



Laukka Inkeri

Alakoulun ympäristökasvatuksen merkitys lapsen luontosuhteen kehittymiselle

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Alakoulun ympäristökasvatuksen merkitys lapsen luontosuhteen kehittymiselle (Inkeri Laukka)

Kandidaatintutkielma, 34 sivua

kesäkuu 2023

---

Olemassaolomme on täysin riippuvainen luonnosta. Suomen luonnonsuojeluliiton mukaan Suomessa joka yhdeksäs laji on vaarassa kuolla sukupuuttoon ja joka toinen biotooppi eli tietyn lajin elinympäristö on uhanalainen. Elämme siis tällä hetkellä maailmassa, jossa luontokato ja ilmastonmuutos on todellinen uhka. Ihmisen ja luonnon välisen epätasapainoisen suhteen muutos voidaan nähdä avaimena tämän maailmanlaajuisen ongelman pysäyttämiseen.

Tässä tutkielmassa käsitellään kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin alakoulun ympäristökasvatuksen merkitystä lapsen luontosuhteen kehittymiselle. Pohja yksilön luontosuhteelle rakentuu jo varhaisessa vaiheessa. Tutkimustulosten mukaan lapsista kasvaa elintavoiltaan vastuullisia luontoa arvostavia aikuisia, mikäli he oppivat arvostamaan luontoa jo lapsena. Tämän vuoksi ympäristökasvatus voidaankin nähdä pitkän aikavälin ratkaisuna ympäristöongelmien torjumiseen ja luontokadon pysäyttämiseen. Kun yksilö arvostaa luontoa, hän on myös valmis suojelemaan sitä.

Kodilla, varhaiskasvatuksella, koululla, asuinympäristöllä ja lähipiirin ihmisillä on suuri vaikutus siihen, millaiseksi lapsen luontosuhde kehittyy. Luontosuhde vahvistuu ja kehittyy lapsena erityisesti ulkona leikkimisen, liikkumisen ja tutkimisen myötä. Luontosuhteen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsi saa positiivisia luontosuhdetta vahvistavia kokemuksia.

Tutkielman tuloksista ilmenee, että kasvattajien on tärkeää opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan huomioida positiivisten luontokokemusten ja luonnossa oleilun tärkeys luontosuhteen kehittymisen kannalta. On myös tärkeää, että kasvattaja pohtii omaa suhdettaan luontoon, sillä aikuinen toimii roolimallina lapselle myös ympäristöasioissa. Luontoa arvostava ja siitä nauttiva kasvattaja saa myös lapsen innostumaan luonnossa oleilusta ja sen suojelusta.

Myönteisen ja vastuullisen luontosuhteen myötä luonnon arvostus ja ympäristön suojelun merkitys korostuu yksilön elämässä. Voidaan siis todeta, että vastuullinen ja myönteinen luontosuhde on avain ympäristövastuullisuuteen ja luonnon arvostamiseen. Kasvattajan tehtävänä on tukea lasta rakentamaan omannäköinen, vahva ja vastuullinen suhde luontoon. Jotta tämä onnistuu, kasvattajan on syytä olla tietoinen, miten alakoulun ympäristökasvatuksella voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä.

Avainsanat: Ympäristökasvatus, luontosuhde, luontokäsitys, ympäristövastuullisuus, ympäristökasvattaja

# Sisältö

<b>1 Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Teoreettinen viitekehys.....</b>	<b>6</b>
2.1 Luonto.....	6
2.2 Luontokäsitys.....	8
2.3 Luontosuhde .....	12
2.4 Ympäristökasvatus.....	14
<b>3 Tutkielman toteutus.....</b>	<b>18</b>
3.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkielman tavoitteet.....	18
3.2 Lähteiden valinta ja tutkielman eettisyys.....	19
<b>4 Tutkielman tulokset.....</b>	<b>21</b>
3.3 Luontosuhde kehittyi kokemusten, tiedon ja toiminnan kautta.....	21
3.4 Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen ympäristökasvatus kehittää luontosuhdetta .....	24
<b>5 Päätelmät ja pohdinta.....</b>	<b>28</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>31</b>

# 1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tarkastelen, mitä luontosuhteella tarkoitetaan ja miten alakoulussa tapahtuvalla ympäristökasvatuksella voidaan kehittää lapsen luontosuhdetta. Aiheena luontosuhde ja ympäristökasvatus on monestakin syystä yhteiskunnallisesti tärkeä ja suurimpana syynä haluan nostaa esille tämänhetkisen elämäntapamme kestättömyyden. Olemme kaikki tietoisia esimerkiksi ilmaston lämpenemisestä, ylikulutuksesta ja luonnon kasvi- ja eläinlajien uhanalaisuudesta, mutta loppujen lopuksi emme tee tarpeeksi aktiivisesti töitä sen eteen, että tilanne paranisi. Kasvatusfilosofian professorin Veli-Matti Värrin (2018, 13) näkemyksen mukaan ihmiskunnalla on kova usko siihen, että pystymme ratkaisemaan ympäristöongelmat tulevaisuudessa teknologian avulla. Tämä teknologiaoptimiksi kuvattu ajattelutapa ajaa Värrin (2018, 13) sanoin ihmiskuntaa umpikujaan, sillä yritämme uusien teknologisten innovaatioiden avulla päästä pois tilanteesta, johon olemme joutuneet tekniikan itsensä ja sen synnyttämän ajatusmallin vuoksi. Ongelma on siis se, että emme yritä ratkaista ympäristöongelmia esimerkiksi kulu- tusta vähentämällä, vaan keksimällä uusia tapoja hyödyntää teknologiaa ympäristöongelmien ratkaisussa, jotta voimme jatkaa samanlaista paljon luonnonvaroja kuluttavaa elämäntyyliä.

Vaikka Värrin (2018, 13) ajatus on mielenkiintoinen, on teknologian hyödyntäminen omalta osaltaan tärkeä tekijä ympäristöongelmien ratkaisussa, sillä on monia esimerkkejä teknologisista saavutuksista, jotka ovat hyödyllisiä ja edistävät ympäristön ekologista tasapainoa. Esimerkiksi Sitran rahoittamassa pilottihankkeessa käytetään teknologiaa apuna laivasatamien ruuhkien purkamiseen. Tämän datan avulla voidaan vähentää muun muassa polttoaineen kulu- tusta ja laivaliikenteestä johtuvaa ympäristökuormitusta. (Kiljunen, 14.04.2023.)

Luontoa täytyy oppia arvostamaan ja vaalimaan jo lapsena, sillä tällöin lapsista kasvaa elinta- voiltaan vastuullisia ja luonnosta välittäviä aikuisia (Parikka-Nihti & Suomela, 2017, 10– 14). Jotta maapallomme tila paranee, tulee luonnon ja ihmisen välisen suhteen Värrin (2018, 14) mukaan muuttua radikaalisti. Monet nimittäin ajattelevat luonnon olevan ihmisestä irralli- nen, vaikka todellisuudessa luonto on osa meitä ja me olemme osa luontoa (Parikka-Nihti & Suomela, 2017, 14). Ihmisen irrallisuus luonnosta tulee esille siinä, miten puhumme esimer- kiksi luontoretkelle lähtemisestä. Tällöin ihminen ajatellaan luonnosta erilliseksi, vaikka olemme yhtä lailla osa luontoa, kuin esimerkiksi metsän puut. (Parikka-Nihti & Suomela, 2017, 18.)

Biologisesta näkökulmasta ajateltuna ihminen on siis osa luontoa. Pietarisen (2000, 39) mukaan meidän tulisi kuitenkin erottaa toisistaan ajatus, jossa ihminen on osa ekojärjestelmää ja ajatus, jossa ihminen on luontoa käyttävä toimija. Vaikka ihminen on biologisesti osa luontoa, se poikkeaa muusta luonnosta laajan ja kehittyneen tietoisuutensa vuoksi (Pietarinen, 2000, 39). Tietoisuudesta huolimatta ihmisen ja luonnon välinen suhde on epätasa-arvoinen ja vääristynyt, sillä ihminen käyttää luontoa omien tarkoituksensa mukaisesti. Olemme osa luontoa, vaikka olemmekin tiettävästi tietoisuudeltamme kehittynein laji maapallolla. Tähän tietoisuuteen liittyy vahvasti moraalinen vastuu muusta luonnosta. (Pietarinen, 2000, 39.)

Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016, 15–21, 99) mukaan koulun ja opettajan tehtävä on edistää lapsen luontosuhteen rakentumista, oman elinympäristön arvostamista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Pidän näitä itse tärkeänä ja keskeisinä opettajan tehtävinä, ja sen vuoksi haluan kirjallisuuskatsauksessani nostaa esille luonnonsuojellisuuden näkökulman lisäksi myös luonnon myönteiset vaikutukset yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Luonnon hyvinvointivaikutuksia on tutkittu paljon viime vuosina, ja on todettu esimerkiksi, että luontoympäristöillä ja luonnossa liikkumisella on positiivinen vaikutus mielen terveyteen ja ihmisen omaan kokemukseen elämän mielekkyydestä (Barton & Pretty, 2010, 2–3). Luontoympäristöillä on tutkitusti myönteinen vaikutus esimerkiksi lapsen itsetuntoon, keskittymiskykyyn ja tunteiden säätelyyn. On myös todettu, että luonnon ympäristöissä oleskelu ja liikkuminen voi toimia aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöiden (ADHD) hoitomuotona lääkehoidon ja psykoterapian lisäksi tai jopa niitä korvaavana hoitona (Louv, 2010, 100). Luonnossa oleilu ja siellä liikkuminen edistää siis yksilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia ja terveyttä kokonaisvaltaisesti (ten Brink ym., 2016, 87–88). Luonto on elinehto ihmisille, mutta siitä huolimatta olemme vieraantuneet luonnosta (Louv, 2010, 53–36). Nykänen ja Kinnunen (1992, 9) kiteyttävätkin luonnosta vieraantumisen ja välinpitämättömyyden ongelman seuraavasti: ”Kun elämän lähde ei ole näkyvässä, sitä ei muista ja siihen voi suhtautua piittaamattomasti”.

Tämän tutkielman keskeisenä tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa, jonka avulla kasvattaja voi tukea ja kehittää lasten luontosuhdetta niin, että heistä kasvaa ympäristövastuullisia aikuisia, jotka toimivat kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisesti luontoa kunnioittaen ja sen puolesta toimien. Kirjallisuuskatsauksessani pyrin löytämään vastauksia siihen, miten ympäristökasvatuksella alakoulussa voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Käytän tutkielmassani pääasiassa käsitteitä luontokäsitys, luontosuhde ja ympäristökasvatus. Aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtyessäni huomasin, että aihealueeseen liittyviä käsitteitä käytetään paljon limittäin, eikä niiden välillä ole varsinaista eroa. Joissakin tutkimuksissa käsitellään luontosuhdetta, luontokäsitystä ja luontokasvatusta, kun taas toisaalla puhutaan ympäristöstä, ympäristösuhteesta ja ympäristökasvatuksesta. Yleisesti voidaan ajatella, että ympäristö on luontoa laajempi käsite, sillä se kattaa luonnonympäristöjen lisäksi myös esimerkiksi rakennetun ympäristön ja sosiaalisen ympäristön (Suomela ja Tani, 2004, 45–56).

Olen päätenyt tarkastelemaan kirjallisuuskatsauksessani luontokäsityksen ja luontosuhteen käsitteitä, sillä tutkin ympäristökasvatuksen lisäksi lapsen suhdetta luonnonympäristöihin ja luonnon elementtejä sisältäviin ympäristöihin, en niinkään selkeästi rakennettuihin tai sosiaalisiin ympäristöihin. Käytän tutkielmassani ympäristökasvatuksen käsitettä, sillä se on ikään kuin kattokäsite esimerkiksi luontokasvatukselle, kestävän kehityksen kasvatukselle ja globaalikasvatukselle (Tuomaala, 2002, 10).

Jotta näiden käsitteiden määrittely on selkeää ja mielekästä, tulee meidän ensin pohtia, mitä luonnolla ylipäätään tarkoitetaan ja millaista luonnon määritelmää käytän tässä tutkielmassa.

### 2.1 Luonto

Arkisessa keskustelussa puhuessamme luonnosta tarkoitamme yleensä luontoa rakentamattomana ympäristönä, kuten järvinä, metsinä, soina ja tuntureina. Luonto-käsitteen määrittely ei ole kuitenkaan näin yksinkertaista, eikä myöskään tutkimusta tehdessä riittävää. Wallamon (2004, 32) mukaan meidän tulee osata määritellä luonnon käsite, jotta esimerkiksi luontoa suojellessamme tiedämme, mitä meidän tarkalleen ottaen tulee suojella ja luontosuhdetta pohtiesamme tiedämme, mihin olemme suhteessa.

Aaltolan (2020, 292–293) mukaan luonto on käsitteenä ongelmallinen, sillä se voidaan käsittää hyvin monella tavalla. Nykyään ajatellaan usein, että luonto on kaikkea sitä, mitä ihminen ei ole luonut. Luonto on siis rakentamatonta ympäristöä eli ihmistoiminnan ulkopuolella olevia asioita, kuten luonnonympäristöjä. Tällöin luonnosta puhuttaessa me ihmiset ja kaikki, missä näkyy kädenjälkemme, rajautuu pitkälti pois. (Aaltola, 2020, 292–293.) Tämän käsityksen mukaan olemme ikään kuin irtautuneet luonnosta, sillä näemme sen meistä erillisenä paikkana (Parikka-Nihti & Suomela, 2017, 18). Toinen ajattelutapa on nähdä luonto kaikkeutena. Tämän

ajattelutavan mukaan luonto -käsite kattaa niin rakennetun kuin rakentamattomankin ympäristön. Luonto käsittää siis ihmiset, rakennukset, kaupungit, eläimet, kasvit, bakteerit, vuoret, meret ja oikeastaan koko maailmankaikkeuden (Aaltola, 2020, 292–293). Ihmiset ovat osa luontoa, ja luonto osa ihmisiä.

Luonto-käsitteen määrittelyyn liittyvän ongelman ratkaisuksi on ehdotettu myös jatkumoajattelua (Wallamo, 2004, 34–36). Tällä tarkoitetaan sitä, ettei meidän tarvitse osata täysin erotella luontoa ja ei-luontoa (eli ihmisen muokkaamaa ympäristöä) toisistaan, vaan voimme nähdä sen jatkumona. Rakennettu ja rakentamaton ympäristö siis ikään kuin punoutuvat yhteen, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Luontoa on siinä mielessä kaikkialla: kaupunkiympäristöissäkin on puita, kasveja, eläimiä ja vettä, eikä tällöin luonnon ja ei-luonnon välille voi, tai tarvitse vetää tarkkaa rajaa. (Wallamo, 2004, 34–35.)

Opetushallitus laatii valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja opetussuunnitelman tehtävänä on ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä ja opettajan työtä (Opetushallitus, 2016, 9). Sen vuoksi tässä tutkielmassa on syytä tarkastella myös sitä, miten opetushallituksessa määritellään luonnon käsitettä. Opetushallitus määrittelee luontoa siten, että luonto jaetaan rakennettuun ja rakentamattomaan eli luonnonvaraiseen ympäristöön. Rakennettu ja rakentamaton ympäristö on jaettu elolliseen ja elottomaan, eli niihin tekijöihin, joista elämämme on riippuvainen tai joihin eri lajit ovat vuorovaikutussuhteessa. (Opetushallitus, 2020.) Opetushallituksen (2020) luontokäsitteen määrittelyllä on yhtymäkohtia Wallamon (2004) jatkumoajatteluun. Molemmat sisällyttävät esimerkiksi sekä rakennetun, että rakentamattoman ympäristön luontokäsitteeseen.

Tässä tutkielmassa paneudun siihen, miten ympäristökasvatuksella alakoulussa voidaan vaikuttaa lapsen luontosuhteen kehittymiseen. Tämän vuoksi on tärkeää perehtyä hieman myös siihen, miten lapsi yleensä käsittää luonnon. Ahon mukaan (1987, 29) alle kouluikäiset lapset käsittävät luonnon kattavan luontoympäristöjen, kuten taivaan, ruohon ja puiden lisäksi myös ihmisen ja ihmisen rakentaman ympäristön. Kun ikää tulee lisää, lapsen luontokäsitteen määrittelystä jää pois ihminen ja rakennettu ympäristö ja jäljelle jää luonnonvarainen ympäristö (Aho, 1987, 29). Alle kouluikäinen lapsi käsittää siis luonnon kuten Aaltolan (2020, 292–293) esittelemässä luonto kaikkeutena-ajattelutavassa, kun taas kouluikäinen lapsi näkee luonnon ainoastaan luonnonvaraisena ympäristönä ja rajaa ihmisen aikaansaannoksineen ulos luontokäsitteen määritelmästä (vrt. Aaltola, 2020, 292–293).

Tässä tutkielmassa puhuessani luonnosta käytän viitekehyksenä Wallamon (2004, 34) jatkumoajattelua. Tällöin käsite luonto kattaa sekä luonnontilaisen että ihmisen muokkaaman luonnon elementtejä sisältävän ympäristön, eikä tarkkaa rajausta luonnon ja ei-luonnon välille tarvitse tehdä.

Huolimatta siitä, että tutkielmani käsittelee ensisijaisesti lapsen luontosuhdetta ja alakoulussa tapahtuvaa ympäristökasvatusta luontosuhdetta vahvistavana tekijänä, koen tärkeäksi nostaa esille myös luontokäsityksen käsitteen. Luontokäsityksemme vaikuttaa nimittäin muun muassa siihen, millaiseksi luontosuhteemme kehittyi (vrt. Haverinen ym., 2021, 17).

## 2.2 Luontokäsitys

Luontokäsityksellä tarkoitetaan tiedollista käsitystä luonnosta, ja se vaikuttaa luontosuhteeseen ja sen rakentumiseen (Haverinen ym. 2021, 17). Perehtyessäni aihetta koskevaan tutkimukseen havaitsin, että luontokäsityksiä on useita erilaisia, ja ne ovat usein kulttuuririippuvaisia. Niihin sisältyy esimerkiksi alkuperäiskansojen, länsimaalaisten ja uskontojen erilaiset luontokäsitykset. Nämä eri maiden, kulttuurien ja yhteisöjen luontokäsitykset voivat erota toisistaan paljonkin ja ne myös muuttuvat ajan kuluessa. (Haverinen ym., 2021, 17–18; Wallamo, 2004, 32.)

Huolimatta siitä, että luontokäsitysten on havaittu olevan kulttuurisidonnaisia, voivat samantyyppisistä kulttuurisista taustoista olevien ihmisten luontokäsitykset ja -suhteet Wallamon ja Cantellin (2004, 32; 2011, 332) mukaan poiketa hyvinkin paljon toisistaan. Jokaisella yksilöllä on nimittäin täysin uniikki omien yksilöllisten kokemusten pohjalta rakentunut luontokäsitys ja luontosuhde.

Luontokäsityksen määrittäminen ja ymmärtäminen on tutkielmani näkökulmasta erittäin tärkeää, sillä luontokäsitys vaikuttaa siihen, millaiseksi henkilökohtainen luontosuhde, tutkielmani keskeinen tarkasteltava aihe, ajan myötä muovautuu (Cantell ym., 2020). Cantellin ym. (2020) mukaan luontokäsityksellä voidaan tarkoittaa joko yksilön omaa käsitystä luonnosta tai jonkin instituution tiedollista ja tietoon perustuvaa käsitystä luonnosta. Esimerkiksi eri tieteenaloilla luontokäsitykset voivat olla hyvin erilaisia.

Juhani Pietarinen (1987, 323) kutsuu luontokäsitystä luonnon ja ihmisen suhteen perusasenteeksi. Nämä perusasenteet voidaan Pietarisen (1987, 323) mukaan jakaa neljään erilaiseen luontokäsitykseen: utilismiin, humanismiin, mystismiin ja primitivismiin. Utilistisessa käsityksessä luonto nähdään arvokkaana vain siksi, että ihminen voi hyötyä siitä. Ajatellaan, että ihminen on oikeutettu hyväksikäyttämään luontoa ja sen raaka-aineita tuotantotoiminnan ja



oman hyvinvointinsa lisäämiseksi. (Pietarinen, 1987, 324) Luontoa hyväksikäyttäessä ei aina ajatella toiminnan seurauksia: menneinä vuosikymmeninä on ollut esimerkiksi yleistä haudata saasteita merenpohjaan ja käyttää metsävarantoja häikäilemättä, ottamatta huomioon, kuinka hitaasti metsä kasvaa takaisin ja mitä metsän ekosysteemille tapahtuu, kun puut hakataan. Ajatellaan, että luonto on olemassa ikään kuin ihmistä ja ihmisen tarpeita varten.

Toisena peruskäsityksenä Pietarinen (1987, 326) nostaa esiin humanistisen eli ihmiskeskeisen luontokäsityksen, jossa päätavoitteena on ihmisen omien kykyjen kehittäminen ja kokonaisvaltainen täydellistyminen. Jotta ihminen voi kehittyä täyteen potentiaaliinsa täytyy myös luontoa kehittää. Tämän käsityksen mukaan luonnontilainen luonto nähdään melko arvottomana, mutta kuitenkin kehityskelpoisena. Ihmisen tulee tehdä luonnosta itselleen hyödyllisempi joko taloudellisessa tai esteettisessä mielessä. Luonnon tehtävä on siis palvella ihmistä, mutta samalla sillä on myös eettinen ja esteettinen arvo, toisin kuin utilistisessa näkemyksessä, jossa luonto nähdään hyödyllisenä ainoastaan siitä saatavan taloudellisen hyödyn vuoksi. (Pietarinen, 1987, 326.)

Humanisti uskoo rationaaliseen eli järjelliseen tietoon luonnosta, mutta Pietarisen (1987, 328) kolmannessa peruskäsityksessä, mystismissä, siitä luovutaan kokonaan. Mystikot näkevät luonnon ja todellisuuden toisin ja heidän tavoitteenaan onkin kokea ykseyttä luonnon kanssa. Mystikolle luonto on sellaisenaan arvokas ja pyhä paikka. (Pietarinen, 1987, 328.) Pietarisen (1987, 330) mukaan mystismistä ei ole ratkaisemaan luontokatoa tai muita ongelmia, mutta se voi toimia hyvänä pohjana yksilön omalle henkilökohtaiselle luontokäsitykselle ja -suhteelle. Tutkaillessani Uno Harvan (1948) Suomalaisten muinaisusko -teosta havaitsin, että suomalaiset olivat luonnonuskovaista kansaa ennen kristinuskoa. Suomalaiset uskoivat erilaisiin maahisiin, metsän ja veden haltijoihin sekä luonnonjumaliin, jotka pitivät ihmisistä huolta tai aiheuttivat haittaa. Loitsut ja lorut olivat arkipäivää, ja niillä yritettiin pitää paha loitolla ja saada kasvit kasvamaan. (Harva, 1948.)

Neljännessä ja viimeisessä Pietarisen (1987, 330) esittelemässä peruskäsityksessä, primitivismissä, ihmistä ei nähdä erityisasemassa muihin eliöihin tai kasveihin nähden. Luonto, kasvit ja eläimet ovat samanarvoisia kuin ihmiset (Pietarinen, 1987, 330). Sana "primitivismi" tarkoittaa alkukantaisuutta. Ihmisten tulisikin primitivistisen ajattelutavan mukaan luopua esimerkiksi tekniikasta, monista mukavuuksista ja huveista ja elettävä alkeellista, mahdollisimman vähän luontoa kuluttavaa elämää. Tällä hetkellä ihminen nimittäin hyväksikäyttää luontoa oman elintasonsa ja hyvinvointinsa kustannuksella. (Pietarinen, 1987, 330.)

Australialaisen filosofin John Passmoren (ks. esim. Aaltola, 2020, 297) nimeämässä erityisyyksien luontokäsityksessä on samankaltaisia piirteitä, kuin Pietarisen (1987, 330) primitivistisessä luonnon peruskäsityksessä. Erityisyyksien luontokäsityksen mukaan esimerkiksi ihmisessä, puolukanvarvussa ja naalissa on eroja, mutta ihminen ei kuitenkaan ole näiden vastakohta, niistä täysin erilainen tai millään tavalla naalin tai puolukanvarvun yläpuolella. Passmoren mukaan luonto ja ympäristö on lajien, asioiden ja ilmiöiden kannalta heterogeeninen. Me eroamme ihmisinä eläimistä ja kasveista, mutta meissä on myös paljon samaa niiden kanssa. Ihminen voidaan siis nähdä osana luontoa, mutta samalla myös erilaisena uniikkina lajina, aivan kuten kaikki muutkin luonnon lajit. (Aaltola, 2020, 297.) Tämän näkökulman mukaan emme siis voi nostaa ihmislajia jalustalle vetoamalla erilaisuuteemme, sillä kaikki lajit luonnossa ovat toisistaan poikkeavia ja erityisiä.

Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani (2020) puolestaan esittelevät neljä hyvin erilaista lähestymis- ja suhtautumistapaa ympäristöön: yksilökeskeinen ympäristökäsitys, luonnontieteellinen ympäristökäsitys, yhteiskuntatieteellinen ympäristökäsitys ja posthumanistinen ympäristökäsitys.

Yksilökeskeisessä ympäristökäsityksessä ihminen nähdään itse ympäristön keskipisteenä. Yksilön oma eletty ympäristö, kuten esimerkiksi kodin lähimetsä ja lapsuudenaikaiset leikkipaikat saavat merkityksensä yksilön toiminnan, kokemusten, ajatusten ja tunteiden kautta. (Cantell ym., 2020, 36.)

Luonnontieteellisessä ympäristökäsityksessä ympäristöä taas katsotaan ikään kuin kauempaa. Tässä käsityksessä ympäristö ja ihminen erotetaan toisistaan täysin, jotta ympäristöä pystytään tutkimaan ilman, että yksilön tekemät tulkinnat ja havainnot ympäristöstä vaikuttavat tutkimukseen. Luonnontieteellinen tutkimus esimerkiksi ilmastonmuutoksesta pohjautuu luonnontieteelliseen ympäristökäsitykseen. Sen tavoitteena on tuottaa tietoa järjestelmällisesti siten, että informaatio olisi yleistettävää ja objektiivista. (Cantell ym., 2020, 39.) Yksilökeskeinen ja luonnontieteellinen ympäristökäsitys voidaan nähdä siis lähestulkoon toistensa vastakohtina.

Yhteiskuntatieteellisessä ympäristökäsityksessä ympäristöön suhtaudutaan ilmiönä, joka määrittäytyy ihmisen toiminnan ja sen aiheuttamien ympäristövaikutusten kautta (Cantell ym., 2020, 40–42). Yhteiskuntatieteellinen ympäristökäsitys pohjautuu yhteiskuntatieteelliseen ympäristötutkimukseen, joka käsittelee yhteiskunnan ja kulttuurin välistä vuorovaikutusta ekologisen ympäristön kanssa. Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen keskeisiä kiinnostuksen koh-

teita ovat ympäristöongelmien, kuten ilmastonmuutoksen, pandemioiden ja ympäristön saastumisen syiden selvittäminen ja ympäristöongelmien lievittämisen keinot. Yhteiskuntatieteellinen ympäristötutkimus huomioi yhteiskunnalliset ja kulttuuriset näkökulmat ympäristöongelmissa ja sen tavoitteena on ympäristöongelmien tarkasteleminen monipuolisesti. Tämä käsitys on tullut ajankohtaiseksi ympäristöön ja ympäristöongelmiin liittyvän eri ihmisryhmien erilaisen ympäristöintressien ja poliittisen keskustelun myötä. (Cantell ym., 2020, 40–42.)

Neljäs ja viimeinen Cantellin, Aarnio-Linnavuoren ja Tanin (2020) esittelemä ympäristökäsitys on posthumanistinen ympäristökäsitys. Sanalla posthumanismi tarkoitetaan perinteisestä ihmiskeskeisestä ajattelutavasta irtautumista. Posthumanismissa ihminen nähdään luontokappaleena muiden joukossa, eikä luonnosta irrallisena toimijana. Posthumanistinen tutkimus keskittyy esimerkiksi lajien väliseen vuorovaikutukseen sekä eri lajien tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Cantell ym., 2020, 42–43.) Tässä lähestymistavassa ihmisen ja ympäristön suhde nähdään monilta osin samoin kuin aiemmin esittelemässäni Passmoren (ks. esim. Aaltola, 2020, 297) erityisyyksien luontokäsityksessä.

Luonto- ja ympäristökäsitykset juontavat juurensa ihmiskäsityksiin. Esimerkiksi länsimaisessa kulttuurissa pitkään vallalla olleiden dualististen ihmiskäsityksien mukaan ihminen nähdään muusta luonnosta erillisenä. (Aaltola, 2020, 287.) On hyvä huomata, että länsimaisten ihmis- ja luontokäsitysten lisäksi on myös muunlaisia ihmis- ja luontokäsityksiä. Esimerkiksi alkuperäiskansoista puhuttaessa korostetaan usein syvää luontoyhteyttä, luontotietoutta ja luonnon ja kulttuurin välistä erottamatonta suhdetta (Seurujärvi-Kari, 2011, 44).

Yllä esittelemäni erilaiset luonto- ja ympäristökäsitykset ovat esimerkkejä siitä, millaisten käsitysten ja näkemysten pohjalta yksilön luontokäsitys voi rakentua. Nämä käsitykset peilaavat tulkintaamme ihmisen suhteesta luontoon. Luontokäsitykset muuttuvat ajan kuluessa ja maailman muuttuessa niin yhteiskunnan kuin yksilönkin tasolla. (Haverinen ym. 2021, 17.) Luontokäsitykset ovat uniikkeja ja jokainen muodostaa omanlaisensa tiedollisen käsityksen luonnosta (Cantell, 2011, 332). Yksilön luontokäsityksessä voi siis olla esimerkiksi piirteitä sekä utilismista, että primitivismistä, vaikka nämä kaksi Pietarisen (1987) esittelemää peruskäsitystä poikkeavatkin toisistaan paljon. Yksilö voi esimerkiksi ajatella, että muut lajit ovat ihmislajin kanssa samanarvoisia, mutta samalla hyväksikäyttää luontoa oman hyvinvointinsa kustannuksella. Puheet, teot ja luontokäsitykset eivät siis aina kohtaa, vaan ne voivat olla ristiriidassa toistensa kanssa (Oksanen, 2021, 120).

Maailmanlaajuisen ekokriisin vuoksi meidän on pakko muuttaa käsityksiämme luonnosta, sillä velvollisuutemme on pitää huolta siitä, että tulevien sukupolvien lisäksi myös muut eliölajit kykenevät asuttamaan maapalloa tulevaisuudessa (Haverinen ym., 2021, 6–7). Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran muistiossa (Haverinen ym., 2021) analysoidaan tämänhetkisiä länsimaisia luontosuhteita ja luontokäsityksiä sekä niiden muutoksia kestävyyskriisin aikakaudella. Tiedostamme koko ajan paremmin, miten ihmisten toiminta vaikuttaa luonnonkirjoon ja tämä muuttaa väistämättä ajattelutapaamme luonnosta ja luontosuhteista. Tämä tiedon myötä meillä on vastuu kunnioittaa luonnonympäristöjä ja ottaa luonnon monimuotoisuuden tukeminen paremmin huomioon toiminnassamme.

### **2.3 Luontosuhde**

Salminen (2003, 10) määrittelee luontosuhteen tunteeksi, tiedoksi ja toiminnaksi, johon liittyy yhteenkuuluvuudentunne maapallon ja sen eliöiden kanssa. Myönteisen luontosuhteen omaava yksilö ymmärtää, että hyvinvointimme on riippuvainen luonnosta monin tavoin (Salminen, 2003, 10). Sen lisäksi, että emme voisi elää ilman puhdasta vettä, happea, auringonvaloa ja ravintoa, luonto ja luonnossa liikkuminen vaikuttaa positiivisesti myös fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin (Salminen, 2003, 10; Metsähallitus, 2017).

Luontosuhteelle rakennetaan pohja jo varhaislapsuudessa. Lapsena luontosuhde rakentuu luonnossa liikkumalla, leikkimällä, tutkimalla sekä eläimiä ja luonnonilmiöitä tarkkailemalla (Cantell, 2011, 332). On tärkeää, että lapsi saa omia positiivisia ja luontosuhdetta vahvistavia kokemuksia. Näitä kokemuksia lapsi voi saada niin rakentamattomissa kuin rakennetuissakin ympäristöissä. (Cantell, 2011, 332.) Esimerkiksi kotipihan marjapensaikoissa tai leikkipuiston ison puun juurella voi syntyä myönteisiä luontokokemuksia yhtä lailla kuin metsäretkelläkin.

Luontosuhteeseen liittyy vahvasti luonnon merkitys, luonnon ilmeneminen yksilön elämässä ja sille annettu arvo. Luontosuhteen vahvistaminen nähdään hyvin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ympäristökasvatustyötä, sillä luontosuhteella on suuri vaikutus siihen, miten yksilö kohtelee luontoa ja näkeekö hän luonnon esimerkiksi taloudellisesti hyödyllisenä vai arvokkaana ja merkityksellisenä sellaisenaan. (Cantell, 2011, 332.)

Värrin (2018,14) mukaan ihmisen luontosuhde on usein vääristynyt, sillä se on antroposentriinen eli ihmiskeskeinen. Ajattelemme, että me ihmiset omistamme koko maailman ja näin arvo-

tamme luonnon pitkälti sen hyödyllisyyden perusteella. Värri (2018, 13) nostaa esille, että ihmisillä on tietoa siitä, että tuhoamme luontoa, mutta sillä ei kuitenkaan ole suurtakaan vaikutusta toimintaamme. Antroposentrinen ajattelutapa on Oksasen (2012, 141) mukaan laajalti hyväksytty ja näin olemme antaneet itsellemme oikeutuksen käyttää luontoa omien tarpeidemme ja halujemme tyydyttämiseen.

Luontosuhde voidaan jakaa karkeasti joko subjektiiviseen tai toiminnalliseen suhteeseen luontoa kohtaan (ks. esim. Oksanen 2021, 119 & Valkonen, 2013, 6–7). Subjektiivisessa mielessä puhuttaessa luontosuhde perustuu yksilön arvoihin, omiin luontokokemuksiin, -käsityksiin ja asenteisiin (Valkonen, 2013, 6–7). Yleensä, kun puhutaan luontosuhteesta, tarkoitetaan juuri luontosuhdetta subjektiivisessa mielessä. Luontosuhde voidaan ymmärtää kuitenkin myös toiminnallisena. Tällöin tärkeää ei ole niinkään yksilön ajatukset tai tuntemukset suhteestaan luontoon vaan teot ja käytännöt. (Valkonen, 2013, 6–7.) Toiminnallisen luontosuhteen rakentumiseen vaikuttavat yhteiskunnan rakenteet ja järjestelmät, sekä erilaiset kulttuurin ihanteet ja maailmankuvat. Luontosuhde ei siis suinkaan ole jotain, mitä yksilö rakentaa ainoastaan omien subjektiivisten kokemuksensa pohjalta, vaan siihen vaikuttaa myös historiallinen kehitys sekä fyysinen ja kulttuurinen ympäristö. (Haverinen ym., 2021, 43–44.) Kokonaisuudessaan luontosuhde siis ilmenee niin yksilön kokemusten, arvojen, asenteiden ja käsitysten, kuin myös tekojen ja toiminnan kautta (Haverinen ym., 2021, 43–44). Kilpijärvi (2013, 100) nostaa esiin, että muun muassa koulutuksella, sosiaalisella kanssakäymisellä ja medialla voi olla suuri vaikutus yksilön luontosuhteeseen. Lapsen luontosuhteen rakentumiseen voi näin ollen vaikuttaa omien luontokokemusten lisäksi esimerkiksi kouluissa tapahtuva ympäristökasvatus, lähipiirin arvot ja näkemykset luonnosta tai sosiaalisesta mediasta saatu kuva luonnosta ja sen tilasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) luontosuhde mainitaan alakoulun laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painotetaan kestävän tulevaisuuden rakentamista ja kestävään elämäntapaan kasvamista. Opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan oppilasta tulee ohjata ymmärtämään omien elämäntapojen, tekojen ja valintojen merkitys niin itselle ja lähiyhteisölle, kuin yhteiskunnalle ja luonnollekin (Opetushallitus, 2016). Koulu kasvattaa oppilaita kestävään elämäntapaan erityisesti omalla esimerkillään. Kestävää elämäntapaa edistetään harjoittelemalla yhdessä toimimisen taitoja, havainnoimalla oman lähiyhteisön kulttuurista monimuotoisuutta ja liikkumalla luonnossa ja vahvistamalla luontosuhdetta. (Opetushallitus, 2016, 99.) Opetussuunnitelmassa painotetaan, että ym-

päristön suojelun merkitys ja näin ollen luonnon arvostus avautuu henkilökohtaisen luontosuhteen kehittymisen myötä (Opetushallitus, 2016, 24). Tähän luontosuhteen kehittymiseen voidaan vaikuttaa alakoulussa tapahtuvalla ympäristökasvatuksella (Kilpijärvi 2013, 100).

## 2.4 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus voidaan Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, 20) mukaan määritellä kasvatukseksi, jonka tavoite on lisätä ympäristömyönteisiä asenteita ja saada ihmiset ymmärtämään, että olemme riippuvaisia ympäristöstämme. Hines, Hungerford ja Tomera (ks. esim. Gilbertson, Ewert, Siklander & Bates, 2022, 8) taas määrittelevät ympäristökasvatuksen oppimiseksi, joka tuottaa ympäristövastuullisia kansalaisia. Palmer (1998, 7) vuorostaan lainaa kansainvälisen luonnonsuojeluliiton (engl. International Union for Conservation of Nature [IUCN], 1970) määritelmää ympäristökasvatuksesta, jonka mukaan ympäristökasvatuksen avulla kehitetään taitoja ja asenteita, jotka ovat tarpeellisia pystyäksemme ymmärtämään ja arvostamaan yksilön, kulttuurin ja ympäristön välisiä suhteita. The North American Association for Environmental Education, (naaee.org), puolestaan määrittelee ympäristökasvatuksen prosessiksi, joka auttaa yksilöitä, yhteisöjä ja organisaatioita oppimaan enemmän ympäristöstä ja kehittämään taitojaan tutkia omaa ympäristöään ja tehdä järkeviä tietoon perustuvia päätöksiä siitä, miten he voivat auttaa ympäristönsuojelussa.

Usein ympäristökasvatus määritellään keinoksi, jonka myötä niin nykyiset kuin tulevatkin sukupolvet voivat torjua ja ratkaista ympäristöongelmia, kun taas osa näkökulmista sisällyttää määritelmäänsä myös oppimisen, jonka myötä tietoisuus ja arvostus luontoa kohtaan kasvaa (Gilbertson ym., 2022, 8–9). Ympäristökasvatuksen käsitteelle on siis nykyään hyvin monenlaisia määritelmiä, mutta niitä yhdistävä tekijä on tavoite kasvattaa tietoisuuteen ja ympäristövastuullisuuteen.

Ympäristökasvatuksen käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1948 IUCN konferenssissa Pariisissa (Palmer, 1998, 6). Vuonna 1977 Yhdistyneiden Kansakuntien ympäristökonferenssissa Tbilisissä Georgiassa hyväksyttiin ympäristökasvatuksen kolme tavoitetta (Palmer, 1998, 10–11). Ne ovat Wolffin (2004, 19) suomennoksen mukaan suoraan lainattuna:

1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.

2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.

Nämä ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat yhä varsin ajankohtaisia, vaikka ympäristökongressista on kulunut jo lähes viisikymmentä vuotta.

Alkujaan ympäristökasvatuksen käsite syntyi, koska ekologisen ympäristön tilasta huolestuttiin (Cantell ym., 2020, 32). Kuten aiemmin jo totesin, ympäristökasvatuksen käsitteelle ei ole nykypäivänä enää täysin yksiselitteistä määritelmää. Tämä johtuu siitä, että 1960-luvun jälkeen käsite on laajentunut kattamaan luonnonympäristöjen lisäksi myös esimerkiksi ihmisen asuinympäristön, kaupunkiympäristön ja sosiaalisen ympäristön. (Cantell ym., 2020, 32.)

Vuonna 1985 ympäristökasvatus sisällytettiin perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja 90-luvulla ympäristökasvatus vakiintui kouluopetuksessa. 1980-luvulla vakiintui myös kuitenkin toinen käsite: kestävä kehitys. (Cantell ym., 2020, 14.) Brundtlandin komission raportissa (1987) kestävä kehitys määritellään kehitykseksi, joka ”tyyydyttää nykypäivän ihmisten tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omia tarpeitaan” (ks. esim. Cantell ym., 2020, 14).

Uusissa suomalaisissa ja kansainvälisissä koulua ohjaavissa asiakirjoissa käytetään pääsääntöisesti kestävä kehityksen kasvatuksen käsitettä, johon sisältyy kaikki neljä kestävä kehityksen ulottuvuutta, eli sosiaalinen, kulttuurinen, ekologinen ja taloudellinen ulottuvuus (Heinonen & Luomi, 2008, 6). Usein kuitenkin ympäristökasvatuksen käsitettä ja kestävä kehityksen käsitteitä käytetään synonyymeinä. Tavoitteiltaan kestävä kehityksen kasvatus ja ympäristökasvatus ovat samanlaisia, joskin pieniä eroja voi esiintyä. Molemmilla on kuitenkin sama päämäärä, eli kestävä kehityksen edistäminen. (Heinonen & Luomi, 2008, 6–7.)

Cantellin ym., (2020) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa on siirrytty 2000-luvulla käyttämään kestävä kehityksen kasvatus -käsitettä. Nykyisestä, vuonna 2014 laaditusta perusopetuksen opetussuunnitelmasta ei löydy ympäristökasvatuksen käsitettä, kun taas kestävä kehityksen ja kestävä elämäntavan käsitteeseen törmää lukiessa kymmeniä kertoja.

Opetussuunnitelmassa kestävä kehitys näyttäytyy esimerkiksi perusopetuksen arvoperustassa, jossa puhutaan kestävä elämäntavan välttämättömyydestä ja siitä, kuinka ihminen on osa luontoa ja riippuvainen siitä. Opetussuunnitelman mukaan ”Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä

kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” (Opetushallitus, 2016, 16). Opetushallituksen (2016, 6) mukaan ekososiaalisen sivistyksen tavoite on synnyttää sellaista kulttuuria ja elämäntapaa, jonka avulla voidaan vaalia ekosysteemien moninaisuutta, ihmisarvon loukkaamattomuutta ja ekologisesti kestävästä kiertotaloudesta. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ymmärtää esimerkiksi ilmastokriisin vakavuuden ja pyrkii toimimaan luonnon näkökulmasta kestävästi (Opetushallitus, 2016, 16).

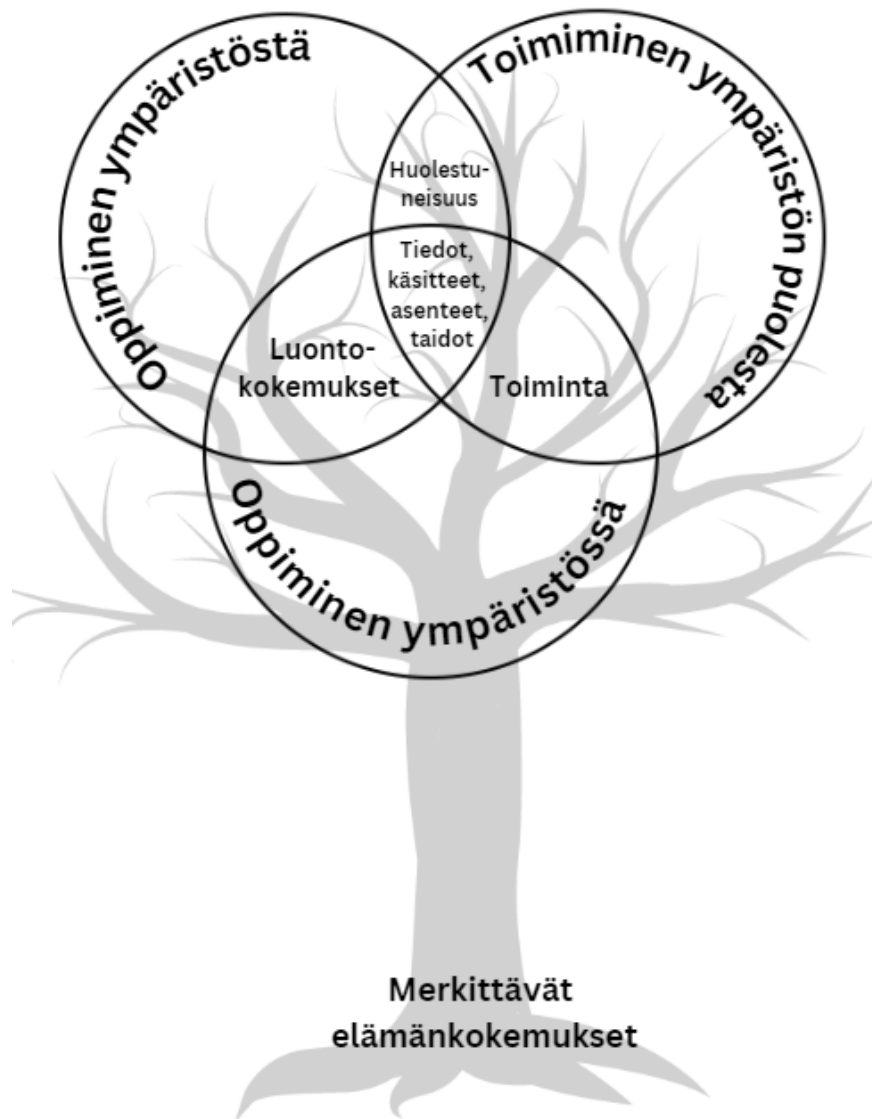
Cantellin ja Koskisen (2004, 67) mukaan Joy A. Palmerin (1998) teos *Environmental Education in the 21st century* voidaan nähdä yhtenä ympäristökasvatuksen perusteoksena. Teoksessaan Palmer esittelee ympäristökasvatuksen sisältöjä jäsentelevän puumallin (1998), joka on yksi viime vuosien viitatuimmista ympäristökasvatuksen malleista (Cantell ja Koskinen, 2004, 68).

Palmerin puumallissa ympäristökasvatuksen pääelementit jakautuvat kolmeen puunhaaraan: oppiminen ympäristöstä (engl. education about the environment) eli ympäristötietous, toimiminen ympäristön puolesta (eng. education for the environment) ja oppiminen ympäristössä (engl. education in the environment) (Palmer, 1998, 270–272). Palmer (1998, 267) painottaa, että nämä kolme ympäristökasvatuksen pääelementtiä eivät suinkaan ole toisistaan erillisiä, vaan ne sulautuvat osittain toisiinsa ja ympäristökasvatuksen tulee tapahtua näillä kaikilla osa-alueilla yhtä aikaa.

Näihin kolmeen pääelementtiin, eli oppimiseen ympäristöstä, toimimiseen ympäristön puolesta ja oppimiseen ympäristössä liittyvät tiedot, taidot, käsitteet ja asenteet, jotka kehittyvät ympäristökasvatuksen myötä. Erityisesti oppimiseen ympäristössä liittyy vahvasti omat kokemukset ja toiminta. Oppimiseen ympäristöstä ja toimimiseen ympäristön puolesta taas liittyy huolestuneisuus ympäristön tilasta, joka lisääntyy tietämyksen lisääntyessä. (Cantell & Koskinen, 2004, 69.)

Puun juuret taas kuvaavat merkittäviä elämäkokemuksia, sillä Palmerin mukaan ympäristökasvatus pohjautuu yksilön kokemusten, kehitysvaiheen ja aiemman tietotason huomioimiseen toiminnassa (Cantell & Koskinen, 2004, 69). Cantell ja Koskinen (2004, 69) kiteyttävät Palmerin (1998) puumallin pohjalta laadukkaasti ympäristökasvatuksen olevan näiden kolmen pääelementin ja oppijan kokemusten huomioimisen summa. Ympäristökasvatus, jossa nojautaan ainoastaan ympäristöön liittyvään tiedon oppimiseen ei siis tee oppijasta ympäristövastuullista. Hienot luontokokemuksetkaan eivät riitä, vaan tarvitaan jokaista kolmea pääelementtiä, jotta oppijan ympäristövastuullisuus kehittyi ympäristökasvatuksen myötä.





Kuvio 1: Mukaেলা Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumallista.

Palmer (1998, 274) painottaa ympäristökasvatuksen tavoitteen olevan pohjimmiltaan se, että sen avulla voidaan vaikuttaa yksilöiden uskomuksiin ja asenteisiin ympäristöä kohtaan tarjoamalla riittävää tietoa, jonka myötä asenteet ja arvot muuttuvat teoiksi ympäristön puolesta.

Käsittelen tutkielmassani ympäristökasvatusta alakoulussa ja tarkastelen sen vaikutuksia lapsen luontosuhteen kehittymiseen. Viitekehyksenä käytän Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumallia.

## 3 Tutkielman toteutus

### 3.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkielman tavoitteet

Tutkin ympäristökasvatusta ja lapsen luontosuhteen kehittymistä alakoulussa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Salmisen (2011, 7) mukaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jonka avulla tutkitaan jo tehtyä tutkimusta ja kootaan kokonaiskuvaa tutkittavasta aiheesta. Kirjallisuuskatsaus on toimiva ja tehokas keino koota ja syventää tietoa tehdyistä tutkimuksista ja niiden tuloksista (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 102). Tutkielmassani kokoan sekä kotimaisten, että kansainvälisten lähteiden avulla kuvaa siitä, mitä luontosuhteella ja ympäristökasvatuksella tarkoitetaan ja miten ympäristökasvatuksella koulussa voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä.

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus antaa tutkijalle vapaammat kädet aineiston valinnan, laajuuden ja tutkimuskysymyksen suhteen kuin esimerkiksi systemaattinen kirjallisuuskatsaus tai meta-analyysi (Salminen, 2011, 6).

Aloitin tutkimusprosessini siitä ajatuksesta, että haluan kandidaatintutkielmani käsittelevän jollain tavalla luontosuhteen muodostumista. Luontosuhde ja siihen vaikuttavat tekijät kiinnostavat minua, ja sen vuoksi halusin tutkia niitä kirjallisuuskatsauksessani syvemmin. Vaikka tutkielman aihealue oli jo päätetty, koin haastavaksi aiheen tarkemman rajaamisen ja tutkimuskysymyksen muodostamisen. Tutkimuskysymykseni löysikin lopullisen muotonsa vasta tutkimusprosessin edettyä tieteellisen viitekehysten kirjoitusvaiheeseen. Syvennyttyäni aiempiin tutkimuksiin ja tutkimustuloksiin huolellisesti tutkimuskysymykseni muotoutui seuraavaksi:

-Miten ympäristökasvatuksella alakoulussa voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä?

Perehtyessäni aihetta käsitteleviin tutkimuksiin huomasin, että luontosuhdetta ja sen kehittymistä on tutkittu paljon erityisesti varhaislapsuuden ja esiopetuksen kontekstissa. Törmäsin tutkimustyötäni aloittaessa siihen, että iso osa ympäristökasvatuksesta ja luontosuhteesta kirjoitetuista lähteistä käsittelee nimenomaan varhaislapsuutta ja varhaiskasvatusta. Tämä on kuitenkin ymmärrettävää, sillä pohja luontosuhteelle rakennetaan jo ennen kouluikää. Pienet lapset tutkivat ja ihmettelevät omaa ympäristöään innokkaasti ja siksi he ovat herkimmillään oppimaan ympäristövastuullisen käyttäytymisen perusteita (Parikka-Nihti & Suomela, 2017, 13).

Rajasin tutkielmani käsittelemään luontosuhdetta ja ympäristökasvatusta alakoulukontekstissa, sillä tulevana luokanopettajana haluan tukea tulevien oppilaideni luontosuhteen kehittymistä tutkimukseen pohjautuvan tieteellisen tiedon ja tietoisien toiminnan pohjalta. Näen koulussa tapahtuvan ympäristökasvatuksen merkittävänä tekijänä lapsen luontosuhteen ja luontokäsityksen kehittymisen kannalta. Tutkielmani tavoitteena on koostaa aiempien tutkimusten pohjalta kattava kuvaus siitä, mitä luonnon, luontokäsityksen, luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen käsitteillä tarkoitetaan ja millä tavoin ympäristökasvatus alakoulussa tukee lapsen luontosuhteen kehittymistä.

### **3.2 Lähteiden valinta ja tutkielman eettisyys**

Syvemmän luontosuhteeseen ja ympäristökasvatukseen koulussa perehtymällä aihetta käsitteleviin kotimaisiin ja ulkomaisiin tutkimuksiin sekä ammattikirjallisuuteen. Lisäksi tarkastelen, miten ympäristökasvatus ja kestävä kehitys näyttäytyy nykyisessä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, sillä näen opetussuunnitelman tärkeänä dokumenttina, joka ohjaa opettajan työtä myös ympäristökasvattajana.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (29.05.2023) mukaan tutkimusta tehdessä on syytä perehtyä hyvään tieteelliseen käytäntöön, jonka mukaan tutkijan tulee noudattaa tiedeyhteisön toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyötä tehdessä. Pohjaan tiedonhankintani hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti oman alani tieteelliseen kirjallisuuteen ja muihin päteviin tietolähteisiin (Vilka, 2021, 37) ja arvioin lähteiden luotettavuutta tiedonhankintakurssilla oppimieni menetelmien, kuten esimerkiksi JUFO-portaalin avulla. Olen arvioinut lähteitä myös niiden ajankohtaisuuden ja tuoreuden perusteella. Olen kuitenkin päättänyt käyttämään jonkin verran myös ennen 2000-lukua julkaistuja lähteitä, sillä uudempia aiheitani käsitteleviä julkaisuja on ollut rajallisesti. Osa vanhemmista teoksista on aihealuetta koskevia perustutkimuksia, joihin useat jatkotutkimusta tehneet tutkijat ovat viittaneet ja tukeutuneet tutkimuksissaan. Uudempien alakoulukontekstissa olevien tutkimusten puute onkin mielestäni selvä ongelma.

Tiedonhaussa olen hyödyntänyt eri tietokantoja, kuten Oulun yliopiston Oula-Finnaa, Google Scholaria ja Ebsco -tietokantoja. Olen käyttänyt tiedonhakua tehdessäni hakusanoja luontosuhde, ympäristökasvatus, luontokasvatus, luontokäsitys, kestävä kehityksen kasvatus, nature education, outdoor education, environmental education ja nature connection.

Tutkimusaiheena luonto, luontokäsitys, luontosuhde ja ympäristökasvatus voidaan nähdä kompleksisena tutkimusaiheena, sillä kyseessä on osittain kulttuurisidonnainen ja arvoihin liittyvä aihealue. Raittila (2020, 230) määrittelee ympäristökasvatuksen tiivistettynä arvokasvatukseksi. Aiemmin viittaamassani Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumallissakin oleva toimiminen ympäristön puolesta -osa-alueen voidaan ajatella edustavan vahvaa arvokasvatuksellista näkökulmaa (Raittila, 2020, 230).

Perusopetukseen ei kuitenkaan ole arvovapaata, vaikka jokaisella oppilaalla onkin oikeus rakentaa oma arvoperustansa ja näin ollen myös luontokäsityksensä omien näkemyksiensä pohjalta. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma on laadittu perusopetuksen arvoperustan pohjalta ja nämä arvot vaikuttavat koulussa opetuksen ja toiminnan sisältöihin. Perusopetuksen arvoperustassa (Opetushallitus, 2016, 15–16) painotetaan muun muassa demokratian, tasa-arvon ja aktiivisen toimijuuden lisäksi kestävää elämäntapaa ja sen välttämättömyyttä. Perusopetuksessa toimitaan siis kestävä kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisesti ja ohjataan myös oppilaita omaksumaan kestävä elämäntavan periaatteet. Oppilaita tuetaan kuitenkin oman arvoperustansa rakentamiseen ja erilaisten arvojen tunnistamiseen ja kriittiseen pohtimiseen. (Opetushallitus, 2016, 15–16.)

## 4 Tutkielman tulokset

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelin luonnon, luontokäsityksen, luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen käsitteitä eri näkökulmista. Aiempien kappaleiden myötä voidaankin yhteen vetona todeta, että luontokäsitys, jolla tarkoitetaan tiedollista käsitystä luonnosta vaikuttaa luontosuhteen muodostumiseen (Haverinen ym. 2021, 17). Läpikäymäni kirjallisen aineiston perusteella voi vetää johtopäätöksen, että lapsen luontosuhde muotoutuu muun muassa lapsen omien luontokokemusten sekä kotona ja koulussa tapahtuvan ympäristökasvatuksen myötä (Cantell, 2011, 332).

Yleisesti ottaen ympäristökasvatuksen tavoitteena on kansainvälisen luonnonsuojeluliiton (engl. International Union for Conservation of Nature [IUCN], 1970) mukaan kehittää taitoja ja asenteita, jotka ovat tarpeellisia pystyäksemme ymmärtämään ja arvostamaan yksilön, kulttuurin ja ympäristön välisiä suhteita (ks. esim. Palmer, 1998, 7). Voidaan siis todeta, että koulussa tapahtuva ympäristökasvatus on merkittävä tekijä lapsen luontosuhteen ja luontokäsityksen kehittymisen näkökulmasta.

Seuraavaksi vastaan käyttämieni lähteiden pohjalta tutkimuskysymykseeni: Miten ympäristökasvatuksella alakoulussa voidaan tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä? Käsittelen kysymystä erityisesti luontosuhteen kehittymisen kannalta pohtien samalla, miten opettaja voi konkreettisesti tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä alakoulussa toteutettavan ympäristökasvatuksen avulla.

### 3.3 Luontosuhde kehittyi kokemuksien, tiedon ja toiminnan kautta

Tässä kirjallisuuskatsauksessa olen käsitellyt luontosuhdetta sekä subjektiivisessa että toiminnallisessa mielessä. Luontosuhde ilmenee siis yksilön kokemusten, arvojen, asenteiden ja käsitysten lisäksi myös tekojen ja toiminnan kautta (Haverinen ym., 2021, 43–44).

Pienen lapsen luontokäsityksen rakentumiseen vaikuttavat kaikki hänen elinympäristönsä tekijät. Suurin vaikutus on kodilla, varhaiskasvatuksella, koululla, asuinympäristöllä ja muilla lähipiirin ihmisillä. (Nykänen & Kinnunen, 1992, 28.) Tutkimusten mukaan lapsi, joka on kasvanut kodissa, jossa pidetään luonnossa liikkumista ja oleilua tärkeänä, tuntee yleensä kasvi- ja eläinlajeja paremmin, kuin sellainen lapsi, jonka kodissa luonto ei ole yhtä merkityksellisessä roolissa (Nykänen & Kinnunen, 1992, 28). Päätelmänä voisi todeta, että vähäinkin mutta

jokapäiväinen sidos luontoympäristöön on merkittävä luontosuhteen kehittymisen näkökulmasta.

Kuten jo aiemmin todettiin, luontosuhde kehittyi lapsena luonnossa liikkumalla, leikkimällä, tutkimalla ja tarkkailemalla (Cantell, 2011, 332). Luontosuhteen vahvistumisen kannalta on erityisen tärkeää, että lapsi saa positiivisia luontoon liittyviä kokemuksia (Cantell, 2011, 332) ja tämä tulisikin huomioida alakoulussa opetusta suunniteltaessa.

Suunniteltaessa laadukasta ja kokonaisvaltaista ympäristökasvatusta voidaan käyttää apuna esimerkiksi aiemmin esittelemääni Palmerin (1998, 270–272) ympäristökasvatuksen mallia. Palmerin (1998, 270–272) ympäristökasvatuksen mallia tarkastellessa havaitaan, että lapsen omat merkitykselliset luontokokemukset liittyvät sekä oppiminen ympäristössä-, että oppiminen ympäristöstä -osa-alueisiin. Voidaan siis päätellä, että mikäli alakoulussa toteutettava ympäristökasvatus on sellaista, jonka avulla lapsi kerryttää itselleen positiivisia luontokokemuksia esimerkiksi koulun lähiympäristössä liikkumalla ja leikkimällä sekä ympäröivää luontoa tutkimalla ja tarkkailemalla, se edistää lapsen luontosuhteen kehittymistä vastuulliseksi.

Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 66) painottavat, että lapsen tulisi saada monipuolisesti erilaisia kokemuksia luonnosta. Jos lapsi ei vietä luontoympäristössä riittävän paljon aikaa, ei vastuullisen luontosuhteen kehittyminen ole todennäköisesti mahdollista (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 66). Näin ollen koulun ympäristökasvatusta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon ulkona oleilun ja ulkona oppimisen merkitys, jotta ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen ja lapsen luontosuhteen kehittyminen olisivat mahdollisia.

Lapsen luontosuhteen kehittymistä on tutkittu myös päivähoitossa (Nykänen ja Kinnunen 1992, 28). Tulosten mukaan päivähoito edistää lapsen positiivisen luontosuhteen kehittymistä, mikäli työntekijät ovat kiinnostuneita luontoympäristöstä. Päivähoitossa toiminnan ja yhdessä tekemisen kautta lapsi saa malleja ja omaksuu asenteita erilaisista tilanteista. (Nykänen & Kinnunen, 1992, 28.) Kun lapsi pääsee tutkimaan ympäristöään ja viettämään aikaa luonnossa säännöllisesti, hän saa aikuisilta mallin siitä, miten luonnossa toimitaan ja miksi sitä arvostetaan. Vaikka Nykänen ja Kinnunen (1992, 28) käsittelevätkin aihetta päivähoidon kontekstissa, voidaan ajatella, että tutkimustulokset ovat yleistettävissä myös koulumaailmaan ja erityisesti alkuopetukseen. Johtopäätöksenä voidaankin siis esittää, että opettajan oma kiinnostuneisuus luontoympäristöä kohtaan on erityisen tärkeää, sillä opettaja mallintaa omalla toiminnallaan vastuullista luontoympäristössä toimimista.

Luontoa arvostava ja siitä nauttiva aikuinen pystyy tekemään parasta ympäristökasvatustyötä, sillä hän voi oman esimerkkinsä kautta ohjata lasta kiintymään lähiympäristöönsä. Turvallisen ja tutun henkilön kanssa luonnossa liikkuminen ja oleilu, sekä toisaalta oppiminen edistävät lapsen omien luontokokemusten syntymistä. (Nykänen & Kinnunen, 1992, 33.) On siis aikuisen tehtävä ohjata lasta tutustumaan rohkeasti luontoon ja toimia ympäristökasvattajana roolimallina sille, miten luonnossa toimitaan ja miten ympäristöasiat huomioidaan arjessa.

Myös Parikka-Nihti (2011, 19) on tarkastellut aikuisen roolia ympäristökasvattajana ja todennut, että kasvattajalla on mahdollisuus omalla toiminnallaan ohjata lapsia luontokokemusten äärelle havainnoimalla ja ihmettelemällä ympäristöstä löytyviä asioita. Seuraavan esimerkin avulla kuvaan miten opettaja voi ohjata lapset luontokokemusten äärelle ja siten tukea lapsen luontosuhteen kehittymistä. Opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa seurata ja tutkia esimerkiksi mihin muurahaisten polut vievät tai miten ne tekevät yhteistyötä kantamalla yhdessä rakennusmateriaalia kekoonsa. Kun lasten mielenkiinto aihetta kohtaan herää muurahaisten työskentelyn seuraamisen myötä, heille syntyy havainnoistaan todennäköisesti kysymyksiä. Järvinen, Foster ja Morris (2020, 54) muistuttavat, ettei kasvattajan tarvitse välttämättä osata vastata tutkittavan ilmiön ympärille syntyviin kysymyksiin, vaan merkityksellisempää on toimia uteli-aana tutkijana ja ihmetelijänä lasten tavoin. Lasten tehdessä havaintoja luonnossa, kasvattajan on hyvä ohjata lapsia ymmärtämään, että he voivat omalla toiminnallaan suojella lähiympäristöään (Parikka-Nihti, 2011, 19). Lapset voivat esimerkiksi miettiä, miksi muurahaispesät ovat metsän ekosysteemin kannalta tärkeitä ja miten he voisivat suojella pesiä.

Kasvattajan on Parikka-Nihtin (2011, 19) mukaan tärkeää huomioida lapset ja heidän havaintonsa. Tämän perusteella voi päätellä, että opettajan on hyödyllistä käyttää oppimistilanteessa pedagogisena menetelmänä esimerkiksi tutkivaa oppimista tai jotain muuta vastaavaa oppilaan oppimista tukevaa menetelmää. Opetustilanteessa on tärkeää hyödyntää oppimisessa lasten luontokokemusta ja tässä tapauksessa muurahaisista heränneitä kysymyksiä. Olennaista on, että oppilaat työskentelevät yhdessä, hyödyntävät aiempia tietojaan ja etsivät uutta tietoa aiheesta, sillä tutkivan oppimisen lähtökohtana toimii oppilaiden omat kysymykset ja ennakkokäsitykset käsiteltävästä aiheesta (Lakkala, 2012, 2).

Tähän tutkielmaan laatimani esimerkki, jossa havainnoitiin muurahaisia ja muurahaispesiä, esittiin vastauksia oppilaiden kysymyksiin yhdessä sekä pohdittiin, miten oppilaat voivat itse toimia muurahaispesien suojelijoina, mukailee Palmerin (1998, 267) ympäristökasvatuksen si-

sältöjä jäsenitelevän mallin osa-alueita. Aluksi lapset saavat luontokokemuksia tutkimalla muurahaisia luonnossa. Tällöin he toimivat oppiminen ympäristössä -osa-alueella. Kun lapsilla herää kysymyksiä muurahaisiin ja muurahaispesiin liittyen ja he etsivät niihin vastauksia, toimitaan oppiminen ympäristöstä -osa-alueella, eli he kartuttavat luontotietouttaan. Lopuksi kun keskustellaan miksi muurahaispesät ovat tärkeitä ja miten oppilaat voivat itse suojella niitä, toimitaan ympäristön puolesta -osa-alueella.

Voidaan siis todeta, että laadukas ympäristökasvatus sisältää oppilaan aiempien kokemusten huomioimisen lisäksi nämä kolme osa-alueella (Cantell ja Koskinen, 2004, 69). Laadukas ympäristökasvatus tukee siis lapsen luontosuhteen kehittymistä (Gilbertson ym., 2022, 8–9).

Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 29) toteavat, että luontosuhteen vahvistumiseen vaikuttavat myös tunteet. Kun lapsi ihastelee luontoa tai saa onnistumisen, keksimisen tai löytämisen kokemuksia hänen suhteensa luontoon vahvistuu (Parikka-Nihti ja Suomela, 2014, 29). Oppilaan tulisi siis saada koulussa luontokokemusten, tiedon ja toiminnan lisäksi myös tunnekokemuksia. Parikka-Nihtin (2011, 19) mukaan lasten herkkyyttä havainnoida luonnossa olevia asioita voidaan lisätä esimerkiksi hiljentymällä kuuntelemaan luonnon ääniä tai nauttimalla luonnon ympäristöstä muilla tavoin. On tärkeää, että kasvattaja kykenee käyttämään mielikuvitusta ja luovuutta apunaan ohjatessaan lapsia havainnoimaan luontoa (Parikka-Nihti, 2011, 19).

Yhteenvedon voidaan todeta, että kasvattajien – eli tässä tapauksessa luokanopettajan ja muun koulun henkilökunnan – tulisi opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan huomioida luonnossa oleilun ja myönteisten luontoon liittyvien tunnekokemusten tärkeys luontosuhteen kehittymisen kannalta. Lisäksi on tärkeää, että kasvattajat pohtivat omaa luontosuhdettaan ja suhtautumistaan lähiympäristöön, sillä luonnosta kiinnostunut aikuinen toimii roolimallina lapselle ja esimerkin myötä edistää myös lapsen luontosuhteen kehittymistä (Nykänen ja Kinnunen 1992, 28).

### **3.4 Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen ympäristökasvatus kehittää luontosuhdetta**

Edellisessä kappaleessa tarkastelin, miten luontosuhde kehittyi kokemusten, tiedon ja toiminnan kautta. Opettajalla ja opettajan toiminnalla on näissä kaikissa luontosuhteen kehittymiseen vaikuttavilla osa-alueilla suuri merkitys. Tässä kappaleessa paneudun vielä hiukan tarkemmin siihen, miten koulun ympäristökasvatus tukee lapsen luontosuhteen kehittymistä. Opettajat to-



teuttavat ympäristökasvatusta koulukontekstissa ja opettajan toimintaan vaikuttavat koulun yhteiset suunnitelmat, käytänteet sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi koulun tehtävistä on ohjata oppilaita ekososiaaliseen sivistykseen ja ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen (Opetushallitus, 2016, 16). Koulu siis edistää kestävästä elämäntapaa korostamalla lähiyhteisön kulttuurisen monimuotoisuuden havainnoimista, yhdessä toimimista, luonnossa liikkumista ja luontosuhteen vahvistamista. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat koulussa kestävästä elämäntapaan liittyviä tietoja ja taitoja ja koulun henkilökunnan tehtävänä on opettaa kestävästä elämäntapaa omalla esimerkillään. (Opetushallitus, 2016, 99.) Nämä tavoitteet ohjaavat koulua ja opettajien työtä.

Kirjallisuuskatsauksen lähteiden perusteella (ks. esim. Palmer, 1998) voidaankin tehdä johtopäätös, että laadukasta ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa kouluissa, mikäli toiminta on tavoitteellista ja suunniteltua. Ympäristökasvatusta suunniteltaessa tulisi huomioida ympäristökasvatuksen sisältöjen monipuolisuus ja Palmerin (1998) puumalli onkin oiva keino siihen.

Palmerin (1998) mukaan ympäristökasvatuksen tulee sisältää kaikkia kolmea pääelementtiä: oppimista ympäristössä, oppimista ympäristöstä eli luontotietoutta ja toimimista ympäristön puolesta. Näiden lisäksi oppilaiden tulee saada myönteisiä luontokokemuksia ja oppia tietoja, käsitteitä, taitoja ja asenteita. Hienot luontokokemukset tai pelkkä luontotietous eivät siis riitä kehittämään lapsen luontosuhdetta ja ympäristövastuullisuutta, vaan se vaatii kaikkia kolmea pääelementtiä. Jotta koulun ympäristökasvatus olisi laadukasta, tulee ympäristökasvatuksen olla tavoitteellista toimintaa, jossa opetuksen suunnittelu pohjautuu esimerkiksi Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen malliin tai johonkin muuhun vastaavaan tuloksia tuovaan tutkituun malliin.

Harvey ja kollegat (2020) ovat toteuttaneet tutkimuksen, jossa tarkasteltiin hyvin yksinkertaisen luonto-ohjelman vaikutuksia hyvinvointiin, mielialaan ja luontosuhteeseen peruskouluissa. Ohjelman tavoitteena oli, että oppilaiden tulee viettää yksi oppitunti viikossa ulkona (Harvey ym., 2020, 2). Harvey ym. (2020) totesivat ulko-opetukseen liittyvässä tutkimuksessaan, että lapset, joiden luontosuhde oli heikompi, kokivat tutkimusohjelman aikana kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa paranevan merkittävästi. Tutkimuksen mukaan jo tunti viikossa lähiluonnossa oleilua riittää parantamaan lapsen hyvinvointia ja mielialaa, mikäli viikoittainen ulkotunti to-

teutetaan säännöllisesti läpi kouluvuoden (Harvey ym., 2020, 7). Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 66) ovat todenneet, että luonnossa tulee viettää aikaa riittävästi, jotta luontosuhde kehittyi vastuulliseksi.

Harveyn ym. (2020) mukaan olisi melko yksinkertaista toteuttaa vastaavanlainen tunti viikossa ulkona -ohjelma peruskouluissa. Luontosuhteen kehittymisen ja oppilaan hyvinvoinnin kannalta on siis merkityksellistä, että ulkona vietetään aikaa säännöllisesti. Tämän ulkona vietetyn ajan ei kuitenkaan tarvitse olla kovin pitkä. Ulkona oleilun ja oppimisen ja näin ollen myös ympäristökasvatuksen tulisikin olla kiinteä osa koulun ja oppilaiden arkea.

Luonnossa oleilu siis kehittää yksilön ympäristömyönteisyyttä ja ympäristöarvoja monien tutkimusten mukaan (ks. esim. Harvey ym. 2020; Cantell, 2011). Harveyn (2020) tutkimuksessa ei kuitenkaan pystytty suoraan osoittamaan, että luonnossa oleilu (luonto-ohjelma) parantaa oppilaiden ympäristömyönteisyyden ja ympäristöarvojen lisäksi myös luontosuhdetta. Tämä johtui siitä, että luonto-ohjelmaan osallistuneiden lasten ja kontrolliryhmän luontoyhteydessä ei tapahtunut tutkimuksen aikana merkittävää parantumista, sillä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten luontosuhde osoitti jo tutkimuksen alussa korkeaa yhteyssuhdetta luontoon. Harveyn ym. (2020) mukaan tämä johtuu kattovaikutuksesta (engl. ceiling effect). Tässä tapauksessa kattovaikutuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuneista lapsista liian suuri määrä prosentuaalisesti sai korkeimman pistemäärän luontosuhteesta, jolloin vaikutus ei ole tilastollisesti mitattavissa (Harvey, ym. 2020, 7). Toisena mahdollisuutena sille, miksi luontosuhteessa ei näkynyt muutosta, Harvey ym. (2020, 6–7) pohti niin sanottua synnynnäistä biofiliaa, jolla tarkoitetaan ihmisen kehityshistorian myötä syntynyttä universaalia, yksilön persoonasta riippumatonta perustarvetta, olla yhteydessä luontoon. Tämä hypoteesi edellyttäisi kuitenkin Harveyn ym. (2020, 7) mukaan lisää tutkimusta. Muissa käyttämässäni lähteissä (Cantell, 2011, Palmer 1998) on kuitenkin todettu luonnossa oleilun ja luontosuhteen kehittämisen välinen yhteys.

Ympäristökasvatus ei ole pelkästään oppitunteja tai tuokioita, vaan tavallista toimintaa arkisten asioiden parissa ja sitä tapahtuu koko ajan (Nykänen ja Kinnunen, 1992, 37). Opettajan tulee huomioida, että hän toimii roolimallina oppilaille arkisissakin tilanteissa, sillä lapset kiinnittävät huomiota siihen, miten lähipiirin aikuiset toimivat ja toimivat saamansa mallin mukaan. Nykäsen ja Kinnusen (1992, 37) mukaan parhaimmillaan ympäristökasvatuksen avulla lapsi saa kokemuksen, että hän on yhteydessä luontoon. Kun yksilön luontosuhde pohjautuu tiedon

lisäksi tunteeseen, hän näkee itsensä osana luontoa. Tämä on merkityksellistä, sillä tällöin yksilö on kykeneväinen luomaan ekologisesti kestävä elämäntapaa. (Nykänen ja Kinnunen, 1992, 37.)

## 5 Päätelmät ja pohdinta

Luontosuhde muotoutuu ja kehittyy läpi elämän, se on jatkuva prosessi. Lapsena ja nuorena opitut asiat ja saadut luontokokemukset kehittävät sen hetkistä luontosuhdetta, mutta luovat samalla pohjaa myös pitempiaikaiselle, läpi aikuisiän kehittyvälle luontosuhteelle (Milton, 2002, 83). Tärkeää varhaisessa vaiheessa saaduissa myönteisissä luontokokemuksissa on se, että lapsi (ja myöhemmin aikuinen) oppii niiden myötä arvostamaan luontoa ja kantamaan siitä vastuuta (Milton, 2002, 84). Lapsista kasvaa luontoa arvostavia ja luonnon puolesta toimivia aikuisia, mikäli he oppivat vaalimaan sitä jo lapsena (Parikka-Nihti ja Suomela, 2017, 10–14). Tämä on seikka, jota ei mielestäni voi liikaa korostaa. Siksi onkin tärkeää, että huomioimme kasvattajina myönteisen luontosuhteen merkityksen ympäristölle ja lapsen omalle hyvinvoinnille.

Useimmissa käyttämissäni luontosuhdetta ja ympäristökasvatusta käsittelevissä lähteissä on painotettu nimenomaan myönteisten luontokokemusten merkitystä luontosuhteen muotoutumisessa (Palmer, 1998, Milton, 2002, Parikka-Nihti-Suomela, 2017, Cantell, 2020). Positiiviset luontokokemukset ovatkin avainasemassa ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttamiselle, sillä esimerkiksi Prattin (2010, 104–149) mukaan lapsien tulisi saada erilaisten ympäristötietojen ja -taitojen lisäksi myös positiivisia luontokokemuksia, jotta ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista.

Toinen keskeinen useista lähteistä esille noussut tekijä lapsen luontosuhteen kehittymisen kannalta on kasvattajan toimiminen roolimallina ja esimerkkinä lapsille ympäristöasioissa. Nämä kaksi tekijää - eli myönteiset luontokokemukset ja aikuisen rooli ympäristökasvattajana - kulkevat käsi kädessä, sillä kasvattaja voi omalla esimerkillään ohjata lapset kiinnostumaan luonnosta ja saamaan myönteisiä luontokokemuksia (Parikka-Nihti 2011, 19). Tässä auttaa, että kasvattaja on itse kiinnostunut luonnosta ja toimii ikään kuin oppaana lapselle, ohjaten häntä tutkimaan ja ihmettelemään luonnosta löytyviä asioita.

Harveyn ym. (2020) tutkimusta ja erityisesti luontosuhteen kehittymisen mittaamista käsittelevää osiota tarkastellessani heräsi kysymys, onko luontosuhde mitattavissa kvantitatiivisin menetelmin? Loppujen lopuksi luontosuhde on ennen kaikkea yksilön oma, usein kokonaisvaltainen kokemus. Se voi olla tunnetta, tietoa, toimintaa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta luonnon kanssa (Salminen, 2003, 10). Varsinkin lapsen luontosuhteen tutkiminen voi olla haastavaa, sillä sen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä voi olla vaikea eritellä tai sanallistaa. Olenkin sitä

mieltä, että yksilön luontosuhteeseen liittyvien omien kokemusten ja tunteiden vuoksi luontosuhteen määrää tai vahvuutta ei voi eksaktisti mitata.

Tutkimusprosessini edetessä aloin pohtimaan myönteisen luontosuhteen käsitteen ongelmallisuutta. Olennainen kysymys onkin, kuka määrittelee, millainen on myönteinen luontosuhde? Jokainenhan muodostaa omanlaisensa suhteen luontoon. Tästä syystä koen, että vastuullinen luontosuhde on tutkimuksen näkökulmasta käsitteenä toimivampi kuin myönteinen luontosuhde, koska sen avulla on helpompi määritellä, millainen luontosuhde on ympäristön näkökulmasta vastuullinen. Pyrkimyksenä tulisikin olla, että oppilaille muodostuisi ympäristökasvatuksen myötä vastuullinen luontosuhde, sillä tämänhetkinen elämäntapamme on kestävä ja ainoa tapa hidastaa ilmastonmuutosten vaikutuksia luontoon pysyvästi on kiinnittää huomio ihmisen ja luonnon väliseen suhteeseen (Värri, 2018, 14).

Perehtyessäni kandidaatintutkielmani aihealueeseen havaitsin, miten monin eri tavoin tutkielmani keskeisiä käsitteitä luonto, luontosuhde, luontokäsitys ja ympäristökasvatus on aikaisemmissa tutkimuksissa määritelty. Pidän tärkeänä, että kasvattaja ymmärtää käsitteitä ja niiden pohjalta luotuja näkemyksiä mahdollisimman laaja-alaisesti ja tämän vuoksi päädyin tutkielmani teoreettisessa viitekehityksessä esittelemään keskeisiä käsitteitä varsin laajasti.

Käytän tutkielmassani Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen mallia, sillä se on yksi käytetyimmistä ympäristökasvatuksen malleista ja laajalti hyväksytty. Kun jatkan aihealueen parissa pro gradu -tutkimuksessa, tulen huomioimaan kattavammin erilaiset ympäristökasvatuksen mallit sekä tarkastelemaan laaja-alaisemmin käsitteitä ja käsitteiden välisiä suhteita. Se edellyttää monipuolista malleihin tutustumista sekä niiden analysointia, sillä jo tämän kirjallisuuskatsauksen perusteella voin todeta, että ympäristökasvatukseen liittyvät käsitteet ovat osin päällekkäisiä. Uskon, että tekemäni kirjallisuuskatsaus antaa tulevalle työlleni hyvän lähtökohdan. Pro gradu -tutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia kvalitatiivisin menetelmin esimerkiksi alakoulun luokanopettajien käyttämien ympäristökasvatusmenetelmien vaikutusta lapsen luontosuhteen kehittymiseen tai luokanopettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksen merkityksestä kouluarjessa.

Tämän tutkimusprosessin myötä olen päätenyt pohtimaan syvemmin myös omaa luontosuhdetani, sen rakentumiseen vaikuttaneita tekijöitä ja sen muuttumista iän myötä. Kuten käyttämäni lähteistä on käynyt ilmi, luontosuhde ei ole muuttumaton. Välillä yksilö voi kokea vahvaa yhteyttä luontoon ja välillä suhde luontoon on heikompi. Näin on käynyt myös itselleni. On kuitenkin totta, että juuri lapsuudessa rakennetaan pohja luontosuhteelle ja se vaikuttaa myös

luontosuhteeseen myöhemmässä elämässä. Tämän vuoksi jokaisen kasvattajan tulisi ymmärtää laadukkaan ympäristökasvatuksen merkitys. Lapsuus on nimittäin hedelmällisintä aikaa oppia toimimaan vastuullisesti luontoa arvostaen.

## Lähteet

- Aaltola, E. (2020). *Ihminen eläimenä ja osana luontoa*. Teoksessa Hänninen V. & Aaltola, E (toim). *Ihminen kaleidoskoopissa. Ihmiskäsitysten kirjoja tutkimassa*. Gaudeamus. 287–308.
- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. WSOY.
- Barton, J. & Pretty, J. (2010). *What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? Multi-study analysis*. Environmental Science & Technology. 44. 3947–3955. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/42587600\\_What\\_is\\_the\\_Best\\_Dose\\_of\\_Nature\\_and\\_Green\\_Exercise\\_for\\_Improving\\_Mental\\_Health\\_A\\_Multi-Study\\_Analysis#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/42587600_What_is_the_Best_Dose_of_Nature_and_Green_Exercise_for_Improving_Mental_Health_A_Multi-Study_Analysis#fullTextFileContent)
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä*. Teoksessa Cantell, H. (toim). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H. (2011). *Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana*. Teoksessa Niemelä, J., Furman, E., Halkka, A., Hallanaro, E. L. & Sorvari, S. (toim). *Ihminen ja ympäristö*. Gaudeamus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P. & Bates, T. M. (2022). Outdoor education: methods and strategies. Human Kinetics.
- Harva, U. (1948). *Suomalaisten muinaisusko*. 2. uudistettu laitos. Livonia Print.
- Harvey, D. J., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gange, A. C. & Watling, D. (2020). *Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children*. Journal of Environmental Psychology, Volume 67. ScienceDirect. Haettu osoitteesta <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494419303536>
- Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen, A., Saramäki, R. & Sillanaukee, O (toim). (2021). *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Sitra. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf>
- Heinonen, T. & Luomi, A. (toim). (2008). *Rakkaalla lapsella on monta nimeä: Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos*. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy. Haettu osoitteesta [https://www.kierratyskeskus.fi/files/97/kasiteraportti\\_tiivis.pdf](https://www.kierratyskeskus.fi/files/97/kasiteraportti_tiivis.pdf)
- Järvinen, S., Foster, R. & Morris, N. (2020). *Ympäristöinnostaja luontokokemusten ja ekososiaalisesti merkittävien suhteiden välittäjänä*. Sosiaalipedagogiikka, 21, 39–62. Journal. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/91582/58858>
- Kiljunen, J. (14.04.2023). *Data tuo helpotusta laivaliikenteen ruuhkiin ja auttaa vähentämään päästöjä satamissa*. Sitra. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/artikkelit/data-tuo-helpotusta-laivaliikenteen-ruuhkiin-ja-auttaa-vahentamaan-paastoja-satamissa/>

- Kilpijärvi, M. (2013). *Luonnossa yöpymisen käytännöt nuorten luontosuhteen muovaajina*. Teoksessa Valkonen, J. & Salonen, T. *Reittejä luontosuhteeseen*. Juvenes Print.
- Lakkala, M. (2012). *Tutkiva oppiminen*. Julkaisussa Ilomäki, L (toim). *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat/Opetushallitus nro 2012:5. Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Atlantic books.
- Metsähallitus Luontopalvelut ja Eräpalvelut. (2017). *Hyvinvoiva luonto, hyvinvoiva ihminen*. Metsähallitus, Vantaa. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Muut/hyvinvoivaluonto.pdf>
- Milton, K. (2002). *Loving Nature: Towards an ecology of emotions*. Routledge.
- North American Association for Environmental Education [NAAEE]. (julkaisuaika tuntematon). *About EE and why it matters*. NAAEE. Haettu osoitteesta <https://naaee.org/about/ee>
- Nykänen, R., & Kinnunen, J. (1992) *Taivaan merkit: Pienten lasten ympäristökasvatus*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Oksanen, M. (2012). *Ympäristöetiikan perusteet: luonne, historia ja käsitteet*. Gaudeamus.
- Oksanen, M. (2021). *Sivistys ja valistus luontosuhteessa*. Teoksessa Haverinen, R., Mattila, K., Neuvonen A., Saramäki, R. & Sillanaukea, O. (toim). *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf>. 115–130.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Oph. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (Julkaisuaika tuntematon). *Ympäristö ja luonto*. Oph. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ymparisto-ja-luonto>
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2017). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Pietarinen, J. (1987). *Ihminen ja metsä: neljä perusasennetta*. Silva fennica, 1987, vol 21 n:o 4: 323–331. Haettu osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15479/21-No%204\\_Pietarinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15479/21-No%204_Pietarinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



- Pietarinen, J. (2000). *Ihmislähtöiset luontoarvot ja luonnon omat arvot*. Teoksessa Haapala, A. & Oksanen, M. (toim). *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Gaudeamus. 34–49.
- Pratt, R. (2010). *Practical possibilities and pedagogical approaches for early childhood education for sustainability*. Teoksessa Davis, J. M. (toim). *Young children and the environment: early education for sustainability*. Cambridge. 104–149.
- Raittila, R. (2020). *Ympäristökasvatus on lasten toimintaa*. Teoksessa Hujala, E. & Turha, L. (toim). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. 220–230.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Salminen, H. (2003). *Luontosuhteen merkitys ympäristökasvatuksessa*. Teoksessa Hirvonen, M. (toim). *Matkalla metsään. Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn*. Suomen Latu ry. Edita.
- Seurujärvi-Kari, I. (2011). *Alkuperäiskansatutkimus, alkuperäiskansaliike ja saamelaiset*. Teoksessa Seurujärvi-Kari, I., Halinen, P. & Pulkkinen, R. (toim). *Saamentutkimus tänään*. 10–55.
- Suomela, L., & Tani, S. (2004). *Ympäristön kolme ulottuvuutta*. Teoksessa Cantell, H (toim). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. 45–55.
- Suomen Luonnonsuojelu Liitto. (Julkaisuaika tuntematon). *Suomalainen luontokato*. Haettu osoitteesta <https://www.sll.fi/luontokato/suomalainen-luontokato/>
- ten Brink, P., Mutafoglu, K., Schweitzer, J-P., Kettunen, M., Twigger-Ross, C., Baker, J., Kuipers, Y., Emonts, M., Tyrväinen, L., Hujala, T., & Ojala, A. (2016) *The Health and Social Benefits of Nature and Biodiversity Protection*. A report for the European Commission, Institute for European Environmental Policy, London/Brussels. Researchgate. Haettu osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/304374192\\_The\\_Health\\_and\\_Social\\_Benefits\\_of\\_Nature\\_and\\_Biodiversity\\_Protection#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/304374192_The_Health_and_Social_Benefits_of_Nature_and_Biodiversity_Protection#fullTextFileContent)
- Tuomaala, T. & Myyryläinen, M. (2002). *Luonto tutuksi: Vinkkejä vanhemmille*. Suomen Luonnonsuojeluliitto. Rakennusalan kustantajat.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (29.05.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu osoitteesta. Tenk. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Valkonen, J. & Salonen T. (2013). *Reittejä luontosuhteeseen*. Juvenes Print.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Värri, V. M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Wallamo, R. (2004). *Ympäristö: luontoa ja kulttuuria?* Teoksessa Cantell, H (toim). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus. 32–42.

Wolff, L. A. (2020). *Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään*. Teoksessa Cantell, H. (toim). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. 18–29.