ja voimaannuttavat tunteet, joita ihminen usein kokee luonnossa oleillessaan, ovat ympäristötunteita (Salonen, 2020).

Varhaiskasvatuksessa ympäristötunteita voitaisiin tarkastella reaktiivisesti, eli reagoimalla lasten tunteisiin tai proaktiivisesti, eli ottamalla ympäristötunteita oma-aloitteisesti tarkastelun kohteeksi (Pihkala, 2019a). Proaktiivista ympäristötunteiden tarkastelua voitaisiin harjoittaa esimerkiksi pohtiessa yhdessä lasten kanssa, mitkä asiat luonnossa herättävät kiitollisuutta, iloa tai onnellisuutta (Brown, 2017, Pihkala, 2019a). Brownin (2017) mukaan kiitollisuus maadoittaa, kasvattaa empatiaa ja lisää luottamusta tulevaisuuteen. Myös tunteiden tarttuvuutta (ks. esim. Nummenmaa, 2010) voidaan hyödyntää ympäristötunteiden tarkastelussa. Albrecht (2019) käyttää sanaa *soliphilia* kuvaamaan yhteisöllisesti koettua rakkautta ja vastuuta tiettyä paikkaa kohtaan. Lasten kanssa tehdyt metsäretket, päiväkodin pihan tarkastelu muuttuvina vuodenaikoina tai vaikka pienen palstan viljely voisivat edesauttaa soliphilian kokemista.

Merkittäväksi luontosuhteen vahvistamisen varhaiskasvatuksessa tekee se, että lapsuudessa saatujen luontokokemusten on useissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti luontosuhteeseen aikuisuudessa ja lisäävän halua toimia ympäristön puolesta (Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017; Palmer, 1998). Nummenmaa (2010) muistuttaa, että aivot tallentavat erityisesti tunnepitoisia kokemuksia. Lapsille luontoretket ja luonnonilmiöiden havainnoimiset ovat usein elämyksiä, joihin liittyy voimakkaita tunteita.

Vasua (OPH, 2022) ja esiopsia (OPH, 2014) lukiessa huomaa, miten paljon ympäristökasvatus on kehittynyt lähes kymmenessä vuodessa, mikä asiakirjojen julkaisussa on väliä. Esimerkiksi Agenda 2030 tavoiteohjelma kestävästä kehityksestä (Ulkoministeriö, n.d.), joka paljolti ohjaa vasua, ei ollut vielä laadittu esiopsin julkaisemisaikaan. Tämä antaa luottamusta siihen, että tulevilla vasuilla ja esiopseilla ympäristötunteillakin on jo sijansa.

5.2 Ympäristötunteet osaksi varhaiskasvatuksen tunnekasvatusta

Ympäristötunteita kokevat sekä aikuiset että lapset, joista aikuisilla on varhaiskasvatuksen ammattilaisina erityinen asema suhteessa lapsiin. Opettajien ja myös varhaiskasvatuksen henkilöstön kuormitusta lisää se, että heidän tulee käsitellä sekä omat ympäristötunteensa että tukea lapsia heidän ympäristötunteidensa käsittelyssä (ks. esim. Aarnio-Linnanvuori, 2018). Erityisesti ahdistavien tunteiden käsittelyssä tarvitaan tietämystä, tunnetaitoja ja kykyä itsereflektioon (Brown, 2017; Pihkala, 2019ab, 2020). Riskinä ympäristötunteiden huomiotta jättämisessä voi olla se, että lapsi liittyy luontosuhteeseen kasvattajien tuntemaa ja käsittelemätöntä ympäristöahdistusta ja arvomaailmaa, joka ei välttämättä tue esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen tavoitteita.

Tilanteen haastavuutta lisää se, että tunnetaitojen vahvistaminen on varsin uusi ilmiö varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Pihkala, 2020, 2021). Tunnetaidot on lisätty varhaiskasvatuksen velvoittaviin asiakirjoihin vasta 2010-luvulla (ks. esim. Arokanto, 2020). Varhaiskasvatuksessa työskentelee siten tänä päivänä kirjava joukko muun muassa eri-ikäisiä ja erilaiset koulustaustat omaavia henkilöitä eikä kaikilla välttämättä ole omaa kokemusta tai koulutuksen tuomia taitoja käsitellä tunteita (ks. esim. Trogen, 2022).

Varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteiden tarkastelussa voidaan käyttää varhaiskasvatuksen yleisiä tunnetaitojen opettamiseksi käytettyjä menetelmiä (ks. esim. Jääskinen, 2017;

Köngäs, 2018) tai Pihkalan (2019a, luku 7) kehittämää ympäristötunteiden tarkastelun kolmiportaista mallia. Olennaista on kasvattajan tietämys ympäristötunteista ilmiönä ja omien ympäristötunteiden reflektointi (ks. esim. Aarnio-Linnanvuori, 2018; Brown, 2017; Pihkala, 2019a, 2020). Ympäristötunteita käsiteltäessä tunne havaitaan, esimerkiksi kehossa tapahtuvana tuntemuksena; tunne tunnustetaan tai varhaiskasvatuksen ammattilainen auttaa tunnistamaan ja sanoittamaan tunteen, jolloin tunne myös oikeutetaan; tunne ilmaistaan ja ilmaisulle taataan turvallinen ilmapiiri; tunteesta keskustellaan ja tunteen säätelytaitoa harjoitellaan tarvittaessa tunnetta tukahduttamatta (ks. esim. Jääskinen, 2017; Pihkala, 2019ab, 2020; Trogen, 2022). Pihkala (2019a) korostaa, että ympäristötunteiden ei tule aina johtaa toimintaan, vaan jo pelkästään tunteiden hyväksyminen ja niistä keskusteleminen on merkityksellistä, auttaa vaikeiden tunteiden käsittelyssä, voimaannuttaa ja tuo toivoa.

6 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli kuvailevan narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla selvittää olisiko ympäristötunteita syytä tarkastella varhaiskasvatuksessa ja soveltuisivatko tällä hetkellä päiväkodeissa toteutettavat ympäristö- ja tunnekasvatus myös ympäristötunteiden käsittelemiseen. Tutkielmassani selvisi, että ihmisen hyvinvoinnin taustalla vaikuttavat niin tunteet kuin järkikin (Nummenmaa, 2020; Köngäs, 2018). Tunteiden koko kirjo on mukana siinä, miten suhtaudumme ympäristöön, joten niiden tietoinen huomioon ottaminen tukee ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia myös varhaiskasvatuksessa (ks. esim. Pihkala, 2019a).

Ympäristötunteisiin on alettu kiinnittää enemmän huomiota ihmisen toiminnan aiheuttaman maailmanlaajuisen ympäristökriisin kiihtyessä. Sen vuoksi kaikki ihmiset joutuvat jossain vaiheessa pohtimaan suhdettaan ympäristöön ja käymään läpi tunteita, mitä ympäristökriisin hillitseminen ja siihen sopeutuminen aiheuttaa (ks. esim. Pihkala, 2019ab). Suurimpana syynä kriisiin pidetään ihmisen ja luonnon välisen suhteen rikkoutumista, ihmisen kokiessa olevansa irrallaan luonnosta ja luonnon ollessa vain hänen tarpeidensa tyydyttävä (Värri, 2018).

Yhtenä ratkaisuna tähän esitetään kasvatusta, koska sen avulla voidaan luoda mahdollisuuksia kriittisyyteen ja nykyisen elämänmuodon muuttamiseen (Värri, 2018). Vasun (OPH, 2022) arvoperustaan vuonna 2022 lisätty ekososiaalisen sivistyksen käsite tukee kasvatuserittelyn muutosta kohti systeemistä mallia, missä ihmisen ajatellaan olevan osa luontoa ja luonnon elinvoimaisuus nähdään ihmisyhteisöjen sekä talouden olemassaolon edellytyksenä (ks. esim. Salonen & Bardy, 2015). Sivistys ilmenee vasun (OPH, 2022) mukaan tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin ja ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia oikein. Tutkielmastani käy ilmi, että ympäristön kokeminen kokonaisvaltaisesti, myös tunteet huomioon ottaen, auttaa osaltaan korjaamaan ihmisen ja luonnon välistä suhdetta ja tukee siten sekä kansallisia että kansainvälisiä tavoitteita hillitä ympäristökriisiä ja sopeutua sen aiheuttamiin muutoksiin (ks. esim. Suomen YK-liitto, n.d.).

Tulee myös muistaa, että olemme sekä kansallisin että kansainvälisin sopimuksin luvanneet taata lapsillemme puhtaan ja turvallisen kasvu ympäristön (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018; YK, 1989). Ympäristökriisi ja kasvatuserittelyn muuttaminen herättää minut pohtimaan miten voimme nykyisyydestä käsin tehdä lasten ja tulevien sukupolvien kannalta oikeita päätöksiä ja ovatko tehdyt päätökset riittäviä. En osaa vastata tähän, muuten kuin että jaan Albrechtin (2019)

ajatuksen siitä, että tarvitsemme apokalyptisten uhkakuvien vastavoimaksi toiveikkaaseen tulevaisuuteen liittyviä pyrkimyksiä, oli se sitten Albrechtin symbioseeni tai ekososiaalinen sivistys. On silti mahdollista, että nykylapset ja tulevat sukupolvet syyttävät meitä sekä planeetan elinmahdollisuuksien tuhoamisesta että reagoimattomuudesta uhkiin, vielä kun se oli mahdollista.

Viimeisimmässä Vasussa (OPH, 2022) ja esiopsissa (OPH, 2014) ei mainita ympäristötunteita. Tutkielmassani tulee esille, että lähimpänä ympäristötunteiden tarkastelua on ympäristökasvatuksen tavoite lasten luontosuhteen tukemisesta, joka tapahtuu myönteisten luontokokemusten ja luonnon moniaistisen havainnoimisen kautta (OPH, 2022). Lapsuuden luontokokemusten kautta kehittyneen luontosuhteen on todettu tukevan myös aikuisuuden myönteistä ja vastuullista suhtautumista luontoon (ks. esim. Cantell ym., 2020; Otto & Pensini, 2017). Taustalla voi vaikuttaa se, että aivot tallentavat erityisen hyvin tunnepitoisia muistijälkiä verrattuna neutraaleihin tapahtumiin (Nummenmaa, 2010) Lapsuuden luontokokemukset voivat olla voimakkaita myös tunteiden tasolla. Karjalainen (2021, s. 17) kertoo väitöskirjassaan, kuinka hänen lapsuudessaan kaverinsa kanssa metsässä kokema hengästyttävä ilon ja innostuneisuuden tunne inspiroi häntä väitöskirjaprojektissa.

Tutkielmassani selvisi, että varhaiskasvatuksen tunnekasvatukseen liittyvä tunnetaitojen tukeminen ja opettaminen antaa välineitä myös ympäristötunteiden tarkasteluun. Samat osatekijät kuin tunnetaidoissa: tunteiden havaitseminen, tunnistaminen, ilmaiseminen, tarvittaessa säätely ja voimaantuminen toimivat myös ympäristötunteita tarkastellessa (Ks. esim. Jääskinen, 2017; Köngäs, 2018, Pihkala, 2019a). Ympäristötunteiden, kuten muidenkin tunteiden tarkastelussa, tärkeää on taata lapsille turvallinen ympäristö ja luottamuksellinen suhde aikuisiin (Haapsalo, 2016; Jääskinen, 2017; Köngäs, 2018, Pihkala, 2019a).

Luontokokemuksiin liittyy paljon myönteisesti koettuja ympäristötunteita, kuten iloa, ihmettelyä, vapautta, kauneutta, jännittävyyttä, rauhaa ja riehakkuutta. Näiden tunteiden tietoinen tarkastelu lasten kanssa esimerkiksi pysähtymällä pohtimaan mistä ympäristöilo syntyy, missä se tuntuu ja miten se ilmenee, voisi syventää luontokokemusta ja vaikuttaa myönteisesti luontosuhteeseen (ks. esim. Brown, 2017; Pihkala, 2017ab, 2019ab). Vastaavasti kielteisesti koettujen ympäristötunteiden kuten surun, pelon tai syyllisyyden tunteiden käsitteleminen sanoittamalla ja oikeuttamalla tunteen sekä keskustelemalla siitä voisi helpottaa lapsen oloa ja ehkäistä luontosuhteen muodostumista negatiiviseksi (ks. esim. Brown, 2017; Pihkala, 2017ab, 2019ab).

Ympäristötunteiden osalta on huomioitava, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee olla tietoisia ympäristötunteiden olemassaolosta ja kyetä reflektoimaan omia ympäristötunteitaan (ks. esim. Aarnio-Linnanvuori, 2018; Brown, 2017; Pihkala, 2019a). Tunteille on ominaista niiden tarttumisen (Nummenmaa, 2010) Lapsen mallintavat aikuisten tunteita ja tunnetaitoja (ks. esim. Jääskinen, 2017). Jo alle vuoden ikäiset lapset aistivat läheisten tunnetiloja (Pihlaja, 2022). Jos aikuisen omat tunteet liittyen ympäristökriisiin ovat torjuvia tai ahdistuneita, saattavat nämä tunteet ja niiden taustalla oleva maailmankuva ja arvot välittyä myös lapsille. Tutkielmani osoittaa, että ympäristötunteiden sanoittamisesta, ilmaisemisesta ja keskustelusta hyötyy yksittäisten lasten ohella todennäköisesti koko lapsiryhmä, varhaiskasvatuksen henkilöstöä unohtamatta (ks. esim. Pihkala, 2019ab).

Aikuiset saattavat myös haluta suojella lapsia ympäristökriisiltä ja siihen liittyviltä tunteilta välttelemällä koko aiheita tai keskittymällä vain ympäristökasvatuksen toiminnalliseen puoleen (ks. esim. Aarnio-Linnanvuori, 2018; Arokanto, 2020). Lapsilla on kuitenkin oikeus tietoon (YK, 1989, 13. artikla) Ympäristökriisin keskellä elämän merkityksellisyyden ja toivon ylläpitämiseen tarvitaan sekä tunteiden käsittelyä että toimintaa (Brown, 2017; Ojala, 2013; Pihkala, 2017ab, 2019ab). Tutkielmani mukaan parasta olisi, jos lapset saisivat varhaiskasvatuksen henkilöstöltä heidän ikä- ja kehitystasoistaan tietoa ympäristötilasta ja henkilöstö vastaisi lapsilta tuleviin niin tiedollisiin kuin tunteisiin liittyviin aloitteisiin, jotka koskevat ympäristökriisiä tai paikallisia, lapsissa tunteita herättäviä, ympäristömuutoksia, kuten metsien hakkuita. Tämä tuki sekä ympäristö- että tunnekasvatuksen tavoitteita. Tulevaisuudessa voidaankin ehkä puhua **ympäristötunnekasvatuksesta** (Pihkala, 2019a, luku 7.3). Tällöin ympäristökasvatus päiväkodeissa voisi kehittyä tuokio- ja teemapainotteisuudesta enemmän kohti tapaa kokea ympäristö ja luonto kokonaisvaltaisesti arjessa joka hetki.

Tutkimusten mukaan nuorten kokema ympäristöahdistus on hälyttävällä tasolla (Hickman ym., 2021; Pihkala ym., 2022). Olen pohtinut voisiko nuorten ahdistusta lieventää ja elämän merkityksellisyyttä ympäristökriisistä huolimatta lisätä se, että kaikenlaisia ympäristötunteita alettaisiin tietoisesti käsitellä jo varhaiskasvatuksessa. Näin siirtyminen viattomasta ja suojellusta lapsuudesta kohti nuoruuden tietoisuuden lisääntymistä maailman ongelmista ei olisi niin valtaisa ja nuorilla olisi jo keinoja käsitellä tunteita ja suunnata niiden sisältämää energiaa esimerkiksi toimintaan ympäristön puolesta.

6.1 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusaiheen valinta ja tutkimusongelman muodostaminen ovat eettisiä kysymyksiä, jotka ohjaavat koko tutkimusta. Tutkimusaiheeni valinnassa näkyvät ekologinen arvomaailmani sekä huoleni ympäristön tilasta ja lasten tulevaisuudesta. Ilman niitä en ehkä edes olisi huomannut, tutkielmani johdannossa esittelemääni, tilannetta lasten metsäretkellä ja päätyneet aiheeseeni. Tutkimuskysymykseni ”*Miksi ympäristötunteet tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa?*” saattoi ohjata etsimään enemmän syitä, jotka puoltavat ympäristötunteiden tarkastelua varhaiskasvatuksessa, vaikka en missään tutkielman vaiheessa sulkenut silmiäni siltä *miksi ympäristötunteita ei tulisi ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa*, vaan tarkastelin tutkimusaiheeni tietoisesti yleisellä tasolla ja mahdollisimman laajasti.

Samalla olin tietoinen siitä, että laadullisessa tutkielmassa objektiivisuus ei ole koskaan täysin mahdollista, sillä tutkielmani on seurausta tekemistäni valinnoista ja rajauksista (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2009). Tutkielman luotettavuuden ja avoimuuden kannalta on tärkeää, että persoonani näkyy jo johdantoluvussa ja lukijalle piirtyy kuva motiiveistani tutkia aihetta. Tutkielmaa yksin kirjoittaessa sille voi sokeutua. Siihen auttoi pienet tauot kirjoittamisessa sekä ohjaus ja opponointi, joiden avulla tutkielmaan tuli uusia näkökulmia.

Tutkielman luotettavuus edellyttää tutkijalta avoimuuden ohella rehellisyyttä, huolellisuutta ja vastuullisuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkielmassani en ole vääristellyt tai sepittänyt tuloksia. Välillä huoleni tulosten väärin tulkitsemisesta vaikeutti kirjoittamista. Suljin ulkopuolelle joitakin päätelmiä sillä perusteella, ettei niitä tukemaan tai kumoamaan ollut tarjolla empiiristä tutkimusta varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteista. Ehkä palaan näihin myöhemmin pro gradu -tutkielman parissa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) periaatteiden mukaan, olen myös ottanut muiden tutkijoiden työn huomioon ja osoittanut heille arvostusta viittaamalla asianmukaisella tavalla. En ole lainannut toisten tekstejä luvattomasti tai esittänyt niitä ominani. Lähteiden ja viitteiden kautta tutkielmani aineisto on helposti lukijan löydettävissä.

Kirjallisuuskatsauksessa tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi aineiston valinta (ks. esim. Kangasniemi ym., 2013, s. 298), mitä käsittelin osittain jo luvussa 2. Aineiston valinnassa painotin vertaisarviointia, tuoreutta ja tutkimuskysymysten näkökulmasta relevanttia ja monipuolista, sekä suomalaista että kansainvälistä, aineistoa. Koska tutkimuskysymykseni oli väljä ja tarkastelin aiheeni useammasta näkökulmasta seurasi siitä, että myös tutkimusaineistoni oli laaja. Sain pidettyä aineiston silti kohtuullisen kokoisena valitsemalla päälähteiksi

ympäristötunteiden käsittelyssä Pihkalan artikkelit ja teokset. Kangasniemen ja kollegoiden (2013, s. 297) mukaan kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa voi käyttää yhtä tai useampaa päälähdettä runkona tarkastelulle, jota täydennetään, täsmennetään tai kritisoidaan muun aineiston avulla.

Myös tutkielmani tulosten viemistä käytäntöön voi tarkastella eettisestä näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön erilaiset arvomaailmat ja käsitykset ympäristöstä saattavat vaikuttaa siihen, miten ajatukseen ympäristötunteiden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa suhtaudutaan. Pietarinen ja Launis (2002, s. 50) tarkoittavat kiistoihin liittyvillä eettisillä ongelmilla asioita, joista ihmisillä on eriäviä käsityksiä ja epävarmuutta oikeasta toimintatavasta. Jos henkilön arvomaailma tai käsitykset ympäristöstä ovat ristiriidassa tutkielmassa nousseen henkilöstön itsereflektion ja omien ympäristötunteiden käsittelemisen tarpeen kanssa, voi hänelle olla hankalaa ratkaista mikä olisi moraalisesti paras tapa toimia. Pietarisen ja Launiin (2002, s. 50) mukaan kyseessä on päätöksentekoon vaikuttava eettinen ongelma. Eettiset ongelmat voivat vaikuttaa varhaiskasvatuksessa uusien asioiden omaksumiseen, siitäkin huolimatta, että varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettisten ohjeiden mukaan varhaiskasvatuksen opettajalla on itsenäisen ajattelun ja eettisen toimijuuden suhteen autonominen asema, mutta hänen opettajuutensa tulee olla yhteiskuntasuuntautunutta, sisältäen sosiaalisen ja ekologisen kehityksen (Pesonen ym., 2020, s. 8).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat tutkimuksen tekoon käytetyn ajan yhdeksi luotettavuuden peruskriteereistä. Aikaa tämän tutkielman tekemiseen oli periaatteessa tarvittavasti, mutta lapsiperhearkki on täynnä keskeytyksiä, mikä teki ajattelua ja keskittymistä vaativasta työskentelystä välillä haastavaa. Sihvolan (2002, s. 105) mukaan ”tieteen tulokset ovat erehtyvien ja epätäydellisten ihmisten saavutuksia”. Näin myös tämän tutkielman tulokset, jotka luottavaisena tieteen avoimeen ja itseään korjaavaan luonteeseen annan julkaistavaksi.

Arvokkaimpana tuloksena koko tutkielmantekoprosessista pidän ideoita ja toimintamalleja, joita olen saanut tulevaan työhöni lasten parissa. Ymmärrykseni itsereflektion ja roolimallina olemisen merkityksestä ympäristöasioissa on vahvistunut. Tunnen lasten oikeudet tietoon ja toimijuuteen sekä vastuuni turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisesta, niin vaikeiden kuin voimaannuttavien ympäristötunteiden tarkastelussa ja ympäristökriisiin liittyvien ilmiöiden käsittelyssä. Tiedostan mahdollisuuteni olla tukemassa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia ja luontosuhdetta tässä hetkessä, käsittäen samalla, että sillä on merkitystä myös lasten ja planeettamme tulevaisuuden kannalta. Lopuksi toivoisin vielä, että tutkielmani inspiroisi

muita varhaiskasvatuksen opiskelijoita syventymään lisää ympäristötunteisiin, sillä tutkittavaa riittää.

6.2 Jatkotutkimusideoita

Ymmärsin jo melko alkuvaiheessa kandidaatintyötäni, että aiheeni on laaja, mutta tutkimuskysymykseni löyhempää rajausta puolsi se, ettei ympäristötunteita ollut juuri ollenkaan tutkittu varhaiskasvatusikäisten lasten parissa ja kokonaiskuvan luominen aiheesta tuntui tarpeelliselta (luku 2). Kokonaiskuvan luominen palveli myös tavoitettani löytää jatkotutkimusidea pro graduun. Seuraava haasteeni on valita monista kiinnostavista aiheista yksi.

Isot tutkimukselliset aukot olisi täytettävissä päiväkodissa toteutetulla empiirisellä tutkimuksella varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristötunteista tai varhaiskasvatuksen henkilöstön ympäristötunteista ja niiden vaikutuksesta varhaiskasvatukseen. Toisaalta mielenkiintoista olisi perehtyä yksityiskohtaisemmin esimerkiksi varhaiskasvatusikäisten lasten ympäristösuruun ja siihen liittyvään suruprosessiin. Useilla lapsilla on kokemusta esimerkiksi lemmikin kuolemasta tai lähiympäristössä tapahtuneista muutoksista. Mielenkiintoista olisi myös tutkia millaisia tunteita lapsissa herättää niin sanotut päiväkotien luonnonmukaisten pihojen uudistamiset turvallisuutta ja tehokkuutta painottaviin pihoihin, joissa luonnonelementtejä on enää vähän jäljellä. Luontokokemusten, luontosuhteen ja ympäristötunteiden välisiä yhteyksiä olisi kiinnostavaa tutkia enemmän, kuten myös leikkiä ympäristötunteiden ilmaisun sekä käsittelyn keinona.

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. Helsingin yliopisto.
- Albrecht, G. A. (2019). *Earth Emotions: New Words for a New World*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501715242>
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty p.). PS-kustannus.
- Arokanto, C. (2020) *Pro gradu: Ilmastokasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsingin yliopisto.
- Arokanto, C. & Pihkala, P. (25.4.2022). Alle kouluikäisten lasten ympäristötunteet. Haettu 13.4.2023 <https://www.ymparistoahdistus.fi/artikkelit/alle-kouluikaisten-lasten-ymparistotunteet/>
- Brown, M. Y. (2016). Supporting Children Emotionally in Times of Climate Disruption: Teaching Practices and Strategies. Teoksessa K. Winograd (toim.), *Education in Times of Environmental Crises: Teaching Children to Be Agents of Change* (s. 195-210). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315671970>
- Cantell, H., (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.), *Ihminen ja ympäristö* (s. 332–339). Gaudeamus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Coffey, Y., Bhullar, N., Durkin, J., Islam, M. S., & Usher, K. (2021). Understanding Eco-anxiety: A Systematic Scoping Review of Current Literature and Identified Knowledge Gaps. *The journal of climate change and health*, 3, 10047. <https://doi.org/10.1016/j.jo-clim.2021.100047>
- Corsaro, W. A. (2020). Big Ideas from Little People: What Research with Children Contributes to Social Psychology. *Social psychology quarterly*, 83(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0190272520906412>
- Crandon, T. J., Scott, J. G., Charlson, F. J., & Thomas, H. J. (2022). A social–ecological perspective on climate anxiety in children and adolescents. *Nature climate change*, 12(2), 123-131. <https://doi.org/10.1038/s41558-021-01251-y>
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K., & Repo, L. (2016). *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Lasten Keskus.

- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet. Planetary health*, 5(12), 863–873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- IPCC, (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. H.-O. Pörtner, D.C. Roberts, M. Tignor, E.S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (toim.). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009325844
- Jääskinen, A., & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S. M., Pietilä, A. M., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvailuva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301. Haettu 26.5.2023 <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409>
- Karjalainen, S. (2021). *Doing joy: Performances of joy in children's relations in early childhood and education settings*. Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täyd. p.) (s. 62–74). PS-kustannus.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2021). *Fundamentals of human neuropsychology* (Eighth edition.). MacMillan International Higher Education.
- Köngäs, M. (2018). *"Eihän lapsil ees oo hermoja": Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Lapin yliopisto.
- Kunttu, S., & Soinnunmaa, P. (2021). *Pieni opas ympäristöahdistukseen*. MIELI Suomen mielenterveys Ry
- Mäkelä, H., & Trogen, T. (2022). *Tunteita päästä varpaisiin: Kehotietoisuus lapsen ja aikuisen tunnetaitojen tukena*. Kirjapaja.
- Muinonen, M. (2022). *Alakoululaisten tunteet ja niihin liittyvä toiminta yhteisöllisissä digitaalisissa sisällöntuotannon projekteissa*. Helsingin yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.

- Ojala, M. (2013). Coping with Climate Change among Adolescents: Implications for Subjective Well-Being and Environmental Engagement. *Sustainability* 5(5), 2191-2209. <https://doi.org/10.3390/su5052191>
- Olivos, P. & Clayton, S. (2017). Self, Nature, and Well-Being: Sense of Connectedness and Environmental Identity for Quality of Life. Teoksessa G. Fleury-Bahi, E. Pol & O. Navarro (toim.), *Handbook of Environmental Psychology and Quality of Life Research* (s. 107-126). International Handbooks of Quality of Life. Springer International Publishing.
- Opetushallitus [OPH]. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Opetushallitus [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
- Opetushallitus [OPH]. (2023). *Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarina kuvin ja sanoin*. Opettajan aineisto.
- Otto, S. & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behavior. *Global Environmental Change*, 47, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
- Oulun yliopisto (N.d.) *Opinto-opas 2022–2023*. <https://opas.peppi oulu.fi>
- Paavilainen, A. (2022). Sosialisaatio ja varhaiskasvatus kapitaliseen aikakaudella: Ekososiaalisen kasvatusteorian ekofeministinen kritiikki. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 9–24. <https://doi.org/10.33350/ka.111727>
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise*. Routledge.
- Persson, L., Carney Almroth, B., Collins, C., Cornell, S., de Wit, C., Diamond, M., Fantke, P., Hassellöv, M., Macleod, M., Ryberg, M., Sogaard Jørgensen, P., Villarrubia-Gómez, P., Zhanyun Wang & Zwicky Hauschild, M., (2022). Outside the Safe Operating Space of the Planetary Boundary for Novel Entities. *Environmental Science & Technology*, 1510-152. <https://doi.org/10.1021/acs.est.1c04158>
- Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R-L. & Sutinen, S. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet*. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto VOL. PunaMusta.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 42–57). Gaudeamus.
- Pihkala, P. (2017a). *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2017b). Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1(1). 2–15. Teologinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

- Pihkala, P. (2019a). Ilmastokasvatus ja tunteet. Ympäristötunteiden käsittely kasvatuksessa ja opetuksessa: kolmiportainen malli. *Toivoa ja toimintaa -hanke*.
- Pihkala, P. (2019b). *Mieli maassa? Ympäristötunteet*. Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2020). Eco-Anxiety and Environmental Education. *Sustainability*, 12(23), 10149. <https://doi.org/10.3390/su122310149>
- Pihkala, P. (10.3.2021). *Lasten ja nuorten ympäristöahdistus tuoreen tutkimuksen valossa*. [www.ympäristöahdistus.fi](http://www.ymparistöahdistus.fi)
- Pihkala, P., Sangervo, J. & Jylhä, K. M. (2022). Nuorten ilmastoahdistus ja ympäristötunteet. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.), *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021*. (s. 95–116). Julkaisuja. Nro 237. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pihlaja, P., (2022). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 134–173). PS-kustannus.
- Pohjonen, H., Korhonen, A., Mikkola, K., Liimatainen, A., Suvanto, S. (toim.). (11.5.2021). *Kestävä tulevaisuus*. Opetushallituksen verkkosivut. Haettu 11.4.2023 <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus>.
- Rovasalo, A. & Eerola, H. (31.1.2023). *Ahdistus ja ahdistuneisuus*. Duodecim terveyskirjasto. Kustannus oy Duodecim. Haettu 10.5.2023 <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00188#s1>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Salonen, A.O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen, *Aikuiskasvatus 1/2015*, 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, K. (2020). *Kokonaisvaltainen luontokokemus hyvinvoinnin tukena*. Tampere University.
- Sihvola, J. (2002). Tarvitseeko tiede toisinajattelua? Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat* (s. 105–117). Gaudeamus.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino.
- Suomen YK-liitto (N.d.). Kestävä kehitys. Planetaariset rajat. Haettu 11.4.2023 <https://www.ykliitto.fi/kestava-kehitys>
- Stockholm Resilience Center (N.d.). Planetary boundaries. Haettu 11.4.2023 <https://www.stockholmresilience.org/research/planetary-boundaries.html>

- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä - Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus*, 48(5), 456–468. <http://hdl.handle.net/10138/309462>
- Trogen, T. (2022). *Lempeän kasvattajan opas: Aikuisen itsesäätely ja itsemyötätunto*. PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. p.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. (2. uud. p.). Helsinki.
- Ulkoministeriö (N.d.). Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet. Haettu 17.5.2023 <https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu 12.4.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vihreä lippu (N.d.). Mikä vihreä lippu? Haettu 10.4.2023 <https://vihrealippu.fi>
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/9780674045231>
- Yhdistyneet kansakunnat [YK]. (20.11.1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu 14.4.2023 https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf