



Lukinmaa Tanja

Lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden kehittymisen tukeminen varhaiskasvatuksen  
ympäristökasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2021  
6.4.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden kehittymisen tukeminen varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa (Tanja Lukinmaa)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua

Huhtikuu 2021

---

Ympäristöongelmat sekä ratkaisut niihin ovat osa nykymaailman puhutuimpia huolia. Kasvatuksella on oma tehtävänsä tukea lapsia ja nuoria niin, että heillä on riittävät tiedot ja taidot oman hyvinvointinsa ja vastuullisen toimijuuden vaalimiseen. Luontosuhteella on todettu olevan merkittävä vaikutus sekä erilaisiin hyvinvointitekijöihin, että ympäristön suojeluhanun muodostumiseen. Nykyaikana lasten mahdollisuudet liikkua luonnonmukaisessa ympäristössä ovat muuttuneet vähäisemmiksi ja ajanvietto on siirtynyt enemmän rakennettuihin ympäristöihin, sisätiloihin ja median maailmaan. Tarkoitukseni oli tutkia, millaisia toimia tarvittaisiin, jotta lapset saisivat myös tulevaisuudessa luotua luontoon suhteen, joka kannustaa heitä toimimaan myös luonnonympäristöissä ja suojelemaan niitä.

Tässä tutkielmassa pyrin kartoittamaan, miten varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus voi toiminnallaan tukea sekä luontosuhteen muodostumista, että siitä jatkumona kehittyviä ympäristöasenteita. Tutkielmassa selvitin, millaisia teorioita ja kokemuksia aiemman tutkimuksen pohjalta on löydetty lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden muodostumisesta, sekä pohdin, miten niitä voisi käytännössä hyödyntää varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen toteutuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää konkreettisia keinoja, joilla varhaiskasvattajat voivat tukea lasten luontosuhdetta ja ympäristöasenteita, sekä pohtia varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen nykyhetken toimintatapoja.

Tuloksista kävi ilmi, että luontosuhteen muodostuminen vaatii aikaa ja kokemuksia luonnonympäristöissä. Positiiviset kokemukset luonnossa yhdessä turvallisen aikuisen sekä vertaisten kanssa toimivat tärkeässä roolissa luontosuhteen muodostamisessa ja luovat pohjaa asenteiden pohtimiselle ja muodostamiselle. Vahva luontosuhde johtaa haluun suojella ja säilyttää luontoa myös aikuisuudessa. Luontosuhde ja ympäristöasenteet molemmat vaativat positiivisia kokemuksia, tarvetta vastaavaa toimintaa ja tunnetta, sekä mahdollisuuksia käsitellä ja pohtia luontoa ja ympäristökysymyksiä turvallisesti yhdessä muun muassa leikin, taiteen, tarinoiden, draaman ja tutkimisen kautta. Tärkeässä roolissa ympäristöasenteiden muodostumisessa toimivat myös mallioppiminen, arjen tavat, empatiataidot sekä toimijuus.

Avainsanat: Ympäristökasvatus, varhaiskasvatus, luontosuhde, ympäristöasenteet

## Sisältö / Contents

<b>Johdanto / Introduction</b> .....	<b>4</b>
<b>Tutkimuksen lähtökohdat ja luotettavuus</b> .....	<b>6</b>
Tutkimuskysymykset .....	7
<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>9</b>
Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa .....	9
Joy Palmerin puumalli.....	11
Luontosuhde .....	13
Ympäristöasenteet lapsuudessa .....	15
<b>Tulokset</b> .....	<b>17</b>
Oppiminen ympäristössä .....	17
Oppiminen ympäristöstä .....	21
Toimiminen ympäristön puolesta .....	23
<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>27</b>
<b>Pohdinta</b> .....	<b>29</b>
<b>Lähteet / References</b> .....	<b>31</b>

## Johdanto / Introduction

Nyky-yhteiskunnassa kasvatuksen ajankohtaisista teemoista puhuttaessa törmätään usein sekä nykyhetken että tulevaisuuden ympäristöongelmien ratkaisuun ja ehkäisemiseen. Tutkimusten mukaan 2000-luvun elintapa kuluttaa maapalloa vähintään 56 % yli sen biokapasiteetin kestävyuden (WWF, 2020, s. 6). Luonnon hyvinvoinnin lisäksi ympäristöongelmat vaikuttavat myös ihmisten hyvinvointiin. Kansainvälisten tutkimusten mukaan lapset ja nuoret kärsivät erilaisista ilmastonmuutoksen aiheuttamista negatiivisista tunteista, kuten ahdistuksesta, pelosta ja stressistä (Pekkarinen & Tuukkanen, 2020; Strazdins & Skeat, 2011; Ojala, 2012). Tulevan ympäristökatastrofin ehkäisyssä ympäristökasvatus nähdään tärkeänä keinona (Raittila, 2017). Värri (2018, s. 31) toteaa moderniin pedagogiikkaan kuuluvan edistysajattelun, johon sisältyy pyrkimys paremman tulevaisuuden, kulttuurin ja yhteiskunnan luomisesta kasvatuksen avulla. WWF:n Living Planet-raportin mukaan luontosuhteen vahvistaminen lapsuudessa on keskeinen ehto tulevalle halulle suojella ympäristöä (WWF, 2020, s. 88).

Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana olen kiinnostunut selvittämään, kuinka varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten sekä heille elintärkeän ympäristön nykyistä sekä tulevaa hyvinvointia voidaan tukea pienten lasten ympäristökasvatuksella olennaisen luontosuhteen, sekä varhaislapsuudessa pohjustettujen ympäristöasenteiden kautta. Tutkiessa varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen tavoitteita selviää nopeasti, että tavoitteet tiivistyvät vahvasti lasten luontosuhteen sekä vastuullisen ja kestävä elämäntavan tukemisen (Opetushallitus, 2018, s.24). Ympäristöidentiteetin, eli sen, miten yksilö identifioi itsensä suhteessa luonnonympäristöön ja sen suojeluun, juuret syntyvät jo varhaislapsuudessa (Ittner & Kals, 2003). Varhaiskasvatus onkin tämän vuoksi otollista aikaa tukea lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden kehitystä ja lapsen ymmärrystä omasta suhteestaan luontoon ja luonnonsuojeluun.

Aikuisella on valta ratkaista, kuinka paljon luonto on käytössä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa (Aho, 1987, s. 32). Parikka-Nihti & Suomela (2014, s. 65) toteavat lasten luonnonmukaisessa ympäristössä liikkumisen mahdollisuuksien vähentyneen ja vaihtuneen rakennettuihin leikkipaikkoihin. Pihoille rakennetut leikkipaikat ja leikkipuistot ovat alueita, joilla lapset viettävät merkittävän osan ajasta, mutta ne ovat ympäristöltään usein yksipuolisia ja luonnollisten elementtien sijaan niistä on löydettävissä paljon rakennettuja leikkivälineitä, jolloin ne eivät juurikaan tue lapsen kehityksen eri osa-alueita kuten ajattelun taitoa ja luovuutta (Rosenberg, 1993, s. 24).

Jotta ihmiselle voitaisiin luoda ekologisesti kestävä suhde maailmaan, tarvitaan kasvatusta nykyistä viisaampaan luontosuhteeseen (Värri, 2018, s. 22). Värriin mukaan tämä vaatii sen, että ihmisen perustarpeet ja ihmisyys liitetään osaksi ekologista ajattelua (Värri, 2018, s. 22). Luontosuhde syntyy lapsen omien kokemusten, elämysten, oivallusten ja havaintojen kautta (Myryläinen & Tuomala, 2002, s. 10). Luontosuhteen muodostuminen vaatii siis mahdollisuuksia toimia luonnossa sekä havainnoida sitä. On havaittu myös, että positiivisempi luontosuhde on yhteydessä ympäristöystävällisempään toimintaan (Ojala, 2014).

Näiden päätelmien vuoksi haluankin kerätä tietoa siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa olisi mahdollista tukea tätä lasten positiivisen luontosuhteen sekä ympäristöasenteiden muodostumisen jatkumoa ja näin taata positiivisen luontosuhteen lapselle mahdollistama hyvinvointi, sekä lasten tuleva vastuullinen suhtautuminen ympäristöön. Kun ihminen vieraantuu luonnosta, vieraantuu hän myös elämän perusedellytyksistä ja hänen suhtautumisensa elämän edellytyksiin voi muuttua piittaamattomaksi (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 9). Esimerkiksi lasten mielipaikkojen siirtyminen sisätiloihin tukee käsitystä, jonka mukaan luonnosta on vieraannuttu (Berg, Pihlajamaa & Polvinen, 2012, s. 9). Vieraantumiseen vaikuttaa internet, pelit ja sosiaalinen media, mutta myös se, ettei hyvinvoinnin ja luonnon yhteyttä ymmärretä yksilön tai yhteiskunnan tasolla (Berg ym., 2012, s. 9). Värriin (2018, s. 108–109) mukaan kasvatukseen on palautettava luontosuhteen tiedostaminen sekä sen tuoma vastuu tuomalla esiin ihmisen alkuperäinen luontoyhteys, eli riippuvuus luontoon.

Esittelen tässä tutkielmassa aluksi sen lähtökohdat, kuten menetelmän, käytetyn kirjallisuuden, luotettavuuden sekä tutkimuskysymykset ja niiden perustelut. Tämän jälkeen käyn läpi tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, johon kuuluvat ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa, Joy Palmerin puumalli, luontosuhde sekä ympäristöasenteet lapsuudessa. Tutkielman varsinaisen tulososion olen jakanut kolmeen eri osa-alueeseen: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Tässä osiossa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini erittelemällä erilaisia luontosuhteen muodostumisen prosesseja ja keinoja tukea niitä, sekä pohtimalla ympäristöasenteiden muodostumisen tapoja ja tukemista varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa. Tulosten lopuksi olen koonnut johtopäätökset, joissa tiivistän vielä uudelleen tutkimukseni tärkeimmät tulokset. Loppuun olen koonnut pohdinnan, jossa tarkastelen mielenkiintoani aiheeseen, tutkielman onnistumista, sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## Tutkimuksen lähtökohdat ja luotettavuus

Tutkijan havaintojen taustalla olevat käytännöt ja operaatiot muodostavat tutkimusmetodin (Alasuutari, 2011). Tässä tutkimuksessa päädyin ottamaan metodikseni kirjallisuuskatsauksen. Salmisen (2011, s. 1) mukaan kirjallisuuskatsaus on jo tehtyä tutkimusta tutkiva metodi ja tutkimustekniikka. Kirjallisuuskatsaukselle perusteluna käytän Salmisen (2011, s. 3) esittämää kokonaiskuvan rakentamista aiheesta sekä ongelmien tunnistamista aiemmista teorioista. Hakalan (2018) mukaan tutkimusaineisto sekä tutkimusmenetelmä kuuluvat läheisesti yhteen. Koska olen valinnut metodikseni kirjallisuuskatsauksen, pyrin saavuttamaan sen vaatiman aineiston laadun käymällä läpi aiempaa tutkimusta mahdollisimman laajasti tutkimukselle tärkeät vaatimukset, kuten objektiivisuuden huomioiden. Kirjallisuuskatsauksen alatyypeistä käytän tässä tutkielmassa narratiivista kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on yleiskatsaus, jossa ilmiötä pyritään kuvaamaan laaja-alaisesti, ja narratiivisessa muodossa kuvaileva kirjallisuuskatsaus tiivistää laajasti aiempia tutkimuksia (Salminen, 2011, s. 6–7).

Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään erityisesti monipuolisen vuoropuhelevan lähteistön avulla, sekä pohtimalla ja kirjoittamalla auki omat ennakkokäsitykseni aiheesta ja pyrkimällä mahdollisimman objektiiviseen tapaan tuoda ilmi lähteistäni ilmi tulevat tulokset. Tutkimuksessani esiintyy myös omaa pohdintaani mahdollisista esimerkkitapauksista, joilla tuloksistani esiin nousevia tapoja tukea luontosuhdetta ja ympäristöasenteita voitaisiin hyödyntää, mutta olen pyrkinyt esittämään nämä kommentit selkeästi omana pohdintanani ja tukemaan esittämiäni ehdotuksia lähteistäni löytämällä esimerkkitapauksilla.

Kirjallisuudessa olen pyrkinyt huomioimaan muun muassa lähteiden ajankohtaisuuden käyttämällä mahdollisimman uusia saatavillani olevia lähteitä ja peilaamalla vanhempia lähteitä uudempiin. Tunnustan uusien lähteiden löytämisen haasteen aihealueestani ja pyrin suhtautumaan vanhempaan materiaaliin kriittisesti. Pyrin myös tasapainottelemaan suomalaisen ja kansainvälisen lähteiden välillä, vaikkakin suomalaisesta kontekstista johtuen tutkimukseni painottuukin suomalaisissa asiakirjoissa mainittuihin tavoitteisiin. Kirjallisuudesta olen käyttänyt hyväksi useita erilaisia kirjoja, artikkelikokoelmia ja nettijulkaisuja, sekä lehtiartikkeleita.

Ennakkokäsityksenä minulla on, että luontosuhteen tukeminen on mahdollista hyvin laajasti kaikissa ympäristökasvatuksen osa-alueissa, kun se vaan osataan huomioida. Uskon myös, että nykyinen varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus vain harvoin toteutuu tarpeeksi laajasti tukeakseen kokonaisvaltaisesti lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden muodostumista

positiivisiksi ja vahvoiksi. Uskon luontosuhteen vahvistumisen korreloivan myös myönteisten ympäristöasenteiden synnyn kanssa. Pyrin käsittelemään aineistoa niin, että myös ennakkokäsitysteni vastaiset tulokset tulevat monipuolisesti huomioiduksi, mikäli niitä ilmenee, sekä huomioimaan lähteiden riittävän vuoropuhelun.

## **Tutkimuskysymykset**

Tutkielmassani keskityn käsittelemään lapsen luontosuhteen muodostumista varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen kontekstissa sen tukemisen näkökulmasta. Luontosuhteen vahvistamisen on oltava keskeisessä roolissa kasvatuksessa, koska hyvä ympäristö- ja luontosuhde ovat hyvinvointimme perusta (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 71). Luontosuhteen heikkenemisellä voi olla lapsen terveydelle haitallisia vaikutuksia, joka yhdessä kaventuneen luontoympäristön saatavuuden kanssa herätti mielenkiintoni tutkia tätä aihetta. Raution ja Tourulan (2014, s. 32–33) mukaan psyykkistä hyvinvointia edistää subjektiivinen tunne oman luontosuhteen vahvuudesta, kun taas matala luontoyhteyden taso voi heikentää sitä. Vähäisen luontokontaktin myötä fyysiset ja henkiset sairaudet lisääntyvät, ympäristön aistimiskyky näivettyy ja tarkkaavaisuushäiriöt lisääntyvät (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 70–71). Wells & Evans (2000) tutkimuksen mukaan lapset, joiden lähiympäristössä on enemmän luontoa voivat psyykkisesti paremmin kuin lapset, joilla lähiluontoa oli vähemmän (Faber-Taylor & Kuo, 2006).

Luontosuhteen vahvistuessa luontaisena jatkumona vahvistuvat myös lasten positiiviset ympäristöasenteet, joiden tarkempia tukemismahdollisuuksia sekä yhdistymistä luontosuhteen tukemiseen haluan myös tässä tutkielmassani avata. Yhteys luontoon toimii ennustavana tekijänä niin ekologiselle käyttäytymiselle kuin kestävän kehityksen valinnoillekin (Rautio & Tourula, 2014, s. 33). Osa halua huolehtia ympäristöstä perustuu ympäristöön liittyviin tunteisiin ja tätä kautta lapsuudessa kehittyvään luontosuhteeseen (Ojala, 2014). Myös Chawlan ja Heftin (2006) mukaan halu suojella paikkaa pohjautuu vahvasti henkilökohtaiseen suhteeseen ja paikkaan liittyvään emotionaaliseen siteeseen. Luonnonsuojelu on merkityksellistä, koska sen myötä luonnon verkostot ja niiden tuottamat terveyshyödyt voivat säilyä monimuotoisuudessaan (Aulake, Koskela, Kuusipalo, Lehtimäki, Paloniemi, Raulio & Virtanen, 2020). Tutkimuskysymykseni ovat osittain yhtenevät ja limittäiset, jonka vuoksi pyrin myös käsittelemään niitä tutkielmassani yhtenevästi konkreettisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen toteutukseen pohtien.

Näistä päätelmistä aiheideni yhteensopivuudesta ja merkityksellisyydestä varhaiskasvatuksen ympäristökasvatukselle muodostin kaksi tutkimuskysymystä, jota tarkastelen aiemman tutkimuksen valossa:

1. *Miten lasten luontosuhdetta voitaisiin vahvistaa varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa?*

Tämän tutkimuskysymyksen myötä pyrin kartoittamaan aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla, miten lasten luontosuhdetta voidaan tukea varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Tämä sisältää lasta ohjaavien aikuisten toimintatavat, tarjotun toiminnan päiväkotipäivän aikana sekä oppimisympäristön. Tätä prosessia pyrin tutkimaan Joy Palmerin (1998) puumallia mukaillen pohtien, miten varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen toiminta voisi vastata varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) mainittuihin Palmerin puumallin ympäristökasvatuksen eri osioihin: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta.

2. *Miten lasten ympäristöasenteiden muodostumista voitaisiin tukea varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa?*

Jatkumona luontosuhteen muodostumisesta ja tukemisesta haluan tällä tutkimuskysymyksellä keskittyä luontosuhteen ja ympäristökasvatuksen ympäristönsuojelulliseen puoleen tutkimalla lasten ympäristöasenteiden muodostumista varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen kontekstissa. Kiinnostavaa mielestäni on kartoittaa, miten luontosuhdetta tukiessa voidaan toteuttaa myös varhaiskasvatukselle asetettuja kestävän kehityksen tavoitteita, joiden toteuttamiseksi lasten tulisi muodostaa vastuullinen ja ympäristöstä välittävä ajatus- ja arvomaailman. Myös tätä tutkimuskysymystä pyrin pohtimaan Joy Palmerin puumallin eri osa-alueiden kautta, vaikkakin se selkeästi painottuu eniten puumallin osioon toimiminen ympäristön puolesta.



## **Teoreettinen viitekehys**

Tutkielmani keskeisiksi käsitteiksi ja teorioiksi muodostuivat ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa, Joy Palmerin Puumalli, luontosuhde sekä ympäristöasenteet lapsuudessa. Tutkielmani lähtökohdat pohjaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ympäristökasvatuksen toteutuksen tapoihin ja tavoitteisiin, joita määrittävät Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018), sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Keskeisenä teoriapohjana niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) kuin myös useista eri ympäristökasvatuksen teoksista (Cantell & Koskinen, 2004; Parikka-Nihti & Suomela, 2014; Raittila, 2017) nousee Joy Palmerin puumallin tapa jäsentää ympäristökasvatuksen toteutusta, jonka vuoksi valitsin tämän tarkentamaan omaa teoreettista näkökulmaani. Luontosuhde ja ympäristöasenteet lapsuudessa avaavat tutkimuskysymysteni keskeisiä käsitteitä, joita tulen pohtimaan tässä tutkielmassa. Näkökulmana tutkielmassani toimivat varhaiskasvatuksen työntekijät ympäristökasvatuksen tuottajina ja mahdollistajina.

## **Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa**

On todettu, että ympäristökasvatus tarkoittaa elinikäistä oppimisprosessia, jota tapahtuu kaikilla koulutusasteilla luoden tietoisuutta ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä, sekä tehden ihmisiä tietoisiksi omasta roolistaan ympäristön suojelussa ja säilyttämisessä (Wolff, 2004). Tässä tutkielmassa käsittelen ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa erityisesti luontosuhteen ja ympäristöasenteiden näkökulmasta. Ympäristökasvatuksen käsite juontaa juurensa ympäristöhuolten yleistymiseen ja monien ympäristöhaittojen havaitsemiseen myös ilman vaikeaselkoisia tutkimuksia 1960-luvulla (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 19). Raittila (2017) kutsuu tätä aikaa modernin ympäristökasvun synnyksi, jolloin ihmiskunnan elämäntavan negatiiviset vaikutukset maapalloon ja omiin elinmahdollisuuksiin huomattiin. Ympäristökasvatuksen synty on ajoittunut useiden historiallisesti merkittävien 1960-luvun lopun kansainvälisten ympäristökonferenssien aikaan, jonka myötä ympäristökysymysten globaali merkitys korostui myös opetuksessa (Wolff, 2004).

Ympäristökasvatuksen tavoitteeksi nähdään esimerkiksi lisätä ympäristömyönteisiä asenteita, luoda ihmisille tietoisuutta omasta riippuvuudestaan ympäristöön, sekä tukea elinikäistä oppimisprosessia kestäväen kehityksen tapoja, arvoja ja tietoja mukailleen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 20). Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 21) jatkavat, että ympäristökasvatuksen tavoitteet vaihtelevat eri näkemyksissä. Koska tutkielmani käsittelee ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa

suomalaisesta näkökulmasta, käsitän ympäristökasvatuksen tavoitteet tämän tutkielman kontekstissa opetushallituksen asettamien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisiksi.

Opetushallitus (2018, s. 46) määrittelee varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen tavoitteiksi ohjata lasta kohti kestävästä elämäntapaa lapsen luontosuhteen vahvistamisen sekä vastuullisen luonnossa toimimisen kautta. Näiden tavoitteiden toteutukseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet esittävät luonnossa ja muussa ympäristössä retkeilyn, positiiviset kokemukset ympäristöstä, luonnon ilmiöiden havainnoimisen, esteettiset ja rauhoittavat luontokokemukset, luonnontuntemuksen ja ympäristökäsitteiden harjoittelun sekä kestäväan ja luontoa kunnioittavaan elämäntapaan ohjaamisen (Opetushallitus, 2018, s. 47). Luonnon kunnioitukseen ja kestäväan elämäntapaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat opettamaan kestäväan elämäntavan taidoilla, kuten kohtuullisuudella, roskaamattomuudella, säästäväisyydellä, vastuullisella ruokailulla, kierrätyksellä, energian säästöllä, jätteiden vähentämisellä ja korjaamisella sekä uudelleenkäytöllä (Opetushallitus, 2018, s. 47). Opetushallituksen mukaan nämä toimet ohjaavat lasta niin, että hän kiinnittää huomionsa tekojensa vaikutuksiin (Opetushallitus, 2018, s. 47). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014, s. 36) määrittelevät ympäristökasvatuksen tavoitteiksi esiopetuksessa luontosuhteen ja ympäristöherkkyyden tukemisen, jonka se erittelee luonnon havainnointiin sekä kokemuksiin luonnossa liikkumisesta ja luonnon tutkimisesta. Ympäristökasvatuksen kestäväan kehityksen tavoitteita sivuaa myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden maininta kohtuullisen kuluttamisen pohdinnasta esiopetuksessa (Opetushallitus, 2014, s. 38).

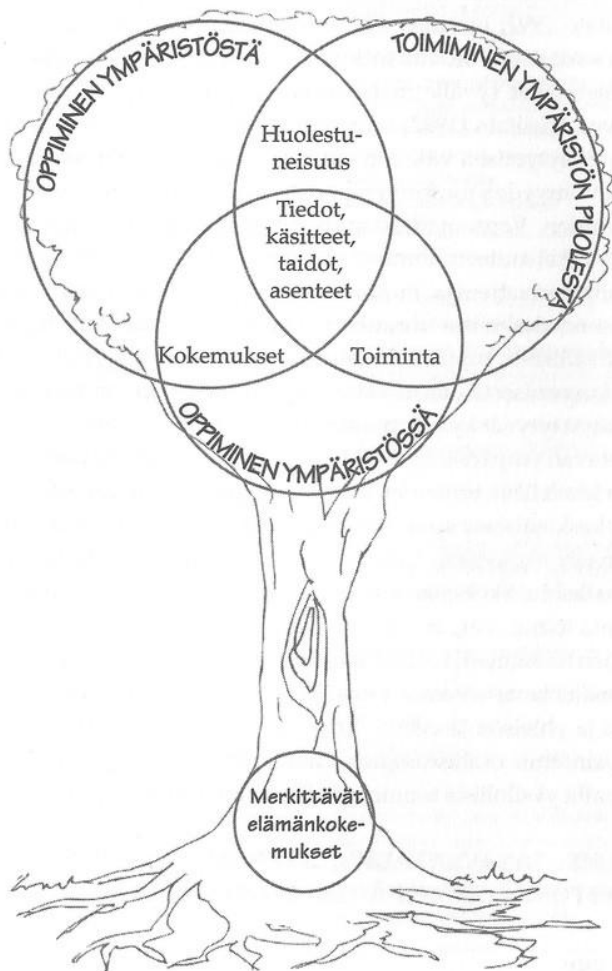
Kestäväan kehityksen kasvatus ja kestäväan elämäntavan kasvatus ovat ympäristökasvatuksen rinnalla käytettyjä käsitteitä (Raittila, 2017). Kestävä kehitys sisältää kolme ulottuvuutta, ekologisen-, taloudellisen-, ja sosiaalisen sekä kulttuurisesti kestäväan kehityksen (Wolff, 2004). Käytän tässä tutkielmassa kuitenkin käsitettä ympäristökasvatus tekstin selkeyttämiseksi. Kuten aiempaa löydettävistä ympäristökasvatuksen tavoitteissa todetaan, sisältyy kestäväan kehityksen ajatukset myös ympäristökasvatuksen alle. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 22) kertovat, että Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran (2012) mukaan tavoitteet ympäristökasvatuksessa ja kestäväan kehityksen kasvatuksessa ovat yhtenevät, mutta voivat sisältää eroja painotuksissa. Valitsemieni teemojen myötä käsittelemäni tavoitteet lähenevätkin enemmän kestäväan kehityksen ekologista ulottuvuutta kuin taloudellista tai sosiaalista.

Vaikka tässä tutkielmassa keskiössä onkin ympäristökasvatuksen luontoa koskevat osa-alueet, kuuluu ympäristökasvatukseen olennaisesti myös rakennettu ympäristö. Kaupunkiympäristöissä kokeminen sekä siihen liittyvä tieto ovat osa ympäristökasvatusta luonnontiedon rinnalla (Raittila, 2017). Myös Opetushallitus (2018, s. 46) määrittelee ympäristökasvatuksen oppimisen kohteiksi ja oppimisympäristöiksi luonnonympäristön lisäksi rakennetun ympäristön. Tani (2012) toteaa, että vaikka luonnon merkitystä lapsuudelle on usein korostettu eri tutkimuksissa, on myös kaupunki nykyajan lapselle useimmiten osa arjen elinympäristöä. Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 65) toteavat kaupungissa ja taajamissa asumisen olevan suomalaislapsille todella yleistä, jonka myötä myös lasten kasvuympäristöt ovat muuttuneet rakennetummiksi.

### **Joy Palmerin puumalli**

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus on jaettu Suomen varhaisopetussuunnitelmassa oppimiseen ympäristössä, ympäristöstä sekä ympäristön puolesta (Opetushallitus, 2018, s. 46). Tämä ympäristökasvatuksen jäsentämisen tapa juontaa juurensa Joy Palmerin vuonna 1998 luomaan puumalliin, jota tämän opetushallituksen käyttämän jaon mukaan käytän tässä tutkielmassa tarkasteluni pohjalla. Vaikka puumallilla on jo ikää, on se edelleen ympäristökasvatuksessa yksi käytetyimpiä teoreettisia malleja (Raittila, 2017). Raittilan (2017) mukaan puumallin pohja on koottu useista aiemmin tehdyistä tutkimuksista sekä kokoavista teorioista. Puumalli esittelee ympäristökasvatuksen kokonaisvaltaisuuden merkityksen sekä yksilöllisyyden huomioimisen, että ympäristökasvatuksen eri osa-alueiden osalta (Cantell & Koskinen, 2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteet, kuten kokemukset, tietotaidot sekä ympäristöstä huolehtiminen eivät ole puumallissa toisistaan erillisiä, vaan linkittyvät toisiinsa. Mallin mukaan ympäristökasvatuksen juurina toimivat lapsen merkittävät elämänkokemukset, jotka määrittävät lapsen yksilöllisiä tarpeita kasvatukselle (Cantell & Koskinen, 2004). Cantell ja Koskinen (2004) erittelevät myös ympäristökasvatuksen keskeisimmät elementit oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta, joiden yhtäaikaista toimintaa tarvitaan laadukkaan ympäristökasvatuksen mahdollistamiseksi. Nämä puumallin osa-alueet tarkoittavat henkilökohtaisia ympäristöstä saatavia kokemuksia, ympäristön huolehtimisen tietotaitoja sekä toimintaa ympäristössä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 27). Palmer (1998, s. 137) määrittelee oppimisen luonnosta tavoitteiltaan kognitiiviseksi, luonnosta tietoa kerääväksi osa-alueeksi, kun oppiminen luonnossa tarkoittaa taas luonnon käyttämistä resurssina oppimista parantavana tutkimisen ja löytämisen välineenä sekä materiaalin lähteenä. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 26) lisäävät oppimiseen ympäristöstä empatiakyvyn kehittämisen esimerkiksi auttamalla ja hoitamalla eläimiä kasvatuksen

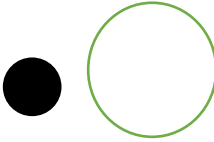
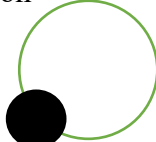
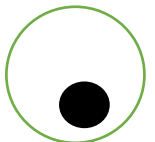


mahdollisuuksien mukaan esimerkiksi ruokkimalla lintuja. Toimiminen luonnon puolesta taas toimii asenteiden ja ymmärryksen kehittäjänä, jonka myötä yksilölle syntyy oma eettinen ymmärrys luonnosta (Palmer, 1998, s. 137). Lapsen toimintaan liittyy vahvasti mallioppiminen, jonka vuoksi koko varhaiskasvatusyksikön sitoutuminen ympäristöystävällisiin tapoihin ja myös perheiden kannustaminen aiheen pohtimiseen on tärkeää tälle tavoitteelle (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 26–27). Merkityksellistä tälle mallille on se, että se ymmärtää ympäristövastuullisuuden kehittymisen kaikkien kolmen eri elementin summana, joka ei toteudu ilman kaikkia osatekijöitä (Cantell & Koskinen, 2004).



**Kuvio 1:** Palmerin Puumalli (Palmer 1998. Käännös: Cantell, Kettusen (2002) pohjalta).

## Luontosuhde

Luontosuhde käsitteenä tarkoittaa suhdetta luonnonmukaiseen ympäristöön, sekä luonnonilmiöiden ymmärrykseen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 67). Tässä tutkielmassa haluan keskittyä tarkastelemaan erityisesti lasten luontosuhteen muodostumisprosessia sen tukemisen näkökulmasta. Luontosuhteen yläkäsitteinä toimivat ympäristösuhde sekä ympäristöherkkyys, jotka tarkastelevat yksilön toimintaa ja suhdetta laajemmin myös muissa kuin luonnonympäristöissä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66). Terminä tässä tutkielmassa lähestyn luontosuhdetta Willamon (2004) jäsennyksen 3b mukaisesti:

Kuuluuko ihminen luontoon? → Miten luontosuhdetta tarkastellaan? ↓	Ihminen ei kuulu luontoon	Ihmisessä on sekä luontoon kuuluva että sen ulkopuolinen ulottuvuus	Ihminen kuuluu luontoon
Kyseessä on ihmisen suhde pelkästään itsensä ulkopuoliseen luontoon	1. Ihmisen suhde ulkopuoliseen luontoon 	2a. Ihmisen suhde itsensä ulkopuoliseen ekologiseen ympäristöön 	3a. Ihmisen suhde muuhun luontoon 
Kyseessä on ihmisen suhde myös hänen sisäiseen luontoonsa		2b. Ihmisen suhde ekologiseen ympäristöön 	3b. Ihmisen suhde luonnon kokonaisuuteen 

**Taulukko 1.** Viisi näkemystä luontosuhteesta. Ympyröiden asema symboloi ihmisen asemaa luonnossa – isompi ympyrä kuvaa luontoa ja pienempi ihmistä. Willamo (2004) mukailen.

Tämän jäsennyksen mukaan ihminen kuuluu luontoon, ja ihmisen luontosuhdetta tulisi käsitellä niin, että siinä huomioidaan ihmisen suhde sekä ulkoiseen että hänen sisäiseensä luontoon (Willamo, 2004). Myös ekologisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen asettuu osaksi luontoa sekä riippuvuussuhteen että vaikutusvallan kautta (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 7). Tällä jäsennyksellä

haluan huomioida ihmisen riippuvuussuhteen luontoon, sekä luonnon jokapäiväisen läsnäolon ihmiselämässä myös ihmisten omien henkisten ja ruumiillisten tarpeiden kautta toimintaympäristön lisäksi. Fyysisessä todellisuudessa luonto on läsnä kaikkialla, rakennetussa ympäristössä sekä luonnonympäristöissä esimerkiksi vetenä ja maana, eläiminä, kasveina, ilmana, sekä ihmisinä elintoimintoinen (Willamo, 2004).

Pienille lapsille on luontaista olla herkkiä ympäristöstä huolehtimiselle sekä havaita ympäristöä ja sen muutoksia, koska lapsuudessa esimerkiksi ympäristöherkkyys on otollisessa kehitysvaiheessa ja lapset muodostavat jatkuvasti erilaisia merkityssuhteita ympäristöönsä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 68). Kinnunen ja Nykänen (1992, s. 26) toteavat jo muutaman vuoden ikäisellä lapsella olevan hyvät edellytykset ymmärtää ihmisen ja luonnon suhdetta ja kokea itsensä osana luontoa oppien elämän edellytyksistä. Tämän vuoksi varhaislapsuus ja varhaiskasvatus voidaan nähdä merkityksellisinä aikakausina sille, millaiseksi muodostuu lapsen kokemus itsestään suhteessa luontoon sekä millainen halu hänellä on toimia luonnossa ja huolehtia luonnosta. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 66) toteavat erityisesti luonnonvaraisessa ympäristössä toimimisella ja olemisella olevan merkitystä siihen, millainen suhde ja suhtautumistapa ympäristöön muodostuu. Luontosuhteen muodostuminen vaatii yksilön omia kokemuksia elämyksiä, oivalluksia ja havaintoja luonnossa ja luonnosta (Myryläinen & Tuomala, 2002, s. 10). Luontosuhteen vahvistamiseksi lapselle on siis tarjottava riittävästi mahdollisuuksia toimia luonnonympäristöissä sekä oppia niistä. Leikkimällä, tutkimalla, luonnossa liikkumalla ja eri luonnonilmiöitä seuraamalla luontosuhde kehittyy lapsuudessa (Cantell, 2011). Jos luonnonmukaisia ympäristöjä ei pääse lapsuudessa kokemaan, voi luontosuhteen muodostuminen vaarantua (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 70).

Kuten missä tahansa suhteessa, myös luontosuhteessa merkityksellistä on luonnon tuttuus ja siitä välittäminen. Lapsen oma lähiympäristö toimii ympäristökasvatuksen lähtökohtana, ja sen tuttuuden avulla lapsi oppii, kuinka omassa lähiympäristössä eletään ja päätyy myös välittämään siitä (Rosenberg, 1993, s. 3). Nykyinen lähiympäristö on suhteen muodostumisen kannalta kaikkein tärkein, koska sen merkityksen ymmärtäminen pohjustaa myös muusta ympäristöstä välittämistä (Nordström, 2004). Cantellin (2011) mukaan luontosuhteen kehittymisen kannalta onkin merkittävää osata nähdä ja havainnoida omaa lähiluontoaan. Yksi osa luontosuhdetta ja merkityksellisiä paikkakokemuksia ovat mielipaikat. Mielipaikkojen luominen on joillekin lapsille tärkeä tapa kommunikoida mielikuvituksellisesti luonnonmukaisten paikkojen kanssa (Derr, 2006). Mielipaikoilla on tärkeä merkitys positiivisen luontosuhteen syntymiselle, koska ne ovat osa myönteisiä ympäristökokemuksia (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66).

## **Ympäristöasenteet lapsuudessa**

Ympäristötietoinen kansalaisuus on yksi pienten lasten ympäristökasvatuksen tavoitteista (Raittila, 2017). Kinnunen ja Nykänen (1992, s. 9) toteavat maapallon tilan huomaamiseksi ja muuttamiseksi ympäristökasvatuksen olevan tarpeellinen. Vaikka toteamus onkin vanha, pätee se myös nykypäivän ympäristökasvatukseen. Suomi on sitoutunut YK:n kestävän kehityksen tavoitteisiin, ja myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, s.15,16,20,21,25,32,46,47) määrittävät useassa kohtaa varhaiskasvatuksen tavoitteeksi niin ympäristökasvatuksessa kuin muussakin toiminnassa kestävän ja vastuullisen elämäntavan vahvistamisen. Ympäristökasvatuksen tavoitteet luovat edellytyksiä kestävän elämäntavan mahdollisuuden ja haluamisen taustalla oleville arvoille, käsityksille ja asenteille (Raittila, 2017). Ilmastonmuutoksesta on tulossa tulevina vuosikymmeninä yksi suurimmista syistä luonnon monimuotoisuuden kadolle (WWF, 2020, s. 12). Biodiversiteetti eli luonnon monimuotoisuus on välttämätön ihmiselämälle maapallolla ja sen ihmisten aiheuttama kato on historiallisesti ennennäkemätöntä (WWF, 2020, s. 6). Kekkonen, Pekkarinen ja Tuukkanen (2020) kertovat, että vaaralliselle tasolle edenneestä ilmastonmuutoksesta kärsivät eniten lapset. Tämänhetkisen nuoren väestön ollessa aikuisia voi perustarpeiden tyydyttäminen olla haastavaa, kun luonto ilmastonmuutoksen seurauksena muuttuu merkittävästi (Nurmi, 2020). Lapsessa ilmastonmuutos voi herättää erilaisia tunteita, joita kasvattajan on syytä auttaa lasta ilmaisemaan, ymmärtämään ja hallitsemaan (Cantell, Jylhä, Lyytimäki, Paloniemi, Pihkala, Pulkka & Ratinen, 2020). Cantell ym. (2020) jatkavat, että ylläpitämällä rohkaisevia ajatuksia ja tunteita voidaan helpottaa vaikeiden tunteiden kohtaamista ja kantamista, jonka myötä myös omaan ja muiden haluun ja kykyyn löytää ratkaisuja ilmastokriisiin on helpompi luottaa.

Ympäristöasenteet ovat olennainen osa tutkielmani jatkumoa, koska ne yhdistyvät luontosuhteen vahvistumiseen. Varhaislapsuudessa luodaan tulevien ympäristöasenteiden ja luontosuhteen pohja, jotka määrittävät yksilön halua ja taitoa toimia luonnon puolesta sekä nauttia luontoelämyksistä (Myryläinen & Tuomala, 2002, s. 24). Myös Ojalan (2014) mukaan positiivisten luontokokemusten sekä positiivisen luontosuhteen on todettu lisäävän ympäristöystävällistä toimintaa. Luonnossa ajan viettäminen voi auttaa lasta muodostamaan positiivisia ympäristöarvoja (Cheng & Monroe, 2012, s. 35). Kun luontosuhde on myönteinen ja vahva, se on helppo kääntää haluksi vaikuttaa maailman tilanteeseen ja toimia (Cantell, 2011). Hyvän luontosuhteen myötä kehittyy myös muiden elollisten asemaan eläytymisen taito ja luontosuhde motivoi yksilön oppimista ja ymmärrystä ihmisen riippuvuudesta luontoon ja omasta vastuustaan siihen lisäten samalla halua suojella luontoa (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 32). Willamon (2004) mukaan omakohtainen vastuullinen asenne ympäristöön ja sen suojeluun on helpompi ottaa, kun kokee olevansa itse osa luontoa ja toisin päin.

Ympäristöstä halutaan pitää huolta, kun se koetaan tärkeäksi ja siihen liittyy omia henkilökohtaisia merkityksiä (Cantell, 2011). Cheng ja Monroe (2012, s. 32) jakavat tutkimuksessaan asenteet kognitiiviseen ja emotionaaliseen osaan, joista kognitiivinen osuus pitää sisällään yksilön uskomukset ja emotionaalinen taas tunteet tiettyä asiaa kohtaan. Heidän mukaansa ympäristön puolesta toimimista ennustavat erityisesti empatia, sympatia ja emotionaalinen läheisyys luontoon (Cheng & Monroe, 2012, s. 33).

Tutkimusten mukaan toistuva kontakti luonnollisissa ympäristöissä yhdessä luonnon kunnioitusta opettavien aikuisten kanssa on yksi tärkeimpiä elementtejä ympäristöstä välittävien yksilöiden kasvattamisessa (Derr, 2006). Luontosuhteen lisäksi siis myös sillä on suurta merkitystä, millaista esimerkkiä lasten kanssa luonnossa toimivat aikuiset näyttävät. Aikuisella on Kekkosen, Pekkarisen ja Tuukkanen (2020) mukaan tärkeä rooli vahvistaa lapsen luottamusta ja uskoa tulevaisuuteen. Aikuisuuden ympäristöasenteet heijastelevat lapsuuden metsäkokemusten kanssa (Rautio & Tourula, 2014, s. 44). Ojalan (2014) mukaan lapsuuden luontomuistot toimivat perustana aikuisuuden valinnalle toimia ympäristö- tai luonnonsuojelutoissa. Myös Cantell (2011) toteaa aikuisten suhtautumisen maailmaan juontavan juurensa lapsuuden kokemuksiin.



## Tulokset

Tässä tulosluvussa käsittelemme limittäin sekä ensimmäisen tutkimuskysymykseni, ”*Miten lasten luontosuhdetta voitaisiin vahvistaa varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa?*”, että toisen tutkimuskysymykseni, ”*Miten lapsen ympäristöasenteiden muodostumista voitaisiin tukea varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa?*” vastauksia. Jäsenän tulokset Joy Palmerin (1998) Puumallin esittelemien ympäristökasvatuksen kolmen keskeisen elementin mukaisesti: Oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta. Lopuksi kokoan tulokset yhteen johtopäätöksiksi. Teemoina luontosuhteen vahvistuminen ja ympäristöasenteiden kehittyminen ovat selkeässä vuorovaikutuksessa, jonka vuoksi niiden erottaminen täysin omiksi tulososioikseen olisi haastavaa. Suhde luontoon yhtenä ympäristösuhteena kehittyä omien elämysten ja kokemusten kautta, joiden myötä luontoa kohtaa syntyy ihmetys, joka voi iän myötä kehittyä ympäristön suojelun lähtökohtana toimivaksi arvostukseksi (Berg ym., 2012, s. 8). Luonnonsuojelu, kestävä kehitys edistävät elämäntavat ja luonnosta välittäminen ovat yhteydessä luontosuhteen laatuun (Byman, Kumpulainen, Renlund & Wong, 2020). Läheistä luontoyhteyttä kokevat ihmiset myös tyypillisesti välittävät luonnosta ja toimivat sen eteen (Byman ym., 2020). Berg ym. (2012, s. 8) toteavat ympäristöön kehittyvän suhteen olevan elinikäinen ja tarpeellinen jokaiselle. Jos käsityksemme on se, että tulevaisuus on lasten oikeus, tulee heidän saada ympäristön muutoksiin sopeutumaan auttavia valmiuksia kasvattajilta (Nurmi, 2020). Nurmi (2020) jatkaa, että vastuullisia ratkaisuja on tehtävä jo tänään lasten tulevaisuuden turvaamiseksi.

### Oppiminen ympäristössä

Luontosuhteen muodostumista sekä ympäristöasenteita voidaan tukea ympäristössä toimiessa usein eri keinoin. Ympäristöön suhtautumista positiiviseksi tukevat positiiviset, hyvää oloa tuottavat kokemukset ja erilaiset havaitsemisen, keksimisen, ihastelun ja löytämisen tunteet (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 29). Hyvät kokemukset ja tunteet synnyttää luonnosta pitämisen, jonka myötä luonnon voi tuntea turvallisena, rakkaana, kiinnostavana ja läheisenä (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 32). Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 48) mukaan emotionaalinen suhde ympäristöön on luonnollinen tapa liittää asioihin tuntemuksia ja arvottaa niitä, joka vaikuttaa siihen, mihin asioihin kiinnitetään huomiota ja priorisoidaan. Ympäristöasenteiden kannalta siis voidaan nähdä, että emotionaalinen suhde ympäristöön voi auttaa huomion kiinnittämisessä myös luonnonsuojelulliseen puoleen, kun luonto nähdään tärkeänä ja priorisoitavana. Tietoisuuden ympäristöongelmista ohella

sekä emotionaalinen että kokemuksellinen yhteys luontoon ovat edellytyksiä luonnon hyvinvoinnille ja tulevaisuudelle (Byman ym., 2020).

Miten näitä positiivisia tunteita ja kokemuksia luonnossa ja luonnosta sitten luodaan? Ylitapio-Mäntylän (2014) mukaan yksilön toiminnan tarpeisiin vastaavaa toimintaa ja tunnetta tarjoava paikka jää mieleen erityisen merkityksellisenä. Tämä käy hyvin yhteen Joy Palmerin puumallin juuri-ajatuksen kanssa, jossa ympäristökasvatuksen ”juurina” eli pohjana toimivat yksilön merkittävät elämäkokemukset, kehitysvaihe, ja aiemman tiedon taso (Cantell & Koskinen, 2004). Tunnesiteen muodostamiseksi paikkaan, tässä kontekstissa luontoon, tulee paikkaan siis yhdistää yksilön tarpeita ja kokemuksia vastaavaa toimintaa ja tunteita. Tässä esimerkkinä voisi toimia esimerkiksi lasten varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelmasta löytyvät lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet, sekä niiden yhdistäminen luonnossa toimimiseen. Esimerkiksi jos lapsi tarvitsee harjoitusta motorisissa taidoissa, voidaan luonnossa liikkua erilaisilla maastoilla ilman, että liikkumista ja juoksemista tulisi tilan puutteen vuoksi rajoittaa. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, s. 55) mukaan luontokohteissa varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset toteutuvat helposti lasta haastavien erilaisten maastojen kautta. Tätä on taas helppo eriyttää lasten yksilöllisempiin tarpeisiin, kun yksi voi harjoitella vaikkapa kivellet tai puuhun kiipeämistä ja toinen taas tasapainoilla kannoilla ja kivillä. Yksilön tarvetta vastaavaa tunnetta voidaan myös etsiä luonnosta, esimerkiksi vilkkaan tai helposti ylikuormittuvan lapsen kanssa harjoittelemalla rauhoittumista aistimalla luontoa rauhallisessa ympäristössä. Ajan viettäminen luonnonympäristössä parantaa tutkimusten mukaan mielialaa, tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä, sekä vähentää stressiä ja auttaa rauhoittumaan luoden samalla lapselle esteettisiä elämyksiä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 95). Luonnossa itseään kehittämällä ja uusia asioita oppimalla lapsi voikin saada positiivisia onnistumisen kokemuksia.

Myös aikuisen rooli luonnossa liikkeessä ja toimiessa on lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden muodostumiselle merkityksellinen. Aikuinen, joka välittää ja iloistaa aidosti luonnosta tekee hyvää ympäristökasvatusta näyttämällä lapselle kaikki itselle rakkaat asiat luonnosta ja täten auttamalla myös lasta kiintymään ympäristöön (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 33). On siis tärkeää, että ympäristöstä lapselle opettavat aikuiset pohtivat myös omaa suhdettaan luontoon ja hyödyntävät sitä ympäristökasvatuksessa. Kinnusen ja Nykäsen (1992, s. 28) mukaan lasta hoitavien aikuisten kiinnostus ympäristöön mahdollistaa lapsen läheisen ja positiivisen luontosuhteen muodostumisen edistämisen päivähoidossa. Aiemmin todettiin havaitsemisen olevan yhteydessä positiiviseen ympäristöön suhtautumiseen. Havaitseminen on yksi lapsen tavoista ymmärtää maailmaa ja vahvistaa positiivista suhdettaan siihen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 28–29). Havaitseminen sisältää katsomisen lisäksi lapsen kokemuksen, tuntemisen, näkemisen ja kokonaisvaltaisen keholla

tuntemisen (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 54). Kaikki lapset eivät ole tottuneita havainnoimaan luontoa, jonka vuoksi erityisen merkityksellistä on, että kasvattaja ohjaa lapsia havainnointiin esimerkiksi etsimällä asioita, jotka kiinnostavat lasta ja osoittamalla kiinnostusta lasten omiin löydöksiin (Cornell, 1998, s. 14). Tässä siis toistuu taas kasvattajan rooli lasten luontosuhteen vahvistajana, joka vaatii aikuiselta aitoa läsnäoloa lasten havaintojen huomioimiseksi, sekä riittävää lapsiryhmän tuntemusta, jotta jokaiselle lapselle osataan löytää mielenkiintoa herättäviä havaitsemisen kokemuksia luonnosta. Aikuinen voi myös ohjata lasta havainnoin moniulotteisuuteen ohjaamalla lasta katsomisen lisäksi tunnustelemaan, haistamaan ja mahdollisuuden myötä myös maistamaan ja hyötykäyttämään erilaisia luonnon elementtejä. Aistimisen tunne jää voimakkaasti mieleen, kun aistiminen on kokonaisvaltaista ja saa yksilön täyden huomion (Nordström, 2004). Havainnoimisessa olennaista on myös luonnollinen pyrkimys esteettisten havaintojen merkityksellistämiseen ja hahmottamiseen, jota voidaan kutsua esteettiseksi suhteeksi ympäristöön (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 49). Luonto luokin oivan mahdollisuuden kasvattajalle havainnoida ja pohtia lasten kanssa erilaisia tunteita herättäviä esteettisiä tapahtumia ja asioita, kuten vaikkapa sääilmiöitä ja kasveja.

Paikka saa merkityksensä omien kokemusten kautta, joiden myötä paikasta tulee myös osa itseä ja omaa identiteettiä (Hyvärinen, 2014). Kokemukset syntyvät helpommin, kun toiselta on mahdollista oppia ja luonnossa liikkeessä mukana on tuttu ja turvallinen ihminen (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 33). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus tarjoaakin hyvän mahdollisuuden toimia luonnossa yhdessä turvallisen aikuisen, sekä tutun vertaisryhmän kanssa. Mahdollisuudet mennä luontoon lapsena pohjustavat myös tulevaisuuden tapaa mennä luontoon (Berg ym., 2012, s. 9). Yksi kokemus paikasta voi olla esimerkiksi se, että tukeeko vai rajoittaako se toimintaa, esimerkiksi lapsuudessa leikkiä tai itsensä toteuttamista (Ylitapio-Mäntylä, 2014). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa onkin syytä miettiä, miten luonnossa toimintaa tuetaan tai rajoitetaan ja millä perusteilla. Setälä (2012) toteaa huolenpidon lapsesta olevan joskus ylimitoitettua, kun myös riskittömissä tilanteissa lapsi nähdään haavoittuvana. Aikuisen turvattomuuden kokemukset tilasta sekä rajoittavat lapsen mahdollisuuksia tutustua siihen että siirtävät lapselle mallioppimisen kautta aikuisen erilaisia käsityksiä ympäristön käytöstä ja ympäristöön liittyvistä merkityksistä (Setälä, 2012). Turvallisuuskeskeisyyden myötä luonto voidaan nähdä mahdollisuuden sijaan uhkana lapselle (Setälä, 2012). Tärkeää olisi, että luonnossa toimiminen pidetään turvallisena ja järkevänä sopimalla yhteiset pelisäännöt ja opettelemalla luonnossa liikkumiselle tärkeät taidot ilman, että luonto esitetään vaarana tai uhkana puheen tai esimerkin kautta. Tämä vaatii myös kasvattajilta omien taitojen ja ennakkoluulojen pohtimista ja perustelua ennen luonnossa toimimista.

Lapsi kokee ruumiillisesti paikan monin erilaisin tavoin ja uteliaisuuden, seikkailunhalun ja kokeilemisen kautta lapsi oppii myös tuntemaan ympäristöään luontaisesti (Ylitapio-Mäntylä, 2014). Luonnonmaastot ovat ympäristönä stimuloivia ja riittävän vaihtelevia, jolloin se tarjoaa myös lapsille mahdollisuuksia keksiä erilaisia leikkejä (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 56). Wilsonin (2018, s. 5) mukaan luontoleikki (nature play) on sekä luonnossa leikkimistä että luonnon kanssa leikkimistä ja sen hyötyvaikutuksia ovat muun muassa positiiviset vaikutukset terveyteen ja kehitykseen, sekä luontoleikin toimiminen edellytyksenä lasten tulevalle halulle suojella luontoa. Rautio ja Tourula (2014, s. 44) toteavat, että jos metsä on koettu lapsuudessa turvallisena ja mukava leikkipaikkana, käytetään sitä todennäköisemmin myös nuorena ja aikuisena keinona rentoutua ja palautua stressistä. Luonnon elementeillä myös sisätiloissa leikkimällä voidaan luovasti kaventaa eroa sisä- ja ulkoleikkien välillä (Wilson, 2018, s. 5). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa voikin luonnonelementtejä käyttää hyödyksi monipuolisesti myös sisätiloissa vaikkapa seuraamalla lumen tai jään sulamista sisällä tai käyttämällä luonnonmateriaaleja erilaisissa projekteissa. Olen muun muassa nähnyt käpyjä, oksia ja kiviä käytettävän niin kuvataiteen projekteissa kuin matemaattisissa tehtävissäkin. Wilsonin (2018, s. 7) mukaan luontoleikin tavoitteena on auttaa lasta ymmärtämään, kuinka he itse kuuluvat luontoon ja mille muille olennoille kuin ihmiselle luonto tarjoaa elinpaikan. Luontoon kuuluvuudesta kirjoitan lisää osion ”oppiminen ympäristöstä” lopuksi.

Kuten teoreettisessa osiossa luontosuhteesta olen todennut, mielipaikat ovat osa lapsen luontosuhdetta, koska ne ovat tärkeässä roolissa luomassa lapsille myönteisiä paikkakokemuksia ja auttamassa lapsia kommunikoimaan luonnonmukaisten paikkojen kanssa. Mielipaikka on yleensä arkiympäristöstä valittu paikka, joka koetaan itselle tärkeänä ja merkityksellisenä (Korpela, Ojala & Tyrväinen, 2014). Lasten pitämille luonnon omille paikoille tyypillistä on se, ettei ne ole valmiiksi rakennettuja tai suunniteltuja (Cantell, 2011). Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa voitaisiinkin pohtia, miten rakentamattomia luonnonympäristöjä voitaisiin hyödyntää luontosuhteen tukemisessa mielipaikkojen kautta. Esimerkiksi vapaan leikkiajan mahdollistaminen lapselle rakentamattomassa luonnonympäristössä voisi tukea mielipaikkojen syntymistä luontoon. Olen havainnut lasten kanssa metsässä leikkiessäni, kuinka lasten itse rakentamat leikkipaikat luonnossa muuntuvat ja heräävät henkiin lasten mielikuvituksessa niin voimakkaina, että niihin palataan vielä kuukausienkin päästä uudelleen. Tämän vuoksi myös leikin pitkäkestoisuuden mahdollistamista ja mielipaikkojen ehjänä pysymistä olisi hyvä pohtia jo etukäteen. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen näkökulmasta oppimisympäristöt olisikin hyvä muodostaa niin, että lapsilla on mahdollisuus itse rakennella leikkiympäristöjään, yhdistää niihin erilaisia luonnon tiloja ja

materiaaleja, sekä palata niihin yhä uudelleen merkityssuhteita muodostaen niin, että suhde paikkaan ja luonnon siihen tuomiin mahdollisuuksiin vahvistaisi myös luontosuhdetta.

Yhtenä konkreettisenä tapana vahvistaa ympäristöasenteita sekä luontosuhdetta luonnossa toimiessa toimii myös taidekasvatus. Taide on usein ympäristökasvatuksessa osana luomassa luontokokemuksia, tutkimassa luontosuhdetta sekä herättelemässä herkkyyttä (Nordström, 2004). Laento ja Nousiainen (2009) toteavat myös lähiluonnon olevan taidekasvatuksen tärkeä innoittaja ja oppimisympäristö. Nordström (2004) painottaa, että taiteen rooli ihmisen luontosuhteen kehityksessä on ollut merkittävä, minkä vuoksi sitä tulisi hyödyntää myös ympäristökasvatuksessa nykyistä laajemmin.

## **Oppiminen ympäristöstä**

Oman ympäristön ymmärtäminen voidaan nähdä osana yksilön luontosuhteen edistämistä. Ympäristöön liittyvien tietojen ja taitojen lisääntymisen myötä lapsi voi voimaantua suhteessa ympäristöön, eli kokea yhteenkuuluvuutta oman ympäristönsä kanssa ja mieltää voivansa itse myös vaikuttaa siihen (Cantell, 2011). Ympäristövastuulliselle toiminnalle voimaantuminen yhdessä osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kanssa on havaittu myös merkityksellisiksi ympäristöasenteita koskevissa tutkimuksissa (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 14; Harju-Autti, 2011; Koskinen, 2010). Lapsen omassa elinympäristössä liikkuminen usein ja erilaisissa olosuhteissa auttaa ohjaamaan lapsia aistien käyttöön ja luo tilaisuuksia huomata luontoa, jonka myötä myös lapsille syntyy oppimista ja mieleen painumista edistäviä omakohtaisia elämyksiä (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 22). Tiedollinen suhde ympäristöön ohjaa varhaiskasvatuksessa suunnittelua usein esteettistä, eettistä ja emotionaalista ympäristösuhdetta enemmän, mihin olisi syytä kiinnittää huomiota (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 49). Tiedollista suhdettakaan ei kuitenkaan tule jättää huomiota, vaan sen roolia tulisi tasapainottaa suhteessa muihin ympäristösuhteen muotoihin. Ympäristö käsityksenä syntyy omana tulkintana ihmisen toiminnan kautta, kun ihminen määrittää sen kautta, määrittää sitä sekä suhdettaan siihen, esimerkiksi kun lapsi määrittelee päiväkodin pihaa ja itseään siihen liittyvien sääntöjen kautta (Raittila, 2017).

Kinnunen ja Nykänen (1992, s. 33) kertovat uteliaisuuden ja taitamisen tunteen syntyvän lajintuntemuksesta. Pelkkä lajintuntemus lajien nimeämisenä ja luokitteluna ei kuitenkaan vielä riitä, vaan tarvitaan myös lajien erikoisominaisuuksien, erojen, ja muiden lajien kanssa tapahtuvan

vuorovaikutuksen tarkastelua, jotta mielenkiinto saataisiin herätettyä (Nordström, 2004). Luonnontutkiminen tulee usein lapselle luonnostaan, mutta ilman aikuisen kannustusta ja ohjausta kiinnostus usein hiipuu (Berg ym., 2012, s. 9). Tiedon saavuttamisessa tärkeää on, ettei sitä eroteta käytännön toiminnasta ja kokemuksesta vaan se saavutetaan juuri kokemuksen ja toiminnan tuloksena (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 60). Ympäristökasvatuksen tiedollisissa taidoissa kasvattajan olisikin siis hyvä kiinnittää huomiota siihen, että asioista kerrotaan tarpeeksi monipuolisesti ja mielenkiintoisesti ja niihin liitetään myös omia kokemuksia ja toimintaa. Kinnunen ja Nykänen (1992, s. 8–9) toteavat, että esimerkiksi ominaisuudet, tarinat ja tapahtumat liitettynä johonkin eläimeen tai kasviin voivat parantaa lapsen luonnontuntemusta ja kyseisen kasvin tai eläimen muistamista. Sadut ja tarinat opettavat arvoja suhtautumistapoja, mahdollistavat ympäristökasvatuksen teemoihin eläytymisen ja kertovat meille suhteestamme ympäröivään maailmaan (Nordström, 2004). Tarinallisuus ei kuitenkaan poista totuuden kertomisen tärkeyttä luonnosta kysyttäessä, eikä totuus sulje pois sadun tuomaa iloa ja sadun käyttämistä maailman hahmottamisen välineenä (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 26). Tarinoiden kautta siis tietoa luonnosta voidaan tuoda lasten saataville mielenkiintoisella ja lapsenomaisella tavalla samalla sekä luontosuhteen muodostumista että ympäristöasenteiden pohtimista tukien.

Ihmisen omaa biologisuutta voi olla vaikeaa ymmärtää nykymaailman elinoloissa ja asumismuodoissa, joissa biologisten tarpeiden tyydytys ja näin ihmisen oma ekologia on ulkoistettu (Willamo, 2004). Salosen (2005, s. 47) mukaan oman kehon tuntemus ja kokemus omista biologisista tarpeista ja tunteista on keskeinen osa alkuperäistä kokonaisvaltista luontosuhdetta. Luontosuhdetta tukeakseen kasvattajan on siis osattava huomioida pelkän luonnon ympäristöistä oppimisen lisäksi myös lapsen oman biologian tuntemuksen ja kyvyn yhdistää se osaksi luontoa. On tärkeää, että ihmisen toiminta ja ihminen itse olentona kuuluvat yksilön luontokuvaan (Kinnunen & Nykänen, 1992, s.8–9). Ihmisen kehollisuus ja biologisuus osana luontoa ja luontosuhdetta ovat tärkeitä näkökulmia ympäristöongelmien syiden ymmärtämiselle (Willamo, 2004). Värri (2018, s. 108–109) nostaa esiin, että ihmisen oman alkuperäisen kietoutumisen luontoon ymmärtäminen auttaa meitä käsittämään luontoa kohtaa tehtyjen tekojen yhteyden myös omaan itseen.

Ihmisen sisäinen ekologia linkittyy siis suoraan myös ympäristöasenteisiin ympäristöongelmien ymmärtämisen kautta. On myös hyödyllistä korostaa lapselle sitä, että luontoa on myös muualla kuin luontoretkillä tai metsäretkillä esimerkiksi kerrostalon pihassa ilmana, kasveina ja lämpönä (Willamo, 2004). Willamon (2004) mukaan metsässä käymisen mainostaminen ”luontoretkenä” voi johtaa ihmisen ja luonnon erillisyyden ajatuksen korostumiseen. Myös kasvattajan on syytä tiedostaa,

että myönteisiin ympäristöasenteisiin eivät vaikuta pelkästään ”villin” koskemattoman luonnon kokemukset, kuten metsässä leikkiminen ja retkeily, vaan myös niin sanotut ”jalostetun” luonnon kokemukset kuten kasvien hoito, kukkien kerääminen ja kukkien ja puiden istutus (Rautio & Tourula, 2014 s. 44). Ekologisuus, biologia ja luonnon käsittäminen ihmisyydeksi sekä kaikkialla arjessa näkyväksi luonnoksi vaatii kasvattajalta osaamista havaita ja ilmaista lapselle luonnon erilaisia näkymisen muotoja arjessa. Tätä voisi toteuttaa esimerkiksi pohtimalla yhdessä lasten kanssa, miten ihmisen ruumis toimii, millaisia apuvälineitä kuten viemärit ja lämmitys päiväkodista ihmisen luontoon yhdistyvien biologisten tarpeiden avuksi löytyy ja mitä muuta luontoa niin päiväkodin sisältä kuin ulkoakin on löydettävissä. Päiväkodin toimintaa ihmisen biologisten tarpeiden kautta tarkasteltaessa voitaisiin pohtia myös, mitä keinoja muilla eläimillä on omien tarpeidensa avuksi, vaikkapa lemmikkikoiralla, päiväkodin pihan ötököillä tai metsän eläimillä. Näin voitaisiin auttaa lasta ymmärtämään ihmisten tarpeiden ja muiden eläinten tarpeiden samankaltaisuus, jolloin voisi olla helpompaa myös ymmärtää ihminen osana luontoa.

### **Toimiminen ympäristön puolesta**

Osa tutkielmaani on ollut ympäristöasenteiden muodostuminen luontosuhteen tukemisen jatkumona, joka korostuu erityisesti tarkasteltaessa ympäristökasvatuksen osa-alueista toimintaa ympäristön puolesta. Lapsen moraalisuus kehittyy omassa yhteisössään ja sen historiallis-ideologis-poliittisissa rakenteissa, joiden myötä kunkin aikakauden moraalikasvatuksen tavoitteet muodostuvat ja tulevat julkilausutuksi pedagogisesti esimerkiksi erilaisissa kasvatusyhteisöjen opetussuunnitelma-ajatteluisissa (Värri, 2018, s. 91). Ympäristökasvatuksen kirjoituksia tutkittaessa selviää nopeasti, ettei ympäristön huolehtimisen ja ympäristöasenteiden tema ole kasvatusyhteisölle uusi asia. Jo vuonna 1987 Aho (1987, s. 114) on todennut, että osa vastuuta siitä, että lapsi kasvaessaankin tuntee yhteenkuuluvuutta luontoon ymmärtäen riippuvuussuhteensa ja vaikutusvaltansa siihen, on kasvatuksella ja opetuksella.

Eettiseen ympäristösuhteeseen liittyy tuntemuksia oikeasta ja väärästä, jotka voivat olla voimakkaita, sekä eettisiä vakaumuksia, jotka ohjaavat toimintaa (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 49). Tieto luonnon toiminnasta ja ihmistoiminnan vaikutuksista siihen luo ihmiselle vastuuntunnon, joka ilmenee omasta luontosuhteesta syntyvänä tahtona toimia luontoa säästämällä (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 8–9). Värri (2018, s. 120) mukaan moraalisuuden kehittymisen taustalla olevan ihmisen kietoutuneisuuden luontoon ja sen myötä eläytymisen kautta syntyvät myötätunnon kaikkea olevaa kohtaan. Näiden lähteiden pohjalta voidaankin todeta, että aiemmissa tulokappaleissa läpikäymieni

luontosuhteen tukemisen ja ihmisen luontoon kuuluvuuden osoittamisen osana kasvatusta olevan tärkeitä tekijöitä ympäristöasenteiden muodostumiselle.

Luontosuhteen tukemisen lisäksi konkreettisena keinona ympäristöasenteiden tukemiselle voidaan nähdä Värriin (2018, s. 120) esiin tuoma myötätunto muuta elävää kohtaan. Lapsuuteen sisältyy vitaali empatia, joka luo lähtökohtia luontosuhteelle ja tämän kautta ekologiselle, halun kultivoivalle ja muun elämän kanssa kanssakulkevalle pedagogiikalle (Värri 2018, s. 122). Muita eläviä olentoja kohtaan tunnettu empatia on tärkeä osa positiivisen luontosuhteen kehitystä (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 29). Ruumiillisuuden kautta ihmisellä on taito eläytyä toistenkin ruumiillisten olentojen elämään ja herkistää ja syventää sen myötä luontosuhdetta (Värri, 2018, s. 120). Käytännön tasolla empatiaa ja eläytymistä voidaan siis hyödyntää pedagogiikassa luontosuhteen tukijana ja edistää samalla lasten moraalista kehitystä, joka on olennaisesti sidoksissa ympäristön suojeluhaluun ja ympäristöasenteisiin. Empatiakykyä voidaan harjoittaa esimerkiksi leikin, draaman, tarinoiden ja keskustelun kautta pohtimalla luonnon ja eläinten tarpeita ja niiden huomioimista, sekä jo itsessään muiden ihmisten tarpeita ja niiden huomioimista. Eläytymällä toisen tarpeisiin ja asemaan voidaan lapselle konkreettisesti havainnollistaa tekojen vaikutuksia.

Parikka-Nihti ja Suomela (2014, s. 95) muistuttavat, että lapsen empatiakyvyn harjoittelu häiriintyy stressaavassa ympäristössä, jossa haittana toimivat valitettavasti pienten lasten elämässäkin tavalliset kiire, melu, liian suuret lapsiryhmät sekä sosiaalisten suhteiden vaihtuvuus. Ratkaisuna tähän he kertovat Parkin ym. (2009) tutkimuksesta, jossa metsän vaikutukset stressin vähentämiseen ja rauhoittumiseen todettiin myönteisiksi (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 95). Myös Salonen (2010, s. 97) toteaa, että tutkimusten mukaan lasten stressihormonitason normaalirajat ylittyvät runsaasti liian pitkänä päivinä liian isoissa ryhmissä. Empatiakyvyn kehittymisen kannalta on siis tärkeää huomioida oppimisympäristöt, ryhmäkoot ja tilanteet, jossa taitoa erityisesti harjoitellaan.

Kinnunen ja Nykänen (1992, s. 46) huomauttavat, että vastuun tunteakseen ihmisen täytyy kokea myös itsensä ja omat tekonsa arvokkaana. Kasvattaaksemme lapsista yksilöitä, jotka kokevat olevansa hallinnassa omasta elämästään ja joilla on vahva itsetunto, tulee lasten toimijuuden kehittymiseen kiinnittää aidosti huomiota (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 44). Tämän myötä Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, s. 44) mukaan lapsista voi kasvaa aktiivisia toimijoita. Mitä konkreettisia keinoja ympäristöön liittyvän toimijuuden ja minäkuvan tukemiseen sitten on? Lasten minäkuvaa ja käsitystä omasta vastuusta voidaan vahvistaa esimerkiksi opettelemalla eri selviämisen taitoja, tutustumalla lähiympäristöön ja omiin juuriin, tekemällä arjen toimintoja ympäristöä säästämällä toiminnan vaikutukset havainnoiden, nauttimalla omasta itsestään ja iloitemalla omista tunteista



(Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 47). Kronqvist ja Kumpulainen (2011, s. 44) toteavat vastuullisuuden ja toimijuuden kehittymisen pohjautuvan yksilön tilaan toimia ja saada äänensä kuuluviin, mutta myös kasvatukseen, omaan haluun ja motivaatioon, vertaistukeen, opetukseen sekä yhteisiin eettisiin pelisääntöihin ja arvoihin. Heidän mukaansa toimijuutta voi olla esimerkiksi oman lähiympäristön toimintaan osallistuminen, uusien tilanteiden aktiivinen kohtaaminen, oma-aloitteisuus, taito pyytää apua ja ilmaista omia mielipiteitä, uusien ideoiden ja ajatusten luonti sekä tunne omaan oppimiseen ja oppimisympäristöön vaikuttamisesta (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 43). Kyttä (1995) toteaa, että lasten kokemukset omaan lähiympäristöön vaikuttamisesta ovat hyvä keino edistää aktiivisen ympäristösuhteen kehittymistä. Näitä konkreettisia keinoja ja taitoja olisi tärkeää tukea ja ylläpitää myös varhaiskasvatuksessa, jotta ympäristökasvatuksen tavoitteet voitaisiin toteuttaa kokonaisvaltaisesti. Wilson (2018, s. 19) toteaa, että kun lapset saavat itse rakentaa leikkiympäristöään ulkona erilaisista löytämistään luonnonmateriaaleista tulee leikkihuoneista usein enemmän lasten liikkuvuutta ja mielikuvitusta tukevia, sekä lapset voivat kokea nautintoa vaikuttamismahdollisuuden tunteesta, joita he saavat oman leikkiympäristönsä luomisesta. Lapset kaipaavat vapautta valita itse, haastetta, sekä mahdollisuutta harjoittaa omaa mielikuvitusta, jotka toteutuvat rakennetuilla leikkipaikoilla harvemmin (Wilson, 2018, s. 19).

Itsensä näkeminen luonnosta riippuvaisena ja kykenevänä vaikuttamaan syventää myös yhteyttä luontoon (Kinnunen & Nykänen, 1992, s. 31). Raittila (2017) toteaa kestävästä elämäntavasta ja ympäristön suojelemisen olevan asioita, jotka lapsen tulisi saada omaksua koska ne tuntuvat oikeilta, järkevilta, hauskoilta ja miellyttäviltä pelkän vastuullisuuden sijaan. Tämän saavuttamiseksi tarvitaan arkipäivän ympäristöystävällistä toimintaa ja vuorovaikutusta, sekä esimerkiksi kohtuullisuuden ja kierrätyksen näkymistä arkisissa tilanteissa suoran opetuksen rinnalla (Raittila, 2017). Myös negatiiviset kokemukset ympäristön aistimisesta voivat kääntyä hyödyllisiksi sillä, että ne voivat herättää tilanteen korjaamisen halun (Nordström, 2004). Tästä konkreettisena esimerkkinä voisi olla vaikka roskien havainnointi omassa lähiympäristössä, joka johtaa haluun edistää ympäristön puhtautta vaikkapa keräämällä roskia tai jakamalla informaatiota roskaamisesta.

Arkisten ympäristövalintojen lisäksi ympäristökasvatukseen voi liittyä myös hankalia aiheita. Moraalipohdinta yhdessä aikuisen kanssa, sekä luonnon, luontosuhteen ja maapallon tulevaisuuden mielikuvittelu on lapselle tärkeää (Byman ym., 2020). Nordström (2004) toteaa, että tarinat ja draama voivat olla myös kasvattajalle helpompia keinoja käsitellä hankalia ympäristöasioita lasten kanssa ja keksiä asioihin ratkaisuja ja pohtia niiden syitä turvallisessa mielikuvitusympäristössä. Myös Byman ym. (2020) toteavat lasten kertomusten olevan hyvä tapa aikuiselle hahmottaa lapsen luontosuhdetta ja käsitystä maapallon tulevaisuudesta, sekä lapselle ilmaista ja käsitellä omia ajatuksia ja tunteita.

Pedagoginen draama on hyvä keino tehdä ja herätellä omakohtaisia pohdintoja, mikä sopii erityisesti asenteiden tiedostamiseen ja tutkimiseen (Nordström, 2004). Kertomusten kautta lapset voivat vertailla ja pohtia kriittisesti omia ajatuksia ja kokemuksia ja oppia niistä (Byman ym., 2020). Aikuisten on myös syytä kiinnittää huomiota kielenkäyttöön ympäristöasioista puhuttaessa niin, että ihmisen aktiivinen rooli olisi siinä suuremmassa asemassa, jotta asian on helpompi ymmärtää koskevan omia valintoja ja omaa toimintaa (Willamo, 2004). Willamo (2004) toteaa kuitenkin, että kasvatuksen kontekstissa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, ettei puhetapa kuitenkaan syyllistä lasta.

## Johtopäätökset

Tuloksista tulee voimakkaasti esille, kuinka tärkeää mahdollisuus päästä luontoon ja käsitellä sitä erilaisilla tavoilla sekä yksin että yhdessä aikuisen ja/tai vertaisryhmän kanssa on. Luonnossa toimiminen oman kehitystason ja tarpeiden mukaisesti erilaisia kokemuksia luoden on ensisijaisessa asemassa niin luontosuhteen kehityksessä kuin ympäristöasenteita enteilevässä luonnosta välittämisessäkin. Voidaankin pohtia, että millaisia asioita tulee huomioida päiväkodin paikkaa ja oppimisympäristöjä suunnitellessa. Alueellisesti tämä voi tuottaa haasteita, jonka vuoksi opettajien vastuulle jää huomata ja hyödyntää erilaiset lähiympäristöstä löytyvät luonnon ympäristöt ja materiaalit. Myös varhaiskasvatuksen resursseja ja toimintakulttuuria ja kuinka ne tukevat ympäristökasvatus olisi hyvä pohtia yksikkökohtaisesti. Luonnossa liikkuminen ja ulkotoiminta lasten kanssa vaatii alueellisten vaatimusten lisäksi myös riittävää määrää henkilökuntaa, resursseja erilaisiin ulkoiluvälineisiin, sekä ennen kaikkea kiinnostusta, into ja tukea työyhteisön kesken toteuttaa varhaiskasvatusta vaihtelevissa ulkoympäristöissä. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa olisi myös hyvä pohtia, kuinka paljon luonnonympäristöjen hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa pohditaan jo koulutuksen aikana. Tärkeänä pointtina tuloksista nousee mielestäni myös se, että luontoa on muuallakin kuin metsässä: ihmisissä itsessään ja rakennetuillakin pihilla, kun se vaan osataan huomata ja hyödyntää ympäristökasvatuksessa. Ihmisen omat tarpeet ja biologia toimivat lähtökohdana ymmärrykselle luonnosta ja ihmisen riippuvuudesta, kuuluvuudesta ja vastuusta siihen. Luonnossa toimimisen ja ”sisäkasvatuksen” erillisyyttä voidaan myös kaventaa tuomalla luonto sisään vaikkapa erilaisten materiaalien ja leikkien avulla. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja tulisikin pohtia uudestaan niin, että se toimisi arjessa laajalle eri aihealueisiin esimerkiksi materiaalien ja oppimisympäristöjen kautta.

Lajintuntemus on tärkeä osa ympäristökasvatusta, mutta sen rinnalle tulisi saada yhtä lailla myös luonnon tutkimista ja pohtimista havainnoinnin, luonnossa liikkumisen, taiteen, draaman, leikin ja tarinoiden avulla, jotta ympäristökasvatus tukisi luontosuhteelle ja ympäristöasenteille asetettuja tavoitteita. Lajin- ja luonnontuntemuksessa tärkeää on, että tieto ei ole vain pinnallista asioiden nimeämistä vaan sisältää lapsia kiinnostavien yksityiskohtien pohtimista ja laajemman kuvan rakentamista luonnon toiminnasta. Muussa luonnossa toimimisessa tulisi aina taas ottaa huomioon lapsen omat tarpeet, tunteet ja erilaisten elämysten ja kokemusten luominen luonnossa. Lapsi liikkuu ja toimii kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteillaan, mitä tulisi hyödyntää myös ympäristössä toimiessa. Moninaisia kokemuksia luonnosta saadessaan lapsi muodostaa samalla myös omaa käsitystään ja

suhdettaan luontoon, joka myöhemmällä iällä vaikuttaa niin tapaan ja määrään liikkua luonnossa kuin haluun suojella luontoa.

Eettinen suhtautuminen luontoon ja asenteet kehittyvät tämän tutkielman tulosten mukaan usein eri tavoin luontosuhteen vahvistumisen myötä, kun luonto koetaan arvokkaana ja tärkeänä, sekä ennen kaikkea osana itseä ja ihmisyyttä. Ympäristöongelmat voivat olla vaikeita ja pelottavia aiheita, jonka vuoksi aiheen lähestyminen vaatii opettajalta avoimuutta ja sensitiivisyyttä, sekä taitoa pohtia aihetta myös turvallisesti erilaisissa mielikuvitusympäristöissä esimerkiksi juuri leikin, draaman, taiteen ja satujen kautta. Eettisen suhtautumisen pohjalla toimii empatiakyky luontoa ja luonnon asukkaita kohtaan, jonka harjoittamiseksi varhaiskasvatuksessa tulee kiinnittää huomioon arjen käytäntöihin ja siihen, kuinka ne mahdollistavat empatiakykyä tukevan ympäristön, toiminnan ja ryhmäkoot.

Toimiakseen vastuullisesti tulee lapsen myös kokea olevansa itse kykenevä ja arvokas toimija, jolla on mahdollisuutta vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja sen hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksessa tätä toimijuutta voidaan tukea vahvistamalla lapsen osallisuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisympäristöihin ja toimintaan. Arjen ekologisilla teoilla varhaiskasvatuksessa voidaan ekologisista toimintatavoista ja ympäristöstä huolehtimisesta tehdä asioita, joihin lapsi osallistuu ja kantaa vastuuta. Tärkeää on, että asioita tehdään niin, että lapsi ymmärtää niiden syyn ja saa näin pohdittua itse, miksi haluaa niihin osallistua myös muista syistä kuin velvollisuudesta kuten hauskuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Luontosuhteella on todettu olevan vaikutusta myös lasten tapaan käsitellä luontoon liittyviä tunteita ja informaatiota (Byman, Kumpulainen, Renlund & Wong, 2020). Ilmastokriisin edetessä onkin hyvä miettiä jo varhaiskasvatuksessa, millaisia taitoja ja keinoja tulevilla nuorilla ja aikuisilla on toiminnan ja vastuunoton lisäksi myös kohdata aikansa ympäristöongelmat ja käsitellä niiden herättämiä tunteita ja tulkita kriittisesti ympäristöstä uutisointia. Myös opettajan itsensä suhde luontoon ja ympäristön suojeluun heijastuvat siihen, millaista ympäristökasvatusta opettaja varhaiskasvatuksessa tuottaa. Tämä vaatiikin jokaiselta opettajalta tahtoa pohtia omia ajatuksia ja asenteita luontoa kohtaan ja käyttää niitä vahvuutena ympäristökasvatuksen tuottamisessa.

## Pohdinta

Halusin tutkia lasten luontosuhteen ja ympäristöasenteiden tukemista varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa, koska olin havainnut kenttätöissä luontokasvatuksen painottuvan jopa luontopainotteisissa päiväkodeissa lähinnä lajintunnistukseen ja päiväkodin pihalla ulkoiluun. Vaikka satunnaisia metsäretkiä useat varhaiskasvatuksen ryhmät käyttävätkin arjessaan, omien havaintojeni mukaan lasten jokapäiväiset ulkoilu- ja liikuntamahdollisuudet toteutuvat luonnonympäristöjä suosittlevista tutkimuksista huolimatta pääsääntöisesti vain rakennetuilla pihalla. Halusin selvittää, mitä muita konkreettisia tapoja toteuttaa ympäristökasvatusta ja näin tukea luontosuhteen ja ympäristöasenteiden muodostumista on. Tulosten luokittelu Palmerin puumallin mukaan osaltaan selkeytti tulosten jäsentämistä, mutta myös vahvisti ajatusta siitä, että ympäristökasvatuksen teemoissa toisaalta kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa ja vaativat ennen kaikkia yhtenäistä ja yhtäaikaista toimintaa, jotta laadukas kasvatus voisi toteutua. Tutkielman tekeminen oli todella mielenkiintoista ja aiheestani tuli esiin laajasti erilaisia näkökulmia, joita en ollut odottanut ja joita toivon tämän tutkielman myötä osaavani itse huomioida työssäni varhaiskasvatuksen opettajana. Koronavuosi asetti tutkimuksen tekemiselle useita haasteita, kun kirjojen saatavuus ei ollut yhtä helppoa kuin aiemmin ja tutkimuksen teko sijoittui täysin itsenäiseen kotona työskentelyyn. Jos tulevaisuudessa päädyn tekemään lisää tutkimusta toivoisinkin enemmän mahdollisuuksia hyödyntää erilaisia kirjoitusympäristöjä sekä kirjoittaa ja keskustella yhteistyössä muiden kanssa.

Jatkotutkimuksena minua kiinnostaa luontosuhteesta jatkona erityisesti lasten mielipaikat luonnossa: miten ne muodostuvat ja millaisia kokemuksia lapsilla on mielipaikoista. Tämän haluaisin toteuttaa päiväkotiympäristössä jonkinlaisena haastattelututkimuksena. Toinen minua kiinnostava jatkotutkimuksen aihe on tästä tutkielmasta suurimmaksi osaksi pois rajaamani luonnon vaikutus lasten ja työntekijöiden hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa. Tämä oli alkuperäinen ideani tälle tutkimukselle, mutta tuntui loppujen lopuksi liian laajalta teemalta kandin tutkielmalle. Tähän aiheeseen minua kiinnostaisi myös haastatella sekä lapsia että henkilökuntaa. Tutkimuskysymyksiä rajatessa pohdin myös hyvinvointiin liittyvää kysymystä ympäristöasenteiden tilalle, mutta se rajautui pitkän pohdinnan jälkeen pois. Olen tyytyväinen rajaukseeni, koska koin, että se oli sopivan laajuinen tutkielmani kokoon nähden. Lopullisissa teemoissa minua kiinnosti erityisen paljon, miten tulevana varhaiskasvatuksen opettajana voin tukea lasten kasvua ja kehitystä tutkielmani teemojen osalta. Tutkimusongelman uudelleenasettelu ja aiempaan aineistoon palaaminen ovat normaaleja osia tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998). Yhä tutkimusvaiheessakin pohdin paljon etenkin toisen tutkimuskysymyksen asetelua ja peilasin kysymyksiäni aineistoni löydöksiin.

Eettisesti valitsemani aihe oli minulle hyvin henkilökohtainen ja omat ennakko- oletukseni aiheesta perustuvat vahvasti arvomaailmaani. Olen kuitenkin pyrkinyt tieteelliselle tutkimukselle ominaiseen objektiivisuuteen lähestymällä aihetta mahdollisimman teoreettisesti laajaan aineistoon peilaten ja pohtien omia käsityksiäni. Oma teoreettinen pohdinta ja lukeneisuus voivat synnyttää tarvittavaa objektiivisuutta ja tutkimuksellista etäisyyttä muuten itselle läheiseen aiheeseen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkielman tekeminen laajensi valtavasti myös omaa näkemystäni käsittelemästäni aiheesta ja toivon sen antavan myös lukijoille eväitä kokonaisvaltaisen ympäristökasvatuksen tuottamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

## Lähteet / References

- Aho, L. (1987). *Lapsi, Luonto ja kasvatus*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aulake, M., Koskela, I-M., Kuusipalo, H., Lehtimäki, J., Paloniemi, R., Raulio, S. & Virtanen, S. (2020). *Monimuotoinen luonto tukee lasten terveyttä muuttuvassa ympäristössä*. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 184–197). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4. Turenki: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/>
- Berg, P., Pihlajamaa, J. & Polvinen, K. (2012). *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille: kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto: Sitra.
- Byman, J., Kumpulainen, K., Renlund, J. & Wong, C. C. (2020). ”Puu on vähän niinku ihminen, sekin alkaa itkeä” – luontosuhde ja maapallon tulevaisuus lasten kertomana. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 51–67). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4. Turenki: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/>
- Cantell, H., Jylhä, K. M., Lyytimäki, J., Paloniemi, R., Pihkala, P., Pulkka, A. & Ratinen, I. (2020). *Ahdistuksen vai innostuksen ilmasto? Ilmastoviestinnän- ja kasvatuksen keinoja ilmastoahdistuksesta selviytymiseen*. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 153–171). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4. Turenki: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/>
- Cantell, H. (2011). *Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana*. Teoksessa: Niemelä, J., Furman, E., Halkka, A., Hallanaro, E. & Sorvari, S. *Ihminen ja ympäristö*. (s.322–338). Helsinki: Gaudeamus.

- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä*. Teoksessa: Cantell, H., Anunti, P., Rikkinen, H., Wolff, L., Willamo, R., Suomela, L., Kiiskinen, A. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 60–79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Chawla, L. & Heft, H. (2006). *Children as agents in sustainable development: The ecology of competence*. Teoksessa: Blades, M. & Spencer, C. *Children and their Environments*. (s. 199–216). New York: Cambridge University Press.
- Cheng, J. C-H. & Monroe, M. C. (2012). *Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature*. *Environment and Behavior* 44(1) 31–49 Haettu osoitteesta: [https://www.researchgate.net/publication/254088228\\_Connection\\_to\\_Nature\\_Children's\\_Affective\\_Attitude\\_Toward\\_Nature](https://www.researchgate.net/publication/254088228_Connection_to_Nature_Children's_Affective_Attitude_Toward_Nature)
- Cornell, J. (1998). *Sharing nature with children*. DAWN Publications: Nevada City, CA.
- Derr, T. (2006). *'Sometimes birds sound like fish': Perspectives on children's place experiences*. Teoksessa: Blades, M. & Spencer, C. *Children and their Environments*. (s. 108–123). New York: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Faber-Taylor, A. & Kuo, F.E. (2006). *Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence*. Teoksessa: Blades, M. & Spencer, C. *Children and their Environments*. (s. 124–140). New York: Cambridge University Press.
- Hakala, J.T. (2018). *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu, virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 11–23). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, R. (2014). *Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa*. Teoksessa: Hyry-Beihammer, E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. *Paikka ja kasvatus*. (s. 9–30). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ittner, H. & Kals, E. (2003). *Children's environmental identity: Indicators and behavioral impacts*. Teoksessa: Clayton, S., Opatow, S., J. Holmes, S., Myers, G., Russell, A., Gebhard, U., . . . Holland, D. C. *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature*. (s. 135–157). Lontoo: The MIT Press.



Kekkonen, K., Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (2020). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet-johdatus teokseen*. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 5–13). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2020:4. Turenki: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta: <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/>

Kinnunen, J. & Nykänen, R. (1992). *Taivaan merkit: pienten lasten ympäristökasvatus*. [Helsinki]: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Korpela, K., Ojala, A. & Tyrväinen, L. (2014) *Luonnon virkistyskäytön terveys- ja hyvinvointihyödyt*. Teoksessa: Kurttila, M., Sievänen, T., Tuulentie, S & Tyrväinen, L. *Hyvinvointia metsästä*. (s. 48–58). Tallinna: MeediaZone OÜ.

Kronqvist, E. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.

Kyttä, M. (1995). *Lapsenmielinen oppimisympäristö*. Teoksessa: Ojanen, S., Rikkinen, H. (toim.). *Opettaja ympäristökasvattajana*. (s. 139–146). Porvoo: WSOY.

Laento, K. & Nousiainen, K. (2009). *Varhaiskasvattaja taidekasvatuksen toteuttajana Neidonkalliossa*. Teoksessa: Ruokenen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. (s. 90–95). Helsinki: Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80314/3ade1cb7-b61e-4c73-b0a8-b0305b3f927b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Myrskyläinen, M. & Tuomala, T. (2002). *Luonto tutuksi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nordström, H. (2004). *Ympäristökasvatuksen toimintamalleja*. Teoksessa: Cantell, H., Anunti, P., Rikkinen, H., Wolff, L., Willamo, R., Suomela, L., Koskinen, S., Manninen, L., Verkka, K., Nordström, H., Joensuu, M., Vanhanen, M., Hiltunen, J. K., Palviainen, K., Jarkko, M., Houtsonen, L., Palmberg, I., Kaivola, A-L. & Kiiskinen, A. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 116–143). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nurmi, S. (2020). *Oikeus tulevaisuuteen*. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 15–25). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu 2020:4. Turenki: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta:

[https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf)

Ojala, A. (2014). *Myönteiset luontokokemukset liittyvät ympäristöystävällisyyteen*. Teoksessa: Kurttila, M., Sievänen, T., Tuulentie, S. & Tyrväinen, L. *Hyvinvointia metsästä*. (s. 114). Tallinna: MeediaZone OÜ.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Tampere: Opetushallitus. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (2020). *”Luonto kuolee jos roskataan”*: lasten ja nuorten käsityksiä hyvästä ympäristöstä ja maapallon tulevaisuudesta. Teoksessa: Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.). *Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet*. (s. 68–86). Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4. Turun: Hansaprint Oy. Haettu osoitteesta: [https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/](https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf)

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21<sup>st</sup> Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Routledge.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Raittila, R. (2017) *Ympäristökasvatus on lasten toimintaa*. Teoksessa: Hujala, E. (Toim.). & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (s. 211– 221). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rautio, A. & Tourula, M. (2014). *Terveyttä luonnosta*. Oulun yliopisto: Thule-instituutti.

Rosenberg, T. (1993). *Pienestä pitäen: ympäristökasvatus ja päivähoiton ekologinen arki*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan Yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta

[https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Salonen, K. (2005). *Mieli ja maisemat: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Salonen, K. (2010). *Mielen luonto: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki: Green Spot.

Setälä, P. (2012). *Vaarallinen ja likainen tila: turvallisuuteen eristetty lapsuus*. Teoksessa: Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. *Lapsuuden muuttuvat tilat*. (s. 177–202). Tampere: Vastapaino.

Tani, S. (2012). *Eletty ja kuvattu kaupunki*. Teoksessa: Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. *Lapsuuden muuttuvat tilat*. (s. 147–175). Tampere: Vastapaino.

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Willamo, R. (2004). *Ympäristö: luontoa ja kulttuuria?* Teoksessa: Cantell, H., Anunti, P., Rikkinen, H., Wolff, L., Willamo, R., Suomela, L., Koskinen, S., Manninen, L., Verkka, K., Nordström, H., Joensuu, M., Vanhanen, M., Hiltunen, J. K., Palviainen, K., Jarkko, M., Houtsonen, L., Palmberg, I., Kaivola, A-L. & Kiiskinen, A. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 32–59). Jyväskylä: PS-kustannus.

Wilson, R. A. k. (2018). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments* (Third edition.). Routledge.

Wolff, L-A. (2004). *Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään*. Teoksessa: Cantell, H., Anunti, P., Rikkinen, H., Wolff, L., Willamo, R., Suomela, L., Koskinen, S., Manninen, L., Verkka, K., Nordström, H., Joensuu, M., Vanhanen, M., Hiltunen, J. K., Palviainen, K., Jarkko, M., Houtsonen, L., Palmberg, I., Kaivola, A-L. & Kiiskinen, A. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 18–29). Jyväskylä: PS-kustannus.

WWF. (2020). *Living planet report 2020 - Bending the curve of biodiversity loss*. Almond, R.E.A., Grooten M. and Petersen, T. (Eds). WWF: Gland, Switzerland.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2014). *Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta*. Teoksessa: Hyry-Beihammer, E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (2014). *Paikka ja kasvatus*. (s. 170–198). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.