

# Oppilaiden luontosuhteen näyttäytyminen luontokokemuksissa

Pro gradu -tutkielma

Alli Koskimäki

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Ohjaaja Kaarina Määttä

Lapin yliopisto

2018

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppilaiden luontosuhteen näyttäytyminen luontokokemuksissa

Tekijä: Alli Koskimäki

Koulutusohjelma/oppiaine: Luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 68 sivua (mukaan lukien lähdeluettelo 10 sivua) + 1 liite

Vuosi: 2018

### Tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata oppilaiden luontosuhdetta heidän luontokertomuksiensa avulla. Tutkimuksen teoreettisena perustana tarkasteltiin luonnon ja ympäristön välistä suhdetta, ympäristökasvatuksen painopisteitä sekä ympäristökasvatuksen malleista erityisesti Joy Palmerin (1998) ns. puumallia. Sen mukaan ympäristökasvatuksen ydin ilmenee kolmena ulottuvuutena: ympäristöstä oppiminen (*about the nature*), ympäristössä oppiminen (*in the nature*) sekä ympäristön puolesta (*for the environment*). Näistä muodostuu luontosuhteen affektiivinen, kognitiivinen ja konatiivinen ulottuvuus.

Tavoitteena oli selvittää, millaisena luonto näyttäytyy oppilaille sekä mitä paikkoja oppilaat käsittävät luonnoksi. Tämän lisäksi selvitettiin, millaista tietoa ja minkälaisia tunnekokemuksia luonto oppilaille tarjoaa. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys oppilaiden luontosuhteesta ympäristökasvatuksen näkökulmasta.

Aihe on tärkeä, sillä varhaiset luontokokemukset ovat merkittävässä osassa luontosuhteen muodostumisessa ja positiivinen luontosuhde taas edistää ekologista käyttäytymistä tulevaisuudessa. Tutkimus edustaa fenomenografista menetelmää. Tutkimusaineistona on viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden (N= 52) kirjoitelmat heille merkittävästä luontokokemuksesta. Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa tarina aiheesta "Silloin oli kiva olla luonnossa".

Tulosanalyysi perustui aineistosta muodostuvien kuvaus- ja merkityskategorioiden luomiseen. Merkityskategoriat rakentuivat aineiston sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden perusteella hierarkisesti ja horisontaalisesti.

Tulosten perusteella luonto näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille oppilaille esteettisenä ja rauhallisena paikkana. Tämän lisäksi luonto osoittautui keskeiseksi toiminnan paikaksi sekä oppimisympäristöksi. Oppilaiden kuvailemat luonnonpaikat voitiin jakaa lähiympäristöön ja retkeilyalueisiin. Lähiympäristönä nähtiin kodin ja mökin lähimetsät ja -alueet, kun taas retkeilyalueet näyttäytyivät valmiina retkeilypaikkoina, joissa kuljettiin ennalta määriteltyä reittiä. Luonto antoi oppilaille tietoa luonnontuntemuksesta sekä vuodenkierrosta ja säästä. Luonnontuntemus näyttäytyi eri eläin- ja kasvilajien lajintunnistuksena sekä luonnon kunnioittamisena. Luonto antoi oppilaille

monipuolisia tunnekokemuksia, joista keskeisimmät olivat yhdessäolo, itsensä ylittäminen, pelko ja rauhoittuminen.

Tutkimus osoittaa, että lapset käsittävät ja kokevat luonnon merkittävänä ympäristönä, joka tarjoaa heille monipuolisia luontoelämyksiä. Luontoelämyksiä koettiin eniten perheen ja ystävien kanssa, mutta sen lisäksi myös koulussa ja harrastustoiminnassa. Luontokokemukset ovat merkittävässä osassa lasten luontosuhteen muodostumisessa, mutta sen lisäksi ympäristökasvatuksessa tulisi ottaa huomioon ympäristötietoisuuden kehittäminen, ympäristöherkkyys sekä ympäristön puolesta toimiminen. Kasvatus voisi vahvistaa ihmisen uskoa kykyyn muuttaa todellisuutta omalla käyttäytymisellään. Tutkimus antaa välineitä myös lapsilähtöisen ympäristöestetiikan kehittämiseksi osana ympäristökasvatusta.

Avainsanat: luontosuhde, puumalli

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

# Sisällys

1 Johdanto.....	6
2 Teoreettinen tausta .....	8
2.1 Luonto ja ympäristö .....	8
2.2 Luontosuhde .....	12
2.3 Ympäristökasvatus.....	14
2.3.1 Tavoitteet.....	15
2.3.2 Sisältö.....	16
2.3.3 Ympäristökasvatuksen malleja .....	18
3 Tutkimuskysymykset .....	22
4 Tutkimuksen toteutus .....	23
4.1 Tutkimusmenetelmä.....	23
4.2 Aineiston hankinta.....	24
4.3 Aineiston analyysi .....	26
5 Tulokset.....	29
5.1 Luonto oppilaiden kuvaamana .....	30
5.1.1 Luonnon esteettisyys .....	30
5.1.2 Luonnonrauha .....	31
5.1.3 Luonto toiminnan paikkana.....	32
5.1.4 Luonto oppimisympäristönä.....	34
5.2 Luonnon paikat oppilaiden kuvaamina .....	35
5.2.1 Lähiympäristöt .....	36
5.2.2 Retkeilyalueet .....	37
5.3 Oppilaiden luonnosta saatava tieto .....	38
5.3.1 Luonnontuntemus.....	38
5.3.2 Vuodenkierto ja sää.....	40
5.4 Oppilaiden tunnekokemukset luonnossa.....	40
5.4.1 Yhdessäolo.....	41
5.4.2 Seikkailu .....	42
5.4.3 Pelko.....	43
5.4.4 Rauhoittuminen .....	44

6 Pohdinta .....	46
6.1 Tulosten tarkastelu .....	46
6.2 Tutkimuksen eettinen tarkastelu.....	52
6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tarkastelu .....	53
6.4 Jatkotutkimusehdotukset ja kehittämishaasteet .....	56
Lähteet .....	59
Liitteet.....	69

# 1 Johdanto

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, miten lasten luontosuhteet ilmenevät heidän luontokokemuksissaan. Aihe on tärkeä, sillä tutkimusten mukaan varhaiset luontokokemukset edistävät ihmisen suhdetta luontoon (Braun & Dierkes, 2017, 938) ja myönteinen yhteys luontoon on merkittävä tekijä ekologiselle ja kestäväälle elämäntavalle (Braun & Dierkes, 2017, 937; Mayer & Frantz 2005, 512). Ympäristön kantokyky ja sen ekologinen kestävyys ovat aikamme suurimpia yhteiskunnallisia ongelmia (Wilson, 2002), joten olisi tärkeää saada yksilöitä muuttamaan heidän käyttäytymistään ja kulutustapojaan perusteellisilla tavoilla ekologisesti kestävämpään suuntaan (Mayer & Frantz 2005, 512). Yksi ratkaisu tähän voisi olla heidän luontosuhteen vahvistaminen ja kehittäminen koulussa.

Oma kiinnostus luontoon on ollut vahvaa lapsuudesta alkaen. Itselleni merkittäviä luontokokemuksia lapsuudessa ovat olleet ehdottomasti perheeni kanssa vietetyt kesät Itä-Suomessa. Muistoihin liittyy vahvasti järvimaisema Puruveden rannalla, jossa mökkimme sijaitsee. Perheen lisäksi luontosuhdettani on vahvistanut partioharrastus, ja luonto onkin nykyään tärkeä osa elämääni. Tänä päivänä merkittävimmät luontokokemukseni liittyvät tutun mökkiympäristön sijaan Lapin tuntureihin ja erämaihin. Kiinnostus luontoon sai minut myös muuttamaan Rovaniemelle opiskelemaan luontokasvatusta Lapin yliopiston luokanopettajakoulutukseen. Tavoitteenani on tämän tutkimuksen avulla ymmärtää paremmin lasten luontosuhteita ympäristökasvatuksen näkökulmasta, sillä opettajat ovat avainasemassa lasten luontokokemusten mahdollistamisessa sekä ympäristöherkkyyden kehittämisessä. Luontosuhteen kehittymisessä tärkeässä osassa on luonnon kokemuksellisuus (Palmer 1998, Jeronen & Kaikkonen 2001), johon esimerkiksi ulkona oppiminen tarjoaa hyvät mahdollisuudet.

Tutkimukseni tehtävänä on syventyä viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden luontosuhteisiin heidän luontokokemustensa avulla. Oppilaat kirjoittivat tarinan itselleen merkityksellisestä luontokokemuksesta. Kirjoitelmat kirjoitettiin koulupäivän aikana ja oppilaat saivat itse valita, mistä luontokokemuksesta he tarinan kirjoittaisivat. Tarkoituksena on tutkia sitä, miten luontosuhteet ilmenevät kirjoitelmissa. Tutkimuksen kohteena ovat oppilaiden subjektiiviset kokemukset. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa aineisto analysoidaan fenomenografisella menetelmällä.

## 2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa perehdytään tutkimuksen teoreettiseen taustaan eli teoriaan, joka on tutkimuksen toteutuksen taustalla. Ensiksi avaan käsitteitä luonto ja ympäristö sekä pohdin niiden välistä suhdetta. Tämän jälkeen perehdytään luontosuhteesseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin lapsuudessa. Lopuksi tutustutaan ympäristökasvatuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja malleihin.

### 2.1 Luonto ja ympäristö

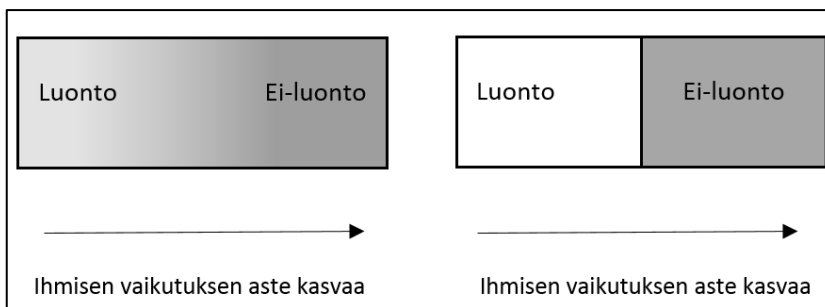
Luonnolla ja ympäristöllä tarkoitetaan erilaisia asioita riippuen tilanteesta ja asiayhteydestä. Arkikielessä luonto ja ympäristö mielletään samaa tarkoittaviksi sanoiksi (Suomela & Tani 2004, 45–55), mutta sekä luonnon että ympäristön käsitteet tulisi määritellä, jotta niistä on mahdollista käydä tieteellistä keskustelua (Haila 2001b, 200; Willamo 2004, 32).

Luonto on monimerkityksinen käsite ja se voidaan ymmärtää eri tavoin kuten arkipäivän luontona, vastakohtana sivilisaatiolle, sosiaalisena konstruktiona ja biologian määrittelemänä (Sjöblom 2012, 31). Luontokäsite eli se, mikä mielletään luonnoksi ja ei-luonnoksi, määräytyy yksilöllisesti ja kulttuurisesti, mistä syystä se on ymmärretty eri tavalla eri aikakausina ja eri yhteiskunnissa (Matikainen 1997, 103). Aristoteleen mukaan ihminen on osa luontoa, jolloin ihmisen säätämät lait eli “nomos” ja luonto eli “fysis” kuuluvat yhteen ja täydentävät toisiaan. Aristoteleen aikaan vallalla oli myös muita luontokäsitteitä ja luonnoksi kutsuttiin esimerkiksi kasvullisten olioiden syntymää, luonnostaan olevien olioiden liikettä aikaansaavaa voimaa ja olioiden substanssia tai olemusta. (Sihvola 1996, 7–30).

Nykyinen moniselitteinen luontokäsitys näyttäytyy kulttuurisena, sisäisen “ihmisluonnon” ja ulkoisen “luonnon” yhdistelmänä, jossa keskeistä on yhteiskunnan ja



luonnon välinen suhde. Yhteiskunnan ja luonnon suhteessa on kuitenkin filosofinen ongelma, sillä emme voi määrittellä, missä “kulttuuri” loppuu ja “luonto” alkaa. (Haila 1990, 9.) Rajan vetäminen muuttumattoman ja ihmisen muokkaaman luonnon välille on vaikeaa ja tilannekohtaista, mutta silti meillä on tarve luokitella ympärillämme olevia asioita luontoon ja ei-luontoon kuuluviksi. Luonnoksi mielletään usein vain ne asiat, joiden syntyyn ihminen ei ole vaikuttanut, kuten luonnontilassa olevat metsät, vesistöt ja kasvit. (Willamo 2004, 34.) Luonto muuttuu kuitenkin jatkuvasti ilman ihmisen toimintaakin ja esimerkiksi kaupunkiluonto on usein ihmisen muokkaama, joten ihmistä ja luontoa ei voi suoraan asettaa vastakohtapareiksi (Matikainen 1997, 100). Tarkan luokittelun eli rakenteellisen jaotellun rinnalla luonnon ja ei-luonnon määrittelyssä voidaan hyödyntää jatkumoajattelua, jossa luontoa tarkastellaan toiminnallisesta näkökulmasta (kuvio 1). Siinä luonnon ajatellaan olevan kaikkialla, vaikkei sitä voi selkeästi erottaa ihmisen luomasta kulttuurista. Toiminnallisessa hahmottamistavassa fyysisen ympäristön eri kohteita sijoitetaan jatkumoksi ihmisen vaikutuksen määrän mukaan, jolloin luonto nähdään samanaikaisesti ekologisena ja inhimillisenä ulottuvuutena. Jatkumon toisessa päässä on luonto ja toisessa ei-luonto, jolloin ihminen on osa luontoa ja voi toiminnallaan muuttaa luontoa ei-luonnoksi. (Willamo 2004, 34; Willamo 2005, 171.)



Kuvio 1. Luonnon ja ei-luonnon jatkumoittainen (vas.) ja jyrkkärajainen (oik.) erottaminen (Willamo 2005, 172).

Willamo (2004) näkee toiminnallisen jatkumoajattelun todennukaisemmaksi luonnon määrittelytavaksi kuin jyrkkä rakenteellinen luokittelu, sillä tarkkoja rajapintoja luonnon ja ei-luonnon väliin ei ole mahdollista määrittää. Luonto on osa

kaikkia fyysisen todellisuuden rakenteita, sillä myös kaupunkimaisemassa on ilmaa, soluja, vettä ja bakteereita. Toiminnallinen luonnon hahmottaminen sopii hyvin ympäristökasvatukseen, jossa keskeistä on ihmisen ja muun luonnon yhteyden ja erillisyyden ymmärtäminen. (Willamo 2005, 35, 172.)

Luonnon määritelmään vaikuttavat siis yksilölliset ja kulttuuriset käsitykset sekä ihmisten toiminta suhteessa luontoon. Fyysisen ulottuvuuden lisäksi luonto tarjoaa luontokokemuksia, jolloin luonto on myös kokemusympäristö. Luonnon kokemisella on siis myös yhteys luonnolle annettaville merkityksille.

Luontokäsitteen rinnalla myös ympäristö saa arkisessa puheessa monia merkityksiä, joihin välittyy yhteiskunnan senhetkinen arvomaailma. Ingold (1993, 152–169) lähestyy ympäristön käsitettä kolmella eri tavalla; ympäristö fyysisenä kokonaisuutena, ympäristö henkilökohtaisena kokemismaailmana sekä ympäristö yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tuotettuna. Ensimmäisessä näkökulmassa ympäristön ajatellaan olevan ihmisen ulkopuolella, jolloin sitä observoidaan tai tutkitaan etäältä. Yksilöiden omien merkitysten ja kokemusten sijaan keskitytään määrittelemään yleispätevät edellytykset ympäristön arvioinnille (Haila 2001a, 15). Ingoldin (1993, 152–169) toinen suhtautumistapa ympäristöön keskittyy henkilökohtaiseen elettyyn ympäristöön, joka on aikaan ja paikkaan sidottua elämäkokemusta ja se muotoutuu yksilöllisesti ajatusten, kokemusten ja tunteiden ja toiminnan kautta. Ympäristöksi käsitetään sekä havaittu että koettu ympäristö, jolloin painoarvoa on myös ihmisen henkilökohtaisella suhteella ympäristöönsä (Suomela & Tani 2004, 50). Kolmannessa lähestymistavassa korostuu ympäristön yhteiskunnallinen ulottuvuus. Ympäristö nähdään politisoituneena, sillä elinympäristössämme näkyy tavalla tai toisella ihmisen vaikutus. Jopa luonnontilassa olevan alueen taustalla on usein poliittinen päätös alueen rauhoittamisesta, mistä syystä myös luonnonympäristöillä on yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Suomela & Tani 2004, 51.)

Luonnon ja ympäristön välistä suhdetta on mahdollista tarkastella myös ympäristösosiologisesta näkökulmasta. Tällöin luonto käsitetään yhteiskunnallisena ja

kulttuurisena ilmiönä (Valkonen 2010, 29). Ympäristösosiologia tutkii myös ympäristöasenteita, -ongelmia ja -riskejä. Ympäristönsuojelu ja ympäristöliikkeitä on tutkittu 1990-lvulla suhteellisen paljon (Suopajarvi 2001).

Ympäristöpsykologinen näkökulma painottaa yksilöpsykologista tarkastelutapaa siitä, miten ihminen toimii osana luontoa ja biologisena olentona (Valli 2012, 51–52). Keskeistä on ihmisen fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen vuorovaikutus, jolloin huomion voi kiinnittää niin rakennettuun ympäristöön, arkkitehtuuriin tai elettyihin paikkoihin (Suomela & Tani 2004, 47).

Luonnon ja ympäristön välistä suhdetta voidaan tarkastella myös ympäristöestetiikan avulla. Sepänmaa (2007, 52) liittyy estetiikan kauneuteen ja tuo esiin maiseman hahmottamisen. Myös termit ekosivistys ja ekokritiikki ovat käsitteitä, jotka painottavat ympäristön kauneuden ymmärtämistä, sen sääntöjen tuntemusta sekä ekosysteemisen toiminnan häiriöttömyyttä. Lapsuuden maisemasta voi tulla malli, miten ympäristöä hahmottaa ja mitä siltä odottaa (Sepänmaa 1986, 45–51).

Tässä tutkimuksessa luonto käsitetään mahdollisimman laajasti, jolloin siihen sisältyy ihmisen muokkaama sekä koskematon luonto. Ympäristö ymmärretään kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja sosiaalisen ulottuvuuksien muodostamaksi kokonaisuudeksi, johon yksilö kuuluu. Ympäristöksi mielletään ihmisen elinympäristö, kun taas luontoa on joka puolella. Tutkimuksen perustana on yksilökeskeinen ympäristökäsitys, sillä tarkoituksena on syventyä tutkimaan ihmisen henkilökohtaista suhdetta ympäristöönsä. Vaikka luontokokemukset ovat jokaiselle henkilökohtaisia, otetaan tarkastelussa huomioon myös ympäristön fyysinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Kokonaisvaltaisen ympäristökasvatuksen perustana ovat ympäristöön suhtautumisen kaikki kolme näkökulmaa. Ympäristö tulisi siis ottaa huomioon fyysisenä kokonaisuutena, elettyinä henkilökohtaisena tilana sekä yhteiskunnallisesti tuotettuna. (Suomela & Tani 2004, 57.)

## 2.2 Luontosuhde

Luontosuhteella tarkoitetaan ihmisen suhdetta ympäröivään luontoon (Salonen 2005, 46–47). Sen kehitykseen vaikuttaa muun muassa yksilön henkilöhistoria sekä yhteiskunnallinen tilanne (Suopajärvi 2003, 18–20). Eri ajanjaksoina ja eri kulttuureissa luontosuhde on ilmennyt eri tavoin: luontoa on jumaloitu ja hyväksikäytetty, arvostettu ja pelätty (Niiniluoto 2000, 56). Luontosuhde voidaan ajatella kokonaisvaltaisena, vuorovaikutteisena ja moniulotteisena prosessina (Weckroth 1988, 19), johon on myös mahdollista vaikuttaa (Takala 2014, 145–146). Luontosuhdetta on mahdollista arvioida eri tavoin, mutta perustana on yleensä luontoasenne ja ympäristöherkkyys eli se, minkälaisia toimia ihminen kohdistaa luontoon ja miten hän nämä toimet oikeuttaa (Salonen 2005, 46–47).

Luontosuhdetta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta (ks. Pietarinen 1992, Vilkkä 1993). Ympäristöajattelun konkari Risto Willamo (2005) jäsentää luontosuhdetta kolmen eri näkökulman kautta. Ensimmäisessä näkökulmassa ihmisen ei ajatella kuuluvan luontoon, vaan luonto nähdään ainoastaan luonnontieteellisenä tutkimuskohteena. Tämä ei kuitenkaan kuvaa todellisuutta, sillä ihminen on biologiansa kautta osa luontoa ja riippuvainen siitä (Haila 1995). Toisen näkökulman mukaan ihminen kuuluu täydellisesti luontoon ja siinä luontosuhdetyyppi jaetaan kahteen osaan sen mukaan, tarkastellaanko omaa suhdetta muuhun luontoon vai luonnon kokonaisuuteen, jonka osana itsekin on. Kolmannessa näkökulmassa hyödynnetään aiemmin kuvattua toiminnallista jatkumoajattelua, jossa ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon. Jatkumoajattelun kautta voidaan ymmärtää kaksi eri ulottuvuutta, ekologinen ja inhimillinen. Inhimillisyyttä kuvastaa ihmisen erityispiirteet, kuten tietoisuus ja teknologia, ja ekologisuuksa taas esimerkiksi ihmisen elintoiminnot. Näin ollen ekologisuus ilmentää luontoon kuulumista ja inhimillisuus luontoon kuulumattomuutta. (Willamo 2005, 176–178.)

Luontosuhde muokkaa ihmisen identiteettiä. Tämän havaitsi Leppäaho (2011) tutkittuaan toisen, viidennen, seitsemännen ja kahdeksannen luokan oppilaiden

luontokokemuksia. Toisen luokan oppilaat näyttäytyivät seikkailijoina, jotka nauttivat luonnosta ja joille luonto oli tärkeä osa elämää. Viidesluokkalaisia kuvasi halu saada tietoa ja selityksiä luonnon ilmiöistä. Luonnossa liikkuminen ja yhteiset hetket merkittävien henkilöiden, kuten vanhempien ja isovanhempien kanssa osoittautuivat merkityksellisiksi luontosuhteen kannalta. Seitsemäsluokkalaisten ottivat huomioon ihmisen vaikutuksen luontoon ja kokivat luonnonsuojelun tärkeänä. Kahdeksaslukkalaiset arvostivat luonnon tarjoamaa rauhaa ja harrastusmahdollisuuksia. Leppäahon tutkimus osoittaa, että luontoidentiteetti muodostuu lapsuuskokemusten muovaamana eikä sen muodostuminen vaadi erityisiä huippuelämyksiä. (Leppäaho 2011, 48–49.)

Luontosuhde muuttuu ajan hengen myötä. Myös luontoon sitoutumisen taustalla on useita aiempiin kokemuksiin ja tietoihin kytkeytyviä tekijöitä, joita Chawla (1999) esittelee monipuolisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsuuden koti luonnonympäristön läheisyydessä, ulkoilmaharrastukset, perheen yhteiset luontoharrastukset ja luonnossa toimivat harrastusryhmät. Merkittävimmiksi taustavaikuttajiksi ympäristöön sitoutumiseen nousivat lapsuuden luontokokemukset sekä merkitykselliset henkilöt, jotka usein ovat omat vanhemmat. (Chawla 1999, 18–19.)

Richard Louv (2005) pohtii kirjoittamassaan kirjassa *Last child in the woods* lasten ja luonnon välistä suhdetta. Louv on kerännyt kirjaansa tutkimustuloksia ympäri maailmaa ja niiden mukaan lapset viettävät nykyään vähemmän aikaa luonnossa ja katsovat sitä etäämmältä kuin aiemmin. Yksi syy tähän voi olla lasten vapaa-ajan kontrollointi, sillä iso osa vanhemmista ei päästä lapsiaan leikkimään ilman aikuisen valvontaa. Tämä tukahduttaa lapsen mahdollisuuden vapaaseen leikkiin ja ympäristön tutkimiseen. Louvin mukaan lapset pitävät luontoa enemmän abstraktina kuin todellisena paikkana. Luonnosta saatetaan tietää todella paljon, mutta silti luonnossa koetut hetket ovat vähentyneet. Lasten mielissä ympäristöhuolet voivat aiheuttaa sen, että luontoon liitetään paljon uhkia ja pelkoja. Tästä syystä luontoa ei välttämättä koeta mielenkiintoisena ja houkuttelevana paikkana. (Louv 2005, 115–145.)

Lohr ja Pearson-Mims ovat tutkineet Yhdysvalloissa lasten luontosuhteita ja niiden kehittymistä. He selvittivät lapsuuden aktiivisten luontokontaktien kuten puiden istuttamisen ja kukkien poiminnan vaikutusta luontoon suhtautumiseen aikuisena. Tutkijat päätyivät siihen tulokseen, että lapsen luontosuhteeseen vaikuttaa myönteisesti ja voimakkaammin aktiivinen oleskelu luonnossa verrattuna passiiviseen oleskeluun. (Lohr & Pearsons 2005, 472–476.) Laaksoharju ja Rappe (2010) tutkivat Suomessa 9-10-vuotiaiden suhdetta luontoon ja puihin. Tarkoituksena oli selvittää, onko lasten yhteys luontoon vähentynyt, vaikka Suomi tunnetaan maailmalla juuri metsistä ja luonnosta. Tutkimuksen mukaan maaseudulla asuvilla lapsilla oli voimakkaampi ja läheisempi suhde luontoon kuin verrattuna kaupunkilaislapsiin. Eroja oli myös tyttöjen ja poikien välillä, sillä tytöt olivat kiinnostuneempia luonnosta kuin pojat. Tytöille tärkeää oli luonnon esteettisyys ja pojat kiinnittivät enemmän huomiota kasveihin ja eläimiin. (Laaksoharju & Rappe 2010, 689–695.)

Molemmat edellä mainitut tutkimukset antavat viitteitä siitä, että aktiivinen toiminta luonnossa tukee ympäristökasvatuksen toteuttamista ja edesauttaa luontosuhteen muodostumista. Ympäristökasvatuksessa tulisi toteuttaa aktiivista toimintaa luonnossa niin, että se sisältää erilaisia mahdollisuuksia kokea ongelmanratkaisua, päätöksentekoa ja osallisuutta. Näin on mahdollista saada tietoa ja taitoa liittyen luonnon ekologisiin, taloudellisiin, poliittisiin, sosiaalisiin, eettisiin ja esteettisiin näkökulmiin. (Palmer 1998, 143.)

## 2.3 Ympäristökasvatus

Tässä kappaleessa perehdytään ympäristökasvatuksen historiaan ja syntyyn, minkä lisäksi syvennytään ympäristökasvatuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä niiden näyttäytymiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lopuksi esittelen tärkeimpiä ympäristökasvatusmalleja, joita ovat Palmerin puumalli sekä Jerosen ja Kaikkosen talomalli.

### 2.3.1 Tavoitteet

Ympäristökasvatuksen taustalla on huoli ympäristöstä ja tulevaisuudesta sekä ymmärrys siitä, että ihminen on yhteydessä luontoon ja luonnon prosesseihin (Valkonen 2010,37). Ympäristö-käsite otettiin yleiseen käyttöön, jotta voitiin tarjota kestävän elämän tulevaisuutta ja mahdollisuuksia (Haila & Lähde, 11–12). Ympäristökasvatuksen kehittymiseen vaikuttivat merkittävästi 1960-luvun loppupuolella järjestetyt kansainväliset ympäristökonferenssit. Yksi tärkeimmistä käännekohdista oli vuonna 1972 järjestetty Yhdistyneiden Kansakuntien ympäristökonferenssi Tukholmassa. Siellä oli edustajia sekä kehitysmaista että teollisuusmaista ja sieltä lähti liikkeelle kansainvälinen ympäristökasvatusohjelma (International Environmental Education Programme, IEEP). Konferenssin tärkein anti oli se, että ihmisen toimintaa ja ympäristöä ei enää eroteltu toisistaan vaan todettiin ihmisen toiminnan vaurioittavan ympäristöä. (Wolff 2004, 19.)

UNESCO:n (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ympäristökasvatusseminaarissa vuonna 1977 julkaistiin maailmanlaajuiset ympäristökasvatuksen suositukset, jotka ovat olleet pohjana eri maiden ympäristökasvatuksen opetussuunnitelmille (Palmer & Neal 1994, 21–22; Palmer 1998, 10–11). Suositusten tehtävänä on ohjata ympäristökasvatusta haluttuun suuntaan ja varmistaa, että kaikilla on sama tavoite ja päämäärä ympäristökasvatusta toteuttaessa. Suosituksissa on otettu huomioon yksilö ja yhteisö, minkä lisäksi siinä on eritelty ympäristökasvatuksen keskeisiä tekijöitä. Suosituksissa ympäristökasvatukselle asetettiin seuraavat tavoitteet:

1. *Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.*
2. *Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisien tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.*

3. *Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.*

(Sytnik et al. 1985; Wolf 2004, 19 mukaan)

### 2.3.2 Sisältö

Ympäristökasvatuksen painoalueet ovat muuttuneet niiden alkuvaiheista 1980-luvulta. Tänä päivänä keskeistä on samanaikaisesti ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys sekä luonnon biodiversiteetti. Biodiversiteetillä tarkoitetaan luonnon monimuotoisuutta sekä sen prosessiluontoisuutta. (Willamo 2004, 34–35.) Ympäristökasvatus on elinikäinen oppimisprosessi, jonka tarkoituksena on kehittää ihmisen kykyä ja halua toimia ympäristön puolesta (Cantell & Koskinen 2004, 69; Wolff 2004, 18–19). Tavoitteena on saada ihmiset tietoisiksi ympäristökysymyksistä sekä omasta toiminnastaan suhteessa niihin. Keskeistä ihmisen ja luonnon välinen vuorovaikutus sekä ihmisen riippuvuus luonnosta ja luonnon rajoista (Wolff 2004, 19). Keskeistä on ympäristötietoisuuden lisääminen, joka edistää kykyä toimia ympäristön puolesta (Cantell & Koskinen 2004, 69). Palmbergin (2004) mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena on ympäristötietoinen henkilö, jolla on riittävästi tietoa ympäristöstä, positiiviset arvot ja asenteet sekä kyky ja mielenkiintoa toimia ympäristön hyväksi. Palmberg korostaa neljää päätekijää, jotka vaikuttavat ympäristötietoisuuteen ovat:

- Henkilökohtaiset luontokokemukset
- Merkityksellisten henkilöiden vaikutus
- Koulutus
- Asioiden merkitys yksilölle (Palmberg 2004, 195.)

Nazirin ja Pedretin mukaan onnistuminen ympäristötietoisuuden lisäämisessä vaatii ihmisen liittämistä ympäristöön, ympäristösuojelun edistämistä sekä ympäristön puolesta toimimisen mahdollistamista. Ympäristötietoisuuden lisääminen tarvitsee onnistuakseen myös oikeanlaisia pedagogisia ratkaisuja. (Nazir & Pedretti 2015, 301.) Tutkimusten mukaan ihminen kykenee sitä paremmin toimimaan



ympäristöjen puolesta, mitä enemmän hän tietää ja tuntee omasta vastuustaan suhteessa ympäristöjen tilaan. Vastuullisuuden ymmärtäminen lisää ihmisen kykyä toimia eettisesti oikein ja tarkoituksenmukaisesti. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 27.)

Gurevitzin (2000) mukaan ympäristyökasvatuksessa tulisi painottaa affektiivisuutta eli tunteisiin ja tunteitten kautta vaikuttamista. Esteettistä kokemusta on näin mahdollista vahvistaa esimerkiksi hyödyntämällä luovaa piirtämistä ja kirjoittamista. Kuitenkin olisi tärkeää, että otetaan huomioon lapsen omat tarpeet ja arvostukset. Sillä tavalla on mahdollista luoda lapsille merkityksellisiä luontokokemuksia.

Luontosuhteita voidaan myös tarkastella ympäristökasvatuksen näkökulmasta, sillä varhaiset luontokokemukset edistävät ihmisen suhdetta luontoon (Braun & Dierkes 2017, 938). Koulun rooli ympäristökasvatuksessa on tärkeä juuri lasten luontosuhteen kannalta, koska myönteisen luontosuhteen muodostumista edesauttavat mielekkäät kokemukset luonnosta sekä ymmärryksen lisääminen luonnon tärkeydestä ihmisten elämälle ja hyvinvoinnille. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 18). Ympäristökasvatuksen painotukset saattavat kuitenkin vaihdella kasvattajien omien mielenkiintojen mukaan. Opetus voi olla esimerkiksi vahvasti eräilyyn painottuvaa liikunnan opetusta tai vain luokan sosiaalisia taitoja kehittävää. (Wolff 2004, 20.) Tästä syystä ympäristökasvatuksen tavoitteet ja sisällöt tulisi olla kaikilla opettajilla tiedossa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 30) ympäristökasvatus on kantava teema, ja kestävä elämäntapa on yksi neljästä arvoperustaksi määritellystä asiasta (POPS 2014, 16–18). Tavoitteena on ohjata oppilaita ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Keskeistä on myös ympäristötietoisuuden lisääminen sekä oppilaan ohjaaminen lähiympäristössä ja -yhteisössä toimimiseen kestävän kehityksen edistämiseksi.

(POPS 2014, 359.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painotetaan omakoh-  
 taisen luontosuhteen merkitystä ympäristönsuojelussa (POPS 2014, 24). Laaja-  
 alaisissa oppimiskokonaisuuksissa tarkoituksena on kehittää ja tukea kestävä  
 elämäntavan edellyttämää osaamista sekä harjoitella kestävä elämäntavan tai-  
 toja myös toiminnallisesti (POPS 2014, 20,32). Ympäristökasvatuksessa tärke-  
 ässä osassa on ympäristövastuullisuus, josta opetussuunnitelman perusteissa  
 mainitaan seuraavaa: “Oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elä-  
 mäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisölle, yhteiskunnalle  
 ja luonnolle.” (POPS 2014, 23.) Ympäristövastuullisuudella tarkoitetaan ihmisen  
 pyrkimystä toimia parhaalla mahdollisella tavalla omassa elämässään ympäristö  
 huomioiden (Jeronen & Kaikkonen 2001, 27).

### **2.3.3 Ympäristökasvatuksen malleja**

Ympäristökasvatuksen jäsentämiseksi ja sen toteuttamisen helpottamiseksi käy-  
 tännössä on luotu erilaisia ympäristökasvatuksen malleja, koska ympäristökas-  
 vatuksen käsite on moniulotteinen ja laaja-alainen. Cantellin (2004) Ympäristö-  
 kasvatuksen käsikirja esittelee niistä suosituimpia. Yhteistä eri ympäristökasva-  
 tusmalleille on ympäristöherkkyyden, ympäristötietoisuuden ja ympäristövastuul-  
 lisuuden lisääminen. Keskeistä on voimaantumisen tunteen kasvattaminen niin,  
 että ymmärtää omien tekojen merkityksen ympäröivään luontoon. Useimmissa  
 malleissa edistyminen rakentuu hierarkkisesti eri tasojen avulla. (Cantell & Kos-  
 kinen 2004, 60–68.)

Eila Jerosen ja Marjatta Kaikkosen (2001) talomallissa ympäristöherkkyys muo-  
 dostaa pohjan ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle ja siinä tulee huomioida  
 yksilön ikä. Ympäristöherkkyys nähdään perustana myöhemmälle toiminnalle,  
 mistä syystä sen herättelemine on tärkeää lapsilla. (Jeronen & Kaikkonen 2001,  
 26.) Talomallissa korostuu neljä ulottuvuutta, jotka ovat ympäristökasvatukseen  
 soveltuvat menetelmät, ympäristökasvatuksen tavoitteet, ymmärrys erilaisista

ympäristö-käsitteen ulottuvuuksista ja arviointi (Cantell & Koskinen, 2004, 63; Jeronen & Kaikkonen 2001, 25). Talomallissa poikkeavaa verrattuna muihin ympäristökasvatusmalleihin on ihmisen kehityksen ja kehityksen eri vaiheiden huomiointi. Lapsille tavoitteena on ympäristöherkkyyden kehittyminen, mutta kasvun myötä tavoiteportailta liikutaan ylöspäin yksi askel kerrallaan. Nuorten ja aikuisten kohdalla ympäristökasvatuksessa painottuu ympäristötietoisuus sekä toimintakyky ja vastuullisuus. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25–26.)

Tämän tutkimuksen taustalla on Joy Palmerin (1998, 272) puumalli, joka on viime vuosien eniten viitatuin ympäristökasvatusmalli. Siinä lähtökohtana on lapsuuden ympäristökokemusten yhteys ympäristöasenteisiin sekä eri osa-alueiden samanaikaisuus ja keskinäinen tasapaino. Keskeistä ympäristökasvatuksen toteuttamisessa on henkilökohtaisen merkityksen luominen sekä voimaantumisen kokemuksen saaminen. Mallissa painotetaan myös koulun ulkopuolisten ympäristöjen hyödyntämistä ympäristökasvatuksessa. (Cantell & Koskinen 2004, 67.) Puumalli muodostuu puun juurista ja suurista lehdistä, jotka on jaettu kolmeen ulottuvuuteen. Ympäristökasvatuksen pohjan luo puun juuret, joissa tärkeimpinä asioina ovat oppilaan merkittävät elämäkokemukset. Ympäristökasvatuksen tulisi ottaa huomioon oppilaan kehitysvaihe sekä aiemman tiedon taso. Kasvattajan tulee ymmärtää, että jokaisen oppilaan juuret ovat erilaiset. (Cantell & Koskinen 2004, 69.) Puumallin kolme ulottuvuutta muodostavat puun oksat ja lehdistön. Ulottuvuudet ovat oppiminen ympäristöstä (*about the environment*), oppiminen ympäristössä (*in the environment*) ja toimiminen ympäristön puolesta (*for the environment*). Palmerin mukaan onnistunut ympäristökasvatus ottaa huomioon kaikki kolme osa-aluetta samanaikaisesti ja samanarvoisesti. Kaikki ulottuvuudet ovat yhtä tärkeitä, eikä ympäristökasvatuksen tavoitteita saavuteta, mikäli niitä pidetään toisistaan irrallisina. (Palmer 1998, 273; Cantell & Koskinen 2004, 69.)

Oppiminen ympäristöstä (*about the environment*) ymmärretään ympäristökasvatuksen kognitiivisena ulottuvuutena. Siinä kehitetään ympäristötietoisuutta eli oppilaille tarjotaan ikätason mukaista perustietoa luonnosta esimerkiksi tietoa vuodenaikojen muutoksista luonnossa. Keskeisessä asemassa on luontoon liittyvä

käsitteistö ja taidot sekä kriittinen ajattelu ja arviointi. Ympäristöstä oppimisessa tärkeää on empiirisyys, jolloin oppilaat pystyvät omien kokemusten ja havaintojen kautta ymmärtämään ympäristöä ja siihen liittyviä syy-seuraussuhteita.

Oppiminen ympäristössä (*in the environment*) tarkoittaa sekä yksilöllistä että yhteistoiminnallista oppimista mahdollisimman luonnonmukaisissa ympäristöissä eli siinä näyttäytyy ympäristökasvatuksen affektiivinen ulottuvuus. Keskeistä on kokemuksellisuus ja toiminnallisuus, joiden kautta lisätään ymmärrystä luonnon ilmiöistä. Tarkoituksena olisi tarjota oppilaille henkilökohtaisia kokemuksia ja elämyksiä luonnossa olemisesta ja siellä toimimisesta. Ympäristössä oppimisen tarkoituksena on tarjota oppilaille kokemuksia ympäristöstä ympäristöherkkyys huomioiden ottaen.

Ympäristön puolesta toimiminen (*for the environment*) käsittää vastuun luonnosta ja ympäristöstä. Oppimisprosessin aikana tulisi siis syntyä tietoa, taitoa ja tahtoa ympäristön puolesta toimimiseen. Olisi tärkeää lisätä oppilaiden ymmärrystä siitä, miten he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristön tulevaisuuteen. Puumallin mukaan tällaiseen voidaan ohjata käyttämällä ongelmanratkaisu- tai muita toiminnallisia tehtäviä. Ympäristön puolesta toimiminen nähdään ympäristökasvatuksen konatiivisena ulottuvuutena, jossa keskeistä on motivaatio, eettisyys, arvot ja asenteet. Tarkoituksena olisi saada oppilas aktiiviseksi ympäristön puolesta toimijaksi. Keskeistä on konkreettisten tekojen tekeminen ympäristön suojelemiseksi. (Palmer 1998, 267–277; Jeronen & Kaikkonen 2002, 341–353)

Ympäristökasvatuksessa tulisi hyödyntää näitä kolmea ulottuvuutta samanaikaisesti, jotta oppilaan tiedot ja taidot lisääntyisivät ja asenne ympäristöä kohtaan kehittyisi. Ulottuvuuksien lisäksi puumalliin liittyy kolme ratkaisevaa tekijää, jotka muodostuvat silloin kun kaikkia puumallin ulottuvuuksia hyödynnetään samanaikaisesti ja systemaattisesti. Nämä ovat henkilökohtaiset ympäristökokemukset ja elämykset, huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä ja toiminta ympäristön puolesta. Palmerin mukaan kokonaisvaltaisessa ympäristökasvatuksessa tulisi

huomioida ympäristön erilaiset olemukset kuten sosiaalinen, poliittinen, teknologinen, taloudellinen, moraalinen ja esteettinen. (Palmer 1998,11, 267–279.)

Valitsin Palmerin puumallin tämän tutkimuksen taustaksi, koska siinä on erityistä eri osa-alueiden samanaikainen kehitys usealla tasolla. Puumalli sopii hyvin ympäristökasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen ja siinä korostetaan tietojen, taitojen, käsitteiden ja asenteiden merkitystä. Sitä on kuitenkin kritisoitu sen kaipa-alaisuudesta, sillä ympäristökasvatus on muutenkin monimutkainen ilmiö ja sen käsitteellistäminen on erittäin haastavaa (Jickling & Spork 1998, 309-327). Palmerin mallin valinta lasten luontosuhteiden tarkasteluun kuitenkin perusteltua siitäkin syystä, että se on laajalti tunnettu ja lukuisissa tutkimuksissa testattu (esim. Palmer 1995; 2002). Puumallissa ympäristöherkkyys (ks. myös Wells & Lekies 2006) ja ympäristötietoisuus (Suopajarvi 2003) ovat läsnä koko ympäristökasvatuksen ajan ja ihmiselle muodostuu sitä vahvempi ympäristö- ja luontosuhde, mitä enemmän kokemusta ja ymmärrystä ihmisellä ympäristöstä on. Puumallin perustana ovat merkittävät elämäkokemukset, jotka ovat myös tämän tutkimuksen ydin.

Ympäristökasvatuksen perustaksi on luotu lukuisia erilaisia malleja, koska ympäristökasvatus on vaikeasti hallittava ilmiö ja sen käsitteellistäminen on lähes mahdotonta (Jickling & Spork 1998, 309-327). Kestävän kehityksen kasvatus globalisoituvassa maailmassa on yhä haasteellisempaa (Ferreira 2009, 607-620) ja uusia malleja syntyy jatkuvasti (Farmer, Knapp & Benton 2007, 33-42). Lisäksi ihmisillä on erilaisia mielenkiinnon kohteita tai suhtautumistapoja ympäristöön ja luontoon, mistä syystä termejä ja luokitteluja on lukuisasti.

### 3 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata oppilaiden luontosuhdetta heidän luontokertomuksiensa avulla. Tarkoituksena on saada mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys oppilaiden luontosuhteesta ympäristökasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimukselle on asetettu yksi pääkysymys:  
Millainen on oppilaiden luontosuhde?

Tätä pääkysymystä tarkastellaan seuraavien alakysymysten valossa. Alakysymykset jakaantuvat Palmerin mallin kognitiivista ja affektiivista ulottuvuutta mukailleen seuraavasti:

- 1.1 Millaisena luonto näyttäytyy oppilaiden kuvaamana?
- 1.2. Mitä paikkoja luonto käsittää oppilaiden kuvaamana?
- 1.3. Mitä tietoa luonto antaa oppilaille?
- 1.4. Millaisia tunnekokemuksia luonto antaa oppilaille?

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen empiirinen toteutus, mikä alkaa tutkimuksen menetelmällisen kehyksen eli tieteenfilosofisiin lähtökohtiin tutustumalla. Tämän jälkeen kuvaan tutkimushenkilöt, aineistonhankintamenetelmät sekä aineiston analyysin.

### 4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja siinä on fenomenografinen tutkimusote. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on ilmiön ymmärtäminen tulosten yleistämisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Fenomenografiassa tutkitaan, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografia soveltuu hyvin käsitysten tarkasteluun, kun tarkoituksena on saada selville eri käsitysten kirjo. (Ahonen 1994, 114) Fenomenografiseen oletukseen kuuluu se, että ihmiset antavat erilaisia merkityksiä samalle ilmiölle (Uljens 1989, 10) eli tässä tapauksessa luonnolle. Fenomenografinen tutkimusote valittiin tutkimukseen siksi, että se ottaa huomioon kokemuksen subjektiivisen prosessin. Jokaisella oppilaalla on oma luontokokemus, jota jokainen hahmottaa yksilöllisesti eri tavalla omassa kokemusmaailmassaan. (Miettinen ym. 2010, 26; Marton 1988, 145–146.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään oppilaiden käsityksiä luonnosta sekä heidän luontosuhdettaan heille merkityksellisen luontokokemuksen kautta. Tavoitteena on syventää ymmärrystä oppilaiden luontosuhteesta. Fenomenografian mukaan keskeistä on tutkia ympäröivän maailman, tässä tapauksessa luonnon, ilmenemistä ja rakentumisten oppilaiden tietoisuudessa. Fenomenografiassa korostetaan kokemuksellista tasoa, jolloin tutkimuksen kohteena on ilmiön sijaan ihmisryhmän käsitys kyseisestä ilmiöstä. Tällöin kyseessä on toisen asteen tutkimus

ilmiön suhteen. (Niikko 2003, 8; Marton & Booth 1997, 83.) Fenomenografian perustana on kokemus ympäröivästä maailmasta, mikä pohjalla on ihmisen sisäinen suhde maailman kanssa. Tässä tutkimuksessa ajattelen, että jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen suhde luontoon.

Tutkimuksessa keskeistä ovat oppilaiden henkilökohtaiset kertomukset kokemuksistaan luonnosta. Kokemukset ovat yksilöllisiä ja usein myös keskenään erilaisia. Fenomenografian tarkoituksena on tutkia luonnon todellisuuden ilmentymistä oppilaalle hänen omassa kokemusmaailmassaan hänen omien käsitystensä mukaan. Tavoitteena on kuvata elettyjä käsityksiä mahdollisimman laajana kokonaisuutena sisältäen ne merkitykset, joilta oppilaat kokemuksilleen antavat. Keskeistä on huomioida oppilaiden subjektiivinen kokemus, mistä syystä fenomenografia kytkeytyy myös fenomenologiaan. (Järvinen & Järvinen 2004, 189.)

## 4.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineistoksi valittiin kirjoitelmat, jotka teetettiin oppilailla toukokuussa 2018. Kirjoitelmat ovat aineistoa, jossa oppilaat voivat kirjoittaa omista kokemuksistaan ja käsityksistään. Kirjoitusaineisto analysoidaan fenomenografiaa hyödyntäen, mutta aineisto olisi voitu analysoida myös narratiivisesti. Fenomenografiassa keskeistä on tiedon subjektiivisuus ja kontekstuaalisuus eli tiedon rakentuminen riippuu sekä ajasta ja paikasta että henkilöstä itsestään (Antikainen 1998, 72). Todellisuus ilmentyy ihmisen subjektiivisen kokemuksen kautta (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 152). Tästä syystä kirjoitelmat sopivat hyvin vapaamuotoiseen tiedon rakentamiseen ja omien käsitysten ja kokemusten kertomiseen (Heikkinen 2015, 149–167). Riskinä voi kuitenkin olla, että tutkittava kirjoittaa aiheen vierestä (Valli 2015, 106).

Tutkimusjoukoksi valikoitui 52 oppilasta kahdesta varsinaissuomalaisesta alakoulusta. Heistä 15 oli viidesluokkalaisia ja 37 kuudesluokkalaisia. Tutkimusjoukoksi valittiin tarkoituksenmukaisesti alakoulun ylimmät luokat, koska heillä olisi riittävät



taidot kirjoitelman kirjoittamiseen ja näin olisi mahdollista ymmärtää heidän luontokokemuksiaan mahdollisimman hyvin. Tavoitteena oli, että oppilaat pystyisivät kirjoittamaan kirjoitelman mahdollisimman vapaasti, omin sanoin (ks. Alasuutari 2011; Hirsjärvi ym. 2008, 160).

Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa tarina aiheesta "Silloin oli kiva olla luonnossa". Oppilaita ohjeistettiin kirjoittamaan jostakin itselle merkityksellisesti ja positiivisesta kokemuksesta, joka oli tapahtunut luonnossa. Oppilaat saivat itse valita, mistä kokemuksesta he kirjoittavat ja minkä ympäristön he kokivat luonnoksi. Kirjoittamisen tukena oli apukysymyksiä (liite 1), jotka tutkija esitti samalla kun ohjeisti kirjoitustehtävän. Apukysymysten tehtävänä oli helpottaa oppilaiden kirjoitustehtävää, ja niissä kysyttiin tarkentavia tietoja luontokokemuksesta. Kysymyksinä oli esimerkiksi, kenen kanssa luonnossa oltiin ja mikä teki kokemuksesta erityisen. Apukysymykset esiteltiin ensin yksitellen niin, että jokaisen kysymyksen taustalla oli yksi luontoaiheinen valokuva. Valokuvat olivat tutkijan omia ja ne oli valittu tarkoituksenmukaisesti niin, että niissä tuli esiin erilaisia luonnonympäristöjä sekä vuodenaikoja. Tarkoituksena oli rohkaista oppilaita muistelemaan, missä eri luonnon paikoissa he olivat olleet ja näin auttaa heitä merkityksellisen luontokokemuksen valinnassa. Lopuksi kaikki apukysymykset jätettiin näkyville kirjoitelman kirjoittamisen ajaksi, mutta niihin ei ollut välttämätöntä vastata.

Anonymiteetin säilyttäminen sekä luottamus ja avoimuus tutkijaa kohtaan ovat keskeisiä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Luottamus tutkijaan pyrittiin luomaan aineistonkeruuvaiheessa luomalla luokkatilaan positiivinen ilmapiiri. Oppilaat saivat myös esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Jokaisen oppilaan vanhemmilta pyydettiin tutkimuslupa, minkä lisäksi tutkimuslupa pyydettiin myös kaupungin sivistystoimialalta sekä koulujen rehtoreilta.

### 4.3 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytän fenomenografisen tutkimuksen edellyttämää etenmistapaa, jossa on paljon yhtymäkohtia myös sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110). Tavoitteenani on analysoida kirjoitelmia systemaattisesti ja objektiivisesti. Näin oppilaiden erilaisista käsityksistä on mahdollista saada mahdollisimman tiivis ja kattava merkityskokonaisuus.

Rakensin oppilaiden käsityksistä merkityksellisiä ilmauksia, joita fenomenografia nimittää käsityskategorioiksi (Niikko 2003, 33–34). Käsityskategorioissa kuvataan niitä oppilaiden käsityksiä, joita tutkittavien joukossa esiintyy. Käsityskategorioiden perustana oli Palmerin (1998) puumalli sekä tutkimuskysymykset. Pysin ymmärtämään ja tulkitsemaan oppilaiden käsitysten monikerroksisuutta sekä niitä yhdistäviä, tyypillisiä ja yksilöllisiä puolia (Laine 2001, 40). Kategoriat tai teemat kuvaillaan monipuolisesti ja niitä esitellään myös sitaattien avulla (Uljens 1991, 91–92).

Muodostin aineiston kuvauskategoriat Palmerin (1998) puumallia hyödyntäen. Uljensin mukaan (1989, 42–51) tutkijan on päätettävä kuvauskategorioidensa tason tutkimuksen tavoitteiden, kysymysten laadun ja tutkimuksen kontekstin mukaan. Taso voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen riippuen myös tutkimustavoitteesta. Päädyin horisontaaliseen kategoriointiin, jossa kaksi näkökulmaa tai ulottuvuutta ovat samantasoisia. Nämä ovat luontosuhteen kognitiivinen ja affektiivinen ulottuvuus. Analyysirungon sisälle muodostin Palmerin (1998) puumallin avulla analyysikysymykset, jotka edustavat aineiston analyysia hierarkisesti. Kysymykset saavat näkemään aineistossa ilmenevän sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden. Analyysirunko ja analyysikysymykset on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Analyysirunko ja analyysikysymykset.

Millainen on oppilaiden luontosuhde?	Kognitiivinen ulottuvuus	Millainen on luonto oppilaiden kuvaamana?	Millaiseksi luontoa kuvailaan?	
			Mitä merkityksiä luonnolle annetaan?	
		Mitä paikkoja luonto käsittää?	Mitä paikkoja mainitaan? Minkälaisia paikat ovat?	
			Mitä tietoa luonnosta ilmenee?	Mitä tietoja annetaan? Minkälaista tieto on?
	Affektiivinen ulottuvuus	Millaiset tunnekokemukset?	Mitä tunteita koetaan? Mikä tekee kokemuksesta erityisen?	

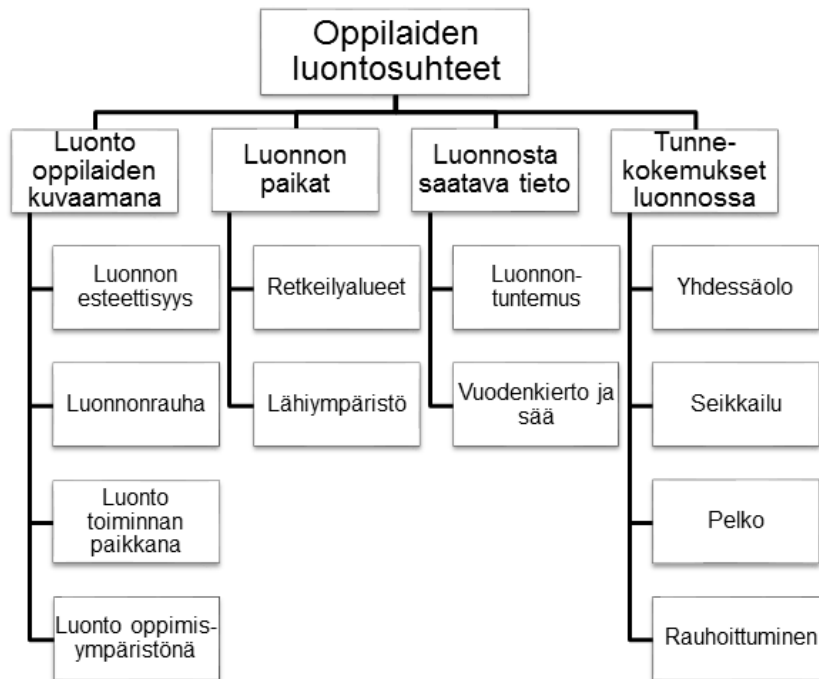
Analyysikysymyksiin etsin vastauksia analyysiyksiköiden avulla. Analyysiyksiköiksi valitsin oppilaiden kirjoitelmista ilmaisut, jotka kuvasivat heidän käsityksiään tai kokemuksiaan. Lyhimmät ilmaisut olivat vain muutaman sanan mittaisia ja pisimmät tekstileikkeet olivat kokonaisen kappaleen eli 6–7 virkkeen pituisia, jolloin niissä oli kokonaisen tapahtumaketjun kuvaus. Analyysiyksiköissä tärkeintä oli niiden sisältö, eivätkä ne edustaneet analyysivaiheessa ketään yksittäistä oppilasta. (ks. Niikko 2003, 33.) Anonymiteetin takaamiseksi tutkittaville oppilaille annettiin koodit aineiston analyysissä. Koodit muodostettiin kirjaimia ja numeroita hyödyntäen niin, että kirjain merkitsi luokkatunnusta. A- ja B- luokat olivat kuudensia luokkia ja C-luokka oli 5. luokka. Tulosesioon valittiin vain sellaisia sitaatteja, joista oppilaat eivät olleet tunnistettavissa.

Fenomenografinen analyysini ja merkityskokonaisuuksien luominen muodostui vaiheista, jotka ovat tyypillisiä laadulliselle sisällönanalyysille. Siinä ensimmäisessä vaiheessa redusoin eli pelkistin aineistoin alleviivaamalla kirjoitelmista

analyysiyksiköitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Sen jälkeen ryhmittelin eli klusteroin analyysiyksiköitä eri kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ryhmittelyvaiheessa kävin kaikki pelkistetyt ilmaukset tarkasti läpi etsimällä niistä yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia. Otin tulkinassa huomioon alkuperäisen kirjoitelman asiayhteyden sekä muut samaan luokkaan sijoitetut analyysiyksiköt. Pyrin löytämään kuvauskategorioita yhdistelemällä ja vertailemalla luokkia ja niiden sisältämiä analyysiyksiköitä, kuitenkin niin, että yksi analyysiyksikkö oli vain yhdessä luokassa. (ks. Niikko 2003, 32–33) Laajimmillaan eri luokkia oli yhteensä 20, mutta osa niistä poistui kokonaan ja osa yhdistyi tai muuttui kokonaan uudeksi analyysin työstövaiheessa. Lopulliset kategoriat valitsin sen perusteella, kuinka hyvin ne vastasivat tutkimuskysymykseen ja edustivat aineistoa.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään ja kuvaillaan tutkimustulokset mahdollisimman tarkasti. Tulosten yläkategoriat on esitelty kuviossa 2 ja ne esitellään kukin omassa luvussa.



Kuvio 2. Oppilaiden luontosuhteet.

Aluksi tarkastellaan sitä, millaisena luonto näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Sitten perehdytään oppilaiden käsittämiin luontopaikkoihin sekä siihen, minkälaista tietoa luonto oppilaille antoi. Lopuksi syvennytään oppilaiden tunnekokemuksiin luonnossa. Tarkoituksena on kuvata mahdollisimman laajasti sitä, miten luontokokemukset näyttäytyivät tutkimukseen osallistuneilla oppilaille.

## 5.1 Luonto oppilaiden kuvaamana

Oppilaat kuvasivat luontoa monipuolisesti ja kiinnittivät huomiota luonnon pieniinkin yksityiskohtiin. Aineiston perusteella luonto voidaan käsittää seuraavien neljän teeman avulla: luonnon esteettisyys, luonnonrauha, luonto toiminnan paikana ja luonto oppimisympäristönä.

### 5.1.1 Luonnon esteettisyys

Luonto näyttäytyi esteettisenä paikkana, sillä oppilaiden kertomuksissa korostui kauneuden havaitseminen luonnon ympäristöissä. Luontokohteita kuvailtiin visuaalisesti viehättävinä ja niitä ihasteltiin. Luonnon esteettisyys näyttäytyi erityisesti kauniina maisemina ja mahtavina näköaloina:

*“Siellä näkyi ihania maisemia.” (B23)*

*“Oli upeat maisemat, sillä aurinko oli juuri laskemassa.” (A4)*

Maisemien lisäksi luonnon esteettisyys näkyi yksittäisten luonnonobjektien havainnoimisessa, kuten erikoisissa kivissä ja maan pinnan muodoissa. Lapset näkevät luonnon omasta perspektiivistään, mikä mahdollistaa myös luonnon esteetiikan kokemisen omalla tavallaan. Lapset kiinnittivät huomiota myös pienempiin yksityiskohtiin:

*“Matkalla näimme upean solisevan puron, hienon rotkon ja useita mahtavia näköaloja.” (B14)*

*“Kävelin ylös polkua pitkin ja menin puun ali, joka oli kaartunut hauskasti.” (A10)*

Lapsille luonto näyttäytyi esteettisenä ympäristönä, joka tarjosi myös esteettisiä elämyksiä:

*“Noustuani äidin kanssa ylös suomme loksahivat apposen ammolleen. Näköala oli huikea, sillä puut olivat keränneet päällensä uskomattomat lumivaipat, puut näyttivät kerrassaan mahtaville melkein kuin satuhahmoille.*

*Ja tätä kaikkea katsellessa, kun joi lämmintä mehua, silloin se tuntui hienolle ja hengitys tasaantui.” (A6)*

Aineiston perusteella voidaan todeta, että luonto näyttäytyi visuaalisesti kauniina. Merkittävää oli, että perinteisten luonnonnähtävyyksien lisäksi lapset kiinnittivät huomiota myös pienempiin yksityiskohtiin. Luonnonkauneutta oli siis yhtä lailla upea maisema keskellä tunturia kuin erikoinen kivi metsässä. Merkittävää luonnon visuaalisuuden kokemisessa oli, että se kohdistui useimmiten koskemattomaan luontoon. Aineiston perusteella luonnoksi siis miellettiin luonnontilassa olevat asiat, joihin ihminen ei ole vaikuttanut.

### **5.1.2 Luonnonrauha**

Oppilaiden kertomuksissa luontoa kuvailtiin hiljaisena ja rauhallisena paikkana, jossa ei muita ihmisiä näkynyt. Hiljaisuus koettiin positiivisena asiana ja sitä ihannoitiin. Luonnon hiljaisuus oli usealle oppilaalle yllättävä asia ja sitä ihmeteltiin:

*“Siellä oli yllättävän hiljaista.” (B3)*

Hiljaisuus ei kuitenkaan yleensä tarkoittanut absoluuttista hiljaisuutta vaan pikemminkin mahdollisuutta kuulla luonnon omia ääniä. Luonnon äänet liittyivät esimerkiksi eläimiin:

*“Ainoat äänet, mitä kuulimme oli veden liplatus ja lintunen laulu.” (A9)*

*“Kuulin eläinten ääniä ja tunsin viileän tuulenvireen.” (B22)*

Luontoa kuvailtiin myös rauhalliseksi paikaksi, jossa kukaan ei häiritse. Siellä oli siis mahdollista olla kaukana muista ihmisistä:

*“Siellä ei ollut ketään muita.” (C7)*

*“Metsässä on parasta, kun siellä on rauhallista. Metsässä on mukavaa, kun kukaan ei häiritse.” (B17)*

Aineiston perusteella luonto näyttäytyi siis rauhallisena ja hiljaisena paikkana. Merkittävää oli, että luonnon hiljaisuuden kokeminen oli oppilaille yllättävää ja

ihmeellistä. Luonnonrauha ja hiljaisuus koettiin miellyttävänä ja uutena asiana, sillä kaupungin vilskeen sijaan luonnossa oli mahdollisuus kuunnella luonnon ääniä. Aineiston perusteella voidaan siis todeta, että luonnon äänimaailma poikkeaa oppilaiden tavallisesta äänimaailmasta, sillä hiljaisuus koettiin uutena ja ihmeellisenä asiana.

### 5.1.3 Luonto toiminnan paikkana

Oppilaiden kirjoitelmissa luonto näyttäytyi usein toiminnan paikkana eli luonnossa tehtiin jotain aktiivista. Toimintamuodot voidaan jakaa luontoliikuntaan, retkeilyyn ja kalastukseen sekä luonnossa liikkumisen tapoihin.

#### Luontoliikunta

Luonto näyttäytyi suosittuna luontoliikunnan paikkana. Luonnossa urheiltiin tavallisia liikuntalajeja kuten jalkapalloa ja rullaluistelua, mutta myös luontoon liittyvät lajit olivat suosittuja, kuten melonta, soutu ja hiihtäminen.

*“Olin käynyt kajakoimassa ja kävelemässä saaren pikkumetsissä.” (A13)*

*“Myös melominen oli todella kivaa, koska pidän kanooteista.” (A1)*

Luontoliikunta mahdollistaa luonnon kokemisen eri tavoin esimerkiksi vedestä tai korkeasta paikasta katsottuna. Puissa kiipeily mahdollistaa maailman katsomisen tavanomaisesta poikkeavasta perspektiivistä. Luonnonympäristö myös houkuttelee aktiivisempaan liikuntaan, sillä maisemat ja maasto vaihtelevat:

*“Mitä korkeammalle kiipesin, sitä enemmän näin. Maisemat olivat ihanat.” (C4)*

Aineiston perusteella luonnon voidaan todeta olevan merkittävä luontoliikunnan paikka oppilaille. Luonto tarjoaa oppilaille monipuolisia liikuntaelämyksiä ja myös motivoi heitä liikkumaan. Luontoliikunta myös mahdollistaa luonnon kokemisen uusilla ja erilaisilla tavoilla, mikä laajentaa oppilaiden luontosuhdetta.



## Retkeily ja kalastus

Oppilaiden kokemusten mukaan luonto oli keskeinen paikka retkeilylle ja kalastukselle. Luontoa kuvailtiin toiminnallisuuden kautta ja se näyttäytyi merkittävänä luontoelämysten mahdollistajana.

Retkeilykokemuksia yhdisti maastossa yöpyminen ja suosittuja majoitteita olivat telttä ja laavu. Retkeilyssä tärkeää oli eväät ja niiden syöminen luonnon helmassa:

*“Söimme siellä iltapalaa ja joimme limsaa.” (B13)*

*“Kun tultiin Ruissaloon, syötiin eväitä.” (C2)*

Kalastuksessa keskeistä oli luonnosta nauttiminen kalastuksen yhteydessä. Jo kalastus itsessään oli mielekäästä, vaikka kalaa ei tullutkaan. Myös kalan saannista iloittiin.

*“Kalastimme myös samalla ja saatiin kalaakin.” (B23)*

*“Järven pinta kimmelsi kauniisti. Seisoimme odottamassa kaloja, kunnes onkeni vapa painui veden pinnan alle ja kiskaisin onkeni ylös. Olin saanut pikkuruisen ahvenen.” (A9)*

Luonto näyttäytyi aineiston perusteella tärkeänä toiminnan paikkana, joka mahdollisti luontoelämyksiä kuten retkeilyä ja kalastusta. Luonnon voidaan olettaa olevan lapsille merkittävä paikka, sillä ilman sitä tällaiset luontoelämykset eivät olisi mahdollisia.

## Kulcutavat

Oppilaiden kertomusten mukaan luonto tarjosi monipuolisesti erilaisia tapoja luonnossa liikkumiseen. Luonnossa liikuttiin maassa esimerkiksi kävellen, hiihtäen ja pyörällä.

*“Olin äidin kanssa hiihtänyt jo 10 kilometriä.” (A6)*

*“Minä kiipeilin puissa ja kävelin.” (B17)*

Luonnossa liikuttiin myös vedessä esimerkiksi meloen, soutaen ja uiden:

*“Ajattelimme mennä soutamaan.” (A7)*

Aineiston perusteella luonto näyttäytyi toiminnan paikkana, joka mahdollisti erilaisia liikkumistapoja. Luonnossa oli erilaiset puitteet liikkua kuin arjessa, joten se monipuolisti liikkumistapoja ja mahdollisti uuden oppimista. Uudet kulkutavat myös motivoivat oppilaita liikkumaan, mikä lisää heidän fyysisen aktiivisuuden määrää. Eri kulkutapojen hyödyntäminen myös mahdollistaa luonnon kokemisen eri tavoin.

#### 5.1.4 Luonto oppimisympäristönä

Oppilaiden kertomuksissa luonto näyttäytyi sekä formaalisena että non-formaalisena oppimisympäristönä. **Formaalisena oppimisympäristönä** se näyttäytyi retkillä, jotka olivat osa koulun toimintaa eli täten tavoitteellista opetussuunnitelman mukaista toimintaa:

*“Menimme luokan kanssa Seilin saarelle.” (B12)*

Koulun luontoretket toivat vaihtelua luokkatyöskentelyyn ja mahdollistivat luonnon havainnoimisen aidossa ympäristössä. Luonnossa oli paljon sellaista, mitä on vaikeaa tuoda sisätiloihin ja luokkahuoneeseen, kuten luonto itsessään sekä eläimet. Luonnossa oli mahdollista tutkia luontoa itseään sekä sen eläimiä:

*“Tykkäsin käydä siinä metsässä. Etsimme kaverin kanssa lintuja kauko-putkella.” (C2)*

Ulkona oppiminen lisää myös oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana, kun luonnossa liikutaan eri tavoin:

*“Mentiin koko koulun kanssa Ruissaloon. Parasta oli kun sai mennä pyörällä.” (C2)*

**Non-formaalisista oppimisympäristöistä** kertoivat oppilaiden kokemukset leiritoiminnasta. Leiritoiminta voidaan nähdä merkittävänä oppimisympäristönä,

sillä siellä lapset harjoittelivat itsestä huolehtimista, sosiaalisia taitoja sekä luonnossa liikkumista. Leireillä saattoi olla myös oma oppimistavoite kuten ratsastaminen, erätaidot tai liikunta.

*“Olin partion kesäleirillä.” (B7)*

*“Olin kesäleirillä.” (A1) \*Kesis-liikuntaleiri*

*“Olimme vapaapalokuntaleirillä” (A9)*

*“Leirin nimi oli Karhut selviävät elossa!!! Teema oli selviytyminen, koska meillä oli selviytymistarppo.” (B1)*

Sekä non-formaalisissa että formaalisissa oppimisympäristöissä korostui yhdessäolo ja yhteenkuuluvuuden tunne. Oppilaille oli tärkeää saada viettää aikaa ystävien ja koulukavereiden kanssa.

*“Mukavaa siinä oli luokan kanssa yhdessä oleminen. (B12)*

*“Mukavaa retkessä oli se, että sai olla kavereiden kanssa.” (A1)*

*“Parhainta yömaastossa oli varmasti iloinen tunnelma, muut leiriläiset sekä tottakai ponit.” (B15)*

Luonto näyttäytyi siis merkittävänä oppimispaikkana, jossa keskeistä oli yhdessä toimiminen ja luonnossa liikkuminen. Luonnossa oppimista tapahtui sekä koulussa että oppilaiden vapaa-ajalla esim. harrastustoiminnassa. Koulu- ja harrastustoiminnan esiintyminen aineistossa kertoo siitä, että molempien tahojen on mahdollista tarjota lapsille mielekkäitä ja mieleenpainuvia luontokokemuksia.

## 5.2 Luonnon paikat oppilaiden kuvaamina

Oppilaiden kertomuksissa korostui luonnon erillisyyys muusta maailmasta, sillä lähes kaikissa tarinoissa luontoon *“mentiin”*. Luonto siis nähtiin erillisenä paikkana, johon tuli erikseen siirtyä:

*“Lähdimme lähimetsään.” (C4)*

Luonnon ja ei-luonnon välisen rajan pituus vaihteli kuitenkin paljon, sillä luonnoksi käsitettiin sekä oman lähiympäristön puistot ja metsät että kaukaisemmat luontokohteet retkeilyalueilla. Oppilaiden kuvailemat luonnon paikat jaoteltiin lähiympäristöön ja retkeilyalueisiin.

### 5.2.1 Lähiympäristöt

Lähiympäristöksi on oppilaiden kirjoitelmissa ymmärretty sekä heidän kodin että mökin lähiympäristöt- ja alueet. Molemmissa luonto oli yleensä tuttu ja helposti saavutettavissa. Kodin ja mökin lähiympäristöissä näyttäytyi eniten metsät sekä vesistöt:

*“Olimme mökillämme. Mökkini on meren rannalla.” (A4)*

*“Mökkimme sijaitsee pienessä saarella, jossa on paljon puita.” (A13)*

*“Kotikatamme toisella puolella oli metsä.” (A10)*

Oppilaat myös itse korostivat metsän läheisyyttä ja tuttuuden tunnetta “lähimetsä”-käsitteellä:

*“Olimme piknikillä kaverini kanssa lähimetsässä.” (A3)*

*“Olin metsässä. Metsä oli erittäin lähellä kotiani, joten se oli lähimetsä.” (B6)*

Lähimetsä voidaan siis ymmärtää tuttuna ja turvallisena paikkana, johon lasten on helppo mennä myös keskenään. Kun lähimetsä oli lapselle riittävän tuttu, sinne uskalsi mennä myös yksin:

*“Olin yksin metsässä kävelemässä... Se metsä oli ihan oman takapihan metsä.” (B3)*

Lähimetsä mahdollisti lapsille kokeilemisen ja tutkimisen turvallisessa ympäristössä, jolloin lapsi pystyi itse ottamaan oman lähiympäristön haltuun:

*“Huomasin, että vasemmalla oli puro. Seurasin sitä, ja ajattelin, että se varmaankin johtaa jonnekin. Hyppäsin kaatuneen puunrungon yli ja tulin*

*aukiolle, jonka keskellä oli pieni lampi. Lähdin kotiin iloisena ja varmana siitä, että seuraavalla kerralla toisin pikkusiskoni tänne.” (A10)*

Lähiympäristön voidaan siis aineiston perusteella olettaa olevan merkittävä ja tärkeä paikka lapsille luonnon kokemiseen. Lähimetsään oli helppo mennä ja siellä oli mahdollista ottaa se tilana haltuun.

### **5.2.2 Retkeilyalueet**

Retkeilyalueet toistuivat useasti oppilaiden kertomuksissa. Retkeilyalueeksi käsitetään tässä valmiit retkeilypaikat- ja alueet, jotka on suunniteltu ja tehty retkeilyä varten. Niissä kuljettu reitti oli yleensä ennalta määrätty, mikä näkyi oppilaiden kertomuksissa luontopolkujen käyttämisestä:

*“Suuntasimme luontopolulle.” (A8)*

*“Menimme Kemiin luontopolulle.” (C14)*

Retkeilyalueilla näkyi ihmisen kädenjälki esimerkiksi rakenteissa ja kulkuväylissä:

*“Luontopolulla oli grilli, riippusiltoja ja hieno maisema.” (C14)*

*“Pitkospuut, jotka kiemurtelivat soiden keskellä. Näin myös lintutorneja. (B9)*

Osa oppilaista ymmärsi myös retkeilypaikan erityisluonteen esimerkiksi suojelelun kannalta:

*“Olin Kullaavuorella. Kullaavuori on pienehkö vuori, jota ympäröi upea luonnonsuojelualue.” (B14)*

*“Olimme retkellä Kurjenrahkan kansallispuistossa.” (A2)*

Retkeilyalueilla koetuissa kertomuksissa korostui luonnon ulkonäön kuvailu, joka perustui oppilaiden näköhavaintoon:

*“Näin tosi korkean ja jyrkän mäen.” (B9)*

*“Kiinnostuksen herätti suuret suoalueet ja pitkät pitkospuut.” (A2)*

Lähiympäristö ja retkeilyalue eroavat yleensä koossa ja lajistossa. Lähiympäristön voidaan ajatella olevan pienempi ja vaatimattomampi, kun taas retkeilyalueella on enemmän koskematonta luontoa ja lajistoa. Tämä näkyi myös aineistossa käsitysten avartumisena siitä, mitä nähtävää muualla on:

*“En odottanut näkeväni mitään “erikoisia eläimiä”. Odotin näkeväni samoja eläimiä kuin minun lähimetsässä. Yllätyin kun näin lampaita. Ne juoksivat niiden laitumella sinne tänne.” (B9)*

Merkittävin ero lähiympäristössä ja retkeilyalueilla koetuissa kokemuksissa oli lapsen omaehtoisuuden määrä. Lähiympäristössä lapsi pääsi itse tutkimaan ja seikkailemaan niissä kohteissa, jotka itse kokivat mielenkiintoisiksi. Retkeilyalueet taas on tehty valmiiksi, jolloin aikuinen on etukäteen määritellyt, mistä polut kulkevat ja mikä paikka on hyvä näköalapaikka. Retkeilyalueille yleensä mennään myös ohjatusti eli joko koulun tai perheen kanssa, jolloin myös retken ajan kohta on aikuisten päättämä. Molemmissa paikoissa luontokokemukset voivat kuitenkin olla merkittäviä.

## 5.3 Oppilaiden luonnosta saatava tieto

Oppilaiden kirjoitelmista selvisi, että luonto tarjosi heille paljon erilaista tietoa. Tieto liittyi useimmiten luonnontuntemukseen tai vuodenkiertoon ja säähän. Näistä korostui eniten vuodenkierto ja sää.

### 5.3.1 Luonnontuntemus

Luonnontuntemus näyttäytyi lasten kokemuksissa kertomuksina kasvien ja eläinten havainnoimisesta eli luonto antoi oppilaille siis tietoa eläimistä ja kasveista. Eri eläin- ja kasvilajien tunnistusta näkyi kertomuksissa paljon, mikä kertoo oppilaiden lajintunnistustaidoista sekä kiinnostuksesta luonnon eläimiin ja kasveihin.

*“Yhtäkkiä taivaalla lensi kaksi joutsenta.” (A9)*

*“Yllättävää oli kettu metsikössä.” (C1)*

Oppilaat tekivät paljon näköhavaintoja ympäröivästä luonnosta:

*“Oli muurahaiskeko.”*

*“Näin myös paljon erilaisia kasveja.” (A11)*

Oppilaiden luonnontuntemustaidoista kertoi heidän ymmärrys luonnon kunnioittamisesta ja suojelusta. Tämä näyttäytyi esimerkiksi kalastuksessa, kun saaliiksi tuli liian pieni kala:

*“Päästimme ahvenen takaisin järveen kasvamaan.” (A9)*

*“Pikkiriikkinen ahven oli tarttunut koukkuuni. Otimme kalan irti koukusta ja päästimme sen takaisin veteen.” (A4)*

Eräs lapsista kuvaili erittäin värikkäästi ja elävästi liito-oravan toimia mökkipihassaan. Kokemus teki lapseen niin ison vaikutuksen, että lapsessa heräsi luonnonsuojelun tarve:

*“Yritimme saada saartamme luonnonsuojelualueeksi, mutta saaremme on liian pieni. Toivottavasti pikkuystävällämme menee hyvin.” (A13)*

Lapsi oli siis ensin tunnistanut eläimen liito-oravaksi, mikä on todennäköisesti tehnyt kokemuksesta vielä merkittävämmän, sillä lapsi varmasti tiesi, että liito-orava on hyvin harvinainen eläin. Tutustuttuaan liito-oravaan lähietäisyydeltä hänelle tuli tarve suojella “pikkuystäväänsä”.

Aineiston perusteella luonnosta saatiin paljon luonnontuntemukseen liittyvää tietoa, mikä tarkoittaa sitä, että oppilailla on kiinnostusta luonnon havainnoimiseen ja kunnioittamiseen. Lajintunnistus kertoo oppilaiden taustasta, sillä lajintuntemus vaatii pohjatyötä kotona tai koulussa.

### 5.3.2 Vuodenkierto ja sää

Oppilaiden kokemuksissa näyttäytyi kaikki vuodenaajat, mutta ehdottomasti suosituin ajankohta luonnossa käymiseen oli kevät ja kesä. Vuodenaikoja kuvailtiin ensisijaisesti säätilojen kautta:

*“Oli kuuma kesäilta.” (B14)*

*“Oli talvi ja kylmä.” (B3)*

Oppilaiden kertomuksissa näkyi myös vuodenaikojen konkreettinen muuttuminen ja luonnon ominaispiirteet tietynä vuodenaikana:

*“Silloin oli syksy ja puissa oli vain vähän lehtiä.” (B11)*

*“Oli luminen maasto.” (C15)*

Suurin osa oppilaiden kokemuksista tapahtui kauniilla säällä:

*“Oli kevät ja aurinko paistoi.” (B12)*

*“Sää oli kaunis.” (B14)*

Luonto antoi oppilaille tietoa vuodenkierrosta sekä säätiloista. Merkittävää oli, että luonnossa oltiin vain harvoin huonolla säällä ja vuodenaajoista vähiten esiintyi talvi. Luonnon kokeminen vuodenaikojen ja säätilojen perusteella ei siis ollut monipuolista vaan keskittyi kesään ja aurinkoisiin, kauniisiin säätiloihin.

## 5.4 Oppilaiden tunnekokemukset luonnossa

Luonto tarjosi oppilaille merkittäviä tunnekokemuksia, joissa näkyi neljä pääteemaa: yhdessäolo, itsensä ylittäminen, pelko ja rauhoittuminen. Tunnetilat olivat pääosin positiivisia, mitä selittää osittain kirjoitelmien ohjeistus, sillä oppilaita ohjeistettiin kirjoittamaan jostakin itselleen merkityksellisestä ja positiivisesta luontokokemuksesta.



### 5.4.1 Yhdessäolo

Oppilaiden tunnekokemuksissa korostui yhdessäolo ja yhteenkuuluvuuden tunne. Luonnossa koettiin ensisijaisesti ystävien ja kavereiden kanssa, mutta myös perhe oli tärkeä. Mukana saattoi myös olla oma lemmikki.

Luonnossa parasta oli ajanvietto kavereiden ja ystävien kanssa. Tärkeää ei ollut tehdä jotakin toiminnallista vaan keskeistä oli hyvästä seurasta nauttiminen:

*“Kaikista kivoin juttu oli se, että olin kavereiden kanssa. Juttelimme ja kerroimme tarinoita/vitsejä.” (C5)*

*“Mäen päällä herkuttelimme, grillasimme makkaraa ja vaahtokarkkeja hyvien ystävien kanssa. Se oli kaikkein parasta.” (B9)*

Perheen kanssa koetut luontokokemukset olivat tärkeitä ja niitä muisteltiin lämmöllä. Erityistä oli, että luontokokemuksissa näkyi perheen kanssa koettujen hetkien vähäisyys, sillä luontoretki koettiin erityisenä juuri sen takia, että perhe oli vihdoin yhdessä:

*“Kokemus oli mukava, koska olimme kaikki yhdessä vihdoin.” (C14)*

Perheen ja ystävien kanssa vietetty aika koettiin tärkeäksi juuri yhdessäolon takia ja keskeistä oli erityisesti kiireetön yhdessäolo:

*“Meillä oli erittäin mukavaa vain istua ja syödä ja puhua kaikista asioista.” (B6)*

Yhteisöllisyyden kokeminen luonnossa lisäsi hyvän olon tuntemuksia luonnossa olemisen aikana sekä sen jälkeen:

*“Lenkillä oli parasta yhteisolo, syöminen ja luonnon maiseman ihailu... Retki oli erityinen, koska saimme olla sukulaisten kanssa yhdessä. Kaikki meistä lähti kotiin tyytyväisenä ja hyvällä mielellä. Retki oli huikea!” (A8)*

Aineiston perusteella luonto tarjosi oppilaille tärkeitä yhdessäolon hetkiä perheen ja ystävien kanssa. Luonnossa oli hyvät mahdollisuudet sosiaalisten suhteiden

ylläpitoon ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Luonto koettiin siis merkittävänä paikkana, johon mentiin viettämään aikaa yhdessä.

#### 5.4.2 Seikkailu

Oppilaiden tunnekokemuksissa seikkailu näyttäytyi itsensä ylittämisenä ja uuden kokemisena. Luonto tarjosi oppilaille paikan, jossa he pystyivät kokemaan ja oppimaan uutta. Uuden kokeminen saattoi liittyä esimerkiksi luonnon havainnointiin:

*“Oli niin siistiä nähdä ihan elävä liito-orava niin lähellä itseään.” A13*

Useissa kertomuksissa korostui jonkun asian kokeileminen ensimmäistä kertaa, mikä teki kokemuksesta merkittävän:

*“Erytisen siitä teki sen, koska se oli minun eka kerta soutamassa ja olin parhaan kaverin kanssa.” (B23)*

*“Parasta siitä teki se, että en ole ollut siellä ennen.” (B12)*

Seikkailullisuutta oli myös luonnon kokeminen arjesta poikkeavalla tavalla, kuten teltassa nukkumalla. Luontoseikkailu toi siis vaihtelua arkeen:

*“Nukuimme teltassa... Luonnossa oleminen oli kivaa, koska se toi vaihtelua elämään.” (C9)*

Luonnossa seikkailu oli oppilaille myös jännittävää. Jännittävää oli esimerkiksi erikoiset paikat kuten sillan alta meneminen tai kapean polun kulkeminen rava-ten. Jännitys oli kuitenkin positiivista ja sitä koettiin esimerkiksi luontoliikunnan parissa:

*“Olimme laskemassa koskia. Laskimme hurjia koskia kumiveneellä.” (C12)*

Kertomuksissa näkyi oppilaiden epäily omiin kykyihin. Keskeistä oli kuitenkin lievän ahdistuksen sietäminen ja itsensä ylittäminen, jolloin syntyi merkittävä onnistumisen kokemus:

*“Ihmettelin, kun näin tosi korkean ja jyrkän mäen. Ihmettelin miten pääsemme kiipeämään ylös saakka. Mäki oli jyrkkä ja minua pelotti, että horjahdan taaksepäin. Kaikki pääsi kuitenkin turvallisesti perille.” (B9)*

*“Uskalsin ekaa kertaa hypätä mereen. Fiilis oli parasta, se että miten hypäsin ja uskalsin.” (B19)*

Luontoseikkailuissa korostui myös epä mukavuuden sieto, kun säätila muuttui nopeasti tai luonnonrauhaa häiritsi epämiellyttävä ötökkä. Tärkeää oli kuitenkin, että luonnossa olemisesta oli mahdollisuus nauttia, vaikka siihen kuuluikin epämiellyttävien asioiden hyväksymistä:

*“Meillä kaikilla oli kivaa, vaikka olikin kylmä.” (C14)*

Tällaiset itsensä ylittämisen ja epävarmuuden siedon kokemukset vahvistavat lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyden tunnetta. Luonto siis tarjosi oppilaille seikkailullisia luontokokemuksia, jotka voivat edistää oppilaiden kasvua ihmisenä, kunhan seikkailussa koettu jännitys ei tule liian voimakkaaksi.

### 5.4.3 Pelko

Luonnossa koettiin myös jännittäviä ja pelottavia hetkiä. Pelko liittyi yleensä kokemattomuuteen tai uuteen tilanteeseen:

*“Kanootin soutaminen oli yllättävän vaikeaa. Pelkäsin, että tipun veteen.” (A5)*

Pelkoon saattoi liittyä tuntemattomat äänet, joiden alkuperä ei ollut tiedossa. Pelkoa koettiin usein iltaisin ja pimeään aikaan. Myös hiljaisuus saattoi mennä liian pitkälle:

*“Siellä ei ollut ketään muita ja oli ihan hiljaista. En edes kuullut lintuja. Se oli vähän pelottavaa.” (C7)*

Pelon sietämistä edesauttoi aiemmat kokemukset luonnossa sekä aikuisen tuki ja turva:

*“Pelkäsin silloin pimeää, joten pidin tätini kädestä kiinni.” (B22)*

*“Minua ei pelottanut siellä mikään, koska olen ollut retkillä monta kertaa.” (A2)*

Huomattavaa on, että jännittäväkin kokemus luonnossa voi olla miellyttävä, mikäli pelko ei ota ylivaltaa:

*“Oli sopivan jännittävää, mutta en pelännyt.” (C12)*

Aineiston perusteella luonnossa tunnettiin myös pelkoa. Pelkoa aiheutti eniten tiedon tai kokemuksen puute. Keskeistä oli kuitenkin pelon voittaminen, missä merkittävänä tukena oli aikaisemmat kokemukset tai aikuisen turva.

#### **5.4.4 Rauhoittuminen**

Oppilaiden tunnekokemuksissa näyttäytyi rauhoittuminen ja keskittyminen luonnon ympäristössä. Rauhoittumiskokemuksissa keskeistä oli oman kehon tunteusten havainnointi sekä rauhoittumisen kokonaisvaltaisuus:

*“Luonnossa oleminen tuntui rennolta ja mukavalta.” (B19)*

*“Luonnossa sielu lepää sekä yksin, että yhdessä.” (A8)*

Lapset kokivat luonnossa olemisen rentouttavana, sillä siellä ei ollut kiireen tuntoa. Luonnon hiljaisuus auttoi oppilaita olemaan tietoisempia itsestään ja näin ollen olemaan läsnä ja nauttimaan hetkeistä:

*“Luonnossa oleminen oli kivaa, sillä kaikki oli hiljaa. Silloin voin vaan rauhoittua ja nauttia retkestä.” (B9)*

Luontoon mentiin myös yksin tarkoituksella rauhoittumaan ja olemaan rauhassa.

“Olin yksin metsässä kävelemässä... Siellä oli mukavan rauhallista kävellä, kun kukaan ei ollut häiritsemässä.” (B3)

Aineiston perusteella luonto tarjosi oppilaille merkittäviä rauhoittumisen ja rentoutumisen kokemuksia. Keskeistä oli rauhoittumisen tunteen kokeminen omassa kehossa ja siitä nauttiminen. Rauhallisuudesta nautittiin sekä yksin että yhdessä.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan ensin tutkimuksen tuloksia, minkä jälkeen pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esittelen vielä jatkotutkimusehdotukset.

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata oppilaiden luontosuhdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Luontosuhteita tutkittiin jäsentämällä oppilaiden luontokokemuksia Palmerin (1998) puumallin kognitiivista ja affektiivista ulottuvuutta hyödyntäen. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman kokonaisvaltainen näkemys oppilaiden luontosuhteesta ympäristökasvatuksen näkökulmasta ja samalla myös jäsentää oppilaiden kokemuksia, jotta aikuiset luontokokemusten mahdollistajina voisivat ymmärtää niitä paremmin.

Luonto näyttäytyi tutkimukseen osallistuneille oppilaille esteettisenä ja rauhallisena paikkana. Esteettisyys oli ennen kaikkea luonnon visuaalisuuden, kuten maisemien, vaihtelevien maastojen sekä pienten yksityiskohtien kuvailua. Keskeistä oli luonnon koskemattomuus ja luonnontilaisuus. Tämä antaa selkeitä viitteitä aikaisemmista tutkimuksista, sillä luonnoksi miellettiin lähinnä sellaisia asioita, joiden syntyyn ihminen ei ollut vaikuttanut (Willamo 2004, 34). Tällaisia olivat esimerkiksi kirjoitelmissa esiin tulleet luonnontilaiset metsät ja muut koskemattomat alueet.

Luonnon esteettisyyden arvostaminen antaa merkkejä luonnosta vieraantumisesta (Lehtinen 1999, 27–45). Luonnon kauneuden havainnointi mahdollistaa pysähtymisen, jolloin ihminen saa etäisyyttä omiin ajatuksiinsa (Salonen 2006). Ympäristöestetiikan näkökulmasta oppilaiden luonnon havainnoiminen esteettisyyden kautta on merkittävää, sillä lapsuuden tärkeästä ympäristöpaikasta voi tulla esikuva siitä, kuinka ympäristöä tulevaisuudessa hahmottaa ja mitä siltä odottaa

(Sepänmaa 1986, 45–51). Luonnonympäristön kauneus edellyttää luonnon monimuotoisuutta ja ekosysteemien toimivuutta, joten luonnon kauneuden ihannoiti voi kannustaa toimimaan ympäristön esteettisyyden säilymisen puolesta.

Luonnonrauhan kuvailuissa keskeistä oli hiljaisuus, joka mahdollisti luonnon omien äänien kuulemisen. Lapsille luonnon hiljaisuuden kokeminen oli erityistä ja jopa yllättävää. Tätä selittää hyvin oppilaiden kaupunkilaisuus. Kaupunkialueella asuttaessa liikenteen ja muun toiminnan melut ovat tavallisia eikä hiljaisuutta ole mahdollisuutta kokea niin helposti. Vaikka kaupunkialueella saattaa olla puistoja ja muita viheralueita, ei niissä välttämättä silti kuule lintujen tai muiden eläinten ääniä.

Toiminnan paikkana luonto tarjosi monipuolisia luontoelämyksiä liittyen luontoliikuntaan sekä retkeilyyn ja kalastukseen. Luonnossa oppilaat pääsivät myös kokeilemaan erilaisia liikkumistapoja kuten hiihtoa ja melontaa. Luonto näyttäytyi siis oppilaille paikkana, johon mennään tekemään jotakin aktiivista. Aktiivinen toiminta luonnossa taas tukee ja edesauttaa luontosuhteen muodostumista (Palmer 1998, 143), mistä syystä sen hyödyntäminen liikkumiseen, retkeilyyn ja kalastukseen on tärkeää. Tulokset antavat positiivisia merkkejä siitä, että luonto on oppilaille mielenkiintoinen ja suosittu paikka vapaa-ajan viettoon. Liikkuminen luonnonmukaisessa ympäristössä parantaa lasten motoriikkaa sekä ennustaa fyysistä aktiivisuutta. Luontoliikuntaympäristö vaikuttaa merkittävästä yksilön luontosuhteen ja luontotietoisuuden kehittymiseen, jolloin on syytä kiinnittää huomiota siihen, onko liikuntapaikka aito, muokattu vai rakennettu luonnonympäristö. (Vuolle 2003, 10.)

Oppimisympäristönä luontoa hyödynnettiin sekä formaalisesti koulun toiminnassa että non-formaalisesti vapaa-ajan harrastustoiminnassa. Tämä kertoo siitä, että oppilaiden luontosuhteen vahvistaminen on mahdollista sekä koulussa että vapaa-ajan harrastustoiminnassa. Erityisen tärkeitä ovat koulun järjestämät retket, sillä ne mahdollistavat luonnon kokemisen niille lapsille, jotka eivät muuten

sinne menisi tai pääsisi. Tällaisille lapsille on tärkeää näyttää, missä lapsen lähiympäristössä on luontopaikkoja, joihin hän voi tutustua kouluajan ulkopuolella. Luonnon hyödyntäminen opetuksessa on tärkeää myös siksi, että jo lyhyt opetustuokio luonnossa saattaa vaikuttaa positiivisesti lasten luontosuhteeseen (Tauriainen, Jeronen, Lindh & Kaikkonen 2013, 86–111).

Koulu- ja harrastustoiminnan esiintyminen aineistossa kertoo siitä, että molempien tahojen on mahdollista tarjota lapsille mielekkäitä ja mieleenpainuvia luontokokemuksia ja näin ollen kehittää sitä kautta oppilaiden luontosuhdetta. Koulun ulkopuolella tapahtuvan kasvatuksen rooli on erityisen tärkeä, sillä ympäristökasvatusta tulisi toteuttaa kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, ei pelkästään koulussa (Cantell & Koskinen 2004, 68). Luontoharrastukset myös edistävät lapsen luontoon sitoutumista (Chawla 1999, 18–19).

Oppilaiden kuvailemat luonnonpaikat jaettiin lähiympäristöön ja retkeilyalueisiin. Lähiympäristöjä olivat kodin ja mökin lähimetsät ja -alueet, kun taas retkeilyalueet näyttäytyivät valmiina retkeilypaikkoina, joissa kuljettiin ennalta määriteltyä reittiä. Lähiympäristössä keskeistä oli tuttu ja turvallinen lähimetsä, johon lapset pääsivät helposti. Tuloksissa näkyi oppilaiden paikallisuus, sillä lähiluonto koostui eniten metsistä, suoalueista ja vesistöistä, jotka ovat perinteistä varsinaissuomalaista luontoa. Tästä syystä tutkimus on kuvaus tietyn alueen lapsien luontosuhteista. Jossakin toisella alueella kuvaus voisi olla hyvinkin erilainen verrattuna esimerkiksi Lapin tai saaristokuntien lähiluontoihin.

Merkittävin ero lähiympäristössä ja retkeilyalueilla koetuissa kokemuksissa oli lapsen omaehtoisuuden määrä. Lähimetsässä lapsen oli mahdollista itse tutkia ja kulkea haluamissaan paikoissa, kun taas retkeilyalueilla mielenkiintoiset kohteet olivat ennalta määritelty. Lähimetsässä koetuissa tarinoissa merkittävää oli oman lähiympäristön haltuunotto itse tutkimalla ja kokemalla, jolloin lapsi koki myös löytämisen iloa. Tämä antaa viitteitä lasten omaehtoisen luonnossa liikkumisen tärkeydestä, sillä lasten ja nuorten omaehtoisen ulkona liikkumisen on to-



dettu vähenevän ja korvautuvan aikuisten suunnittelemalla ja ohjaamalla toiminnalla (Skår & Krogh 2009, 339–354). Vapaan ja tutkivan leikin on myös tutkittu vaikuttavan myönteisesti lapsen kehitykseen (Perry 2011, 295–296).

Luonto antoi oppilaille tietoa luonnontuntemuksesta sekä vuodenkierrosta ja säästä. Luonnontuntemus näyttäytyi eri eläin- ja kasvilajien lajintunnistuksena sekä luonnon kunnioittamisena. Oppilaat pystyivät siis omien kokemusten ja havaintojen kautta ymmärtämään ympäristöä ja siihen liittyviä syy-seuraussuhteita (Palmer 1998). Oppilaat kuvasivat vuodenaikoja ensisijaisesti säätilojen kautta, minkä perusteella luontoon mentiin useimmiten keväällä ja kesällä kauniilla ilmalla.

Lapsen olisi tärkeä kokea luontoa kaikissa säätiloissa, sillä kokemus luonnosta on huomattavasti suppeampi, mikäli ulos mennään vain kauniilla säällä. Kevään ja hyvän sään esiintymistä aineistossa saattaa selittää osittain se, että kertomuksissa oli mukana koulun järjestämiä retkiä. Koulun luontoretkissä saattaa usein olla säävaraus ja kouluvuosi määrittelee muutenkin, miten luonto ympäristönä oppilaille näyttäytyy.

Luonto tarjoaa oppilaille monipuolisia tunnekokemuksia ja näin ollen laajentaa oppilaiden kokemusmaailmaa. Aineistossa korostui tunnekokemukset, jotka liittyivät yhdessäoloon, seikkailuun, pelkoon ja rauhoittumiseen. Yhdessäolo mahdollisti sosiaalisten suhteiden ylläpitoa ja sosiaalisten taitojen kehittämistä perheen ja ystävien kanssa. Oppilaat kokivat yhteiset hetket ystävien ja vanhempien kanssa erittäin tärkeinä eikä silloin ollut välttämätöntä tehdä mitään, vaan keskeistä oli toisten seurasta nauttiminen. Merkittävien henkilöiden, kuten vanhempien onkin todettu olevan tärkeitä luontosuhteeseen vaikuttavia tekijöitä (Leppäaho 2011, 48–49).

Luontoseikkailuissa oppilaat kokivat sekä jännityksen että onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistivat oppilaiden minäkuvaa ja itseluottamusta. Luonto tarjosi

lapsille monipuolisia ja erilaisia ympäristöjä, joissa uuden oppiminen tuli kuin itsestään. Alun epäilyksi omiin kykyihin vaikuttaa onnistuneen kokemuksen jälkeen merkittävästi lapsen itsetuntemukseen, jolloin hänen itsetuntonsa kohenee (O'Brien ja Murray 2000, 257–277). Oppilaiden seikkailukokemukset luonnossa antavat viitteitä aiemmista tutkimuksista, joissa luonnossa seikkailun on todettu kehittävän lapsen rohkeutta, kekseliäisyyttä, uskaliaisuutta ja ongelmanratkaisukykyä (Telemäki 1998, 13).

Pelko oli yksi merkittävä oppilaiden tunnekokemuksista. Pelon sietämistä edesauttoi oppilaan aikaisemmat kokemukset sekä aikuisen tuki ja turva. Kertomuksissa korostui pelon voittaminen eli epämiellyttävästä tunteesta selviytyminen. Pelon kokemista luonnossa ei tulisi pelätä, vaan sen sietämistä olisi hyvä harjoitella lapsen ikään sopivalla tavalla. Liian pelottavat luontokokemukset voivat vaikuttaa luontosuhteen muodostumiseen negatiivisesti ja aiheuttaa sen, ettei sinne enää halutakaan mennä.

Oppilaat kokivat luonnossa rauhoittumista ja keskittymistä esimerkiksi hetkestä nauttimalla ilman kiireen tuntua. Aineistossa näyttäytyi oppilaiden kokemus siitä, kun mieli rauhoittui ja ajatukset kirkastuivat. Luonto oli osalle oppilaista tärkeä mielipaikka, johon mentiin tarkoituksella rauhoittumaan (ks. Korpela ym. 2008, 636–652). Tämä tukee tutkimustuloksia luonnon positiivisista vaikutuksista mieleen ja keskittymiskykyyn (Wells 2000, 423–435; Berger 2009, 45–50).

Tulosten perusteella luonto näyttäytyi merkittävänä tunnekokemusten mahdollistajana, sillä kirjoitelmissa tuli esiin oppilaan henkilökohtainen kokemusmaailma hänen tunteidensa kautta. Tämä antaa selkeitä perusteluita sille, miksi luontoa olisi tarkoituksenmukaista hyödyntää tunnekasvatuksessa. Lasten merkityksellisiä luontokokemuksia on mahdollista syventää affektiivisuuden eli tunteisiin ja niiden kautta vaikuttamisen avulla. Luonto tarjoaa myös oivan ympäristön tunteiden hallinnan ja käsittelyn harjoitteluun (mm. Gurevitz 2000).

Tutkimus osoittaa, että lapset käsittävät ja kokevat luonnon omalla tavallaan. Luonto näyttäytyi tulosten perusteella merkittävänä kokemisympäristönä, joka tarjoaa lapsille monipuolisia luontoelämyksiä. Luontoelämyksiä koettiin eniten perheen ja ystävien kanssa, mutta sen lisäksi myös koulussa ja harrastustoiminnassa. Luontokokemukset ovat merkittävässä osassa lasten luontosuhteen muodostumisessa, mutta sen lisäksi ympäristökasvatuksessa tulisi ottaa huomioon ympäristötietoisuuden kehittäminen sekä ympäristön puolesta toimiminen (Palmer 1998, 272).

Palmerin puumallin ulottuvuuksista aineistossa näyttäytyi kognitiivinen (oppiminen ympäristöstä) ja affektiivinen (oppiminen ympäristössä) ulottuvuus. Merkittävää oli, että konatiivinen ulottuvuus eli toimiminen ympäristön puolesta ei näyttäytynyt lähes ollenkaan. Ympäristön puolesta toimimisen perustana on riittävät tiedot ja taidot ja huolestuneisuus ympäristöstä. Toivoa ympäristön puolesta toimimiseen antoi yhden oppilaan tarina liito-oravasta, jota hän halusi suojella. Siinä oli selkeät merkit ympäristön puolesta toimimiseen: merkittävän tunnekokemuksen jälkeen hänelle syntyi tarve suojella ”pikkuystäväänsä”. Tämä on tärkeä osoitus siitä, että lapsille on mahdollista syntyä luonnonsuojelun tarve, kun tilanne on siihen otollinen ja suojeltava kohde on tullut riittävän tutuksi. Vastuullisuuden ja luonnon erityislaatuisuuden ymmärtäminen lisää ihmisen kykyä toimia eettisesti oikein ja tarkoituksenmukaisesti (Jeronen & Kaikkonen 2001, 27).

Asetin tutkimuksen tavoitteeksi selvittää oppilaiden luontosuhdetta heidän subjektiivisten luontokokemusten kautta. Tutkimuksen perustana oli yksilökeskeinen ympäristökäsitys, koska jokaisella ihmisellä luontosuhde on erilainen. Tutkimus antaa monipuolisen kuvan oppilaiden luontosuhteesta ja heidän luontokokemuksistaan. Se herättää myös kysymyksiä siitä, onko lapsilla riittävästi mahdollisuuksia päästä lähiluontoon itse, vai käydäänkö luonnossa vain aikuisen kanssa yhdessä. Onko luonto muuten saavutettavissa kodin tai koulun lähellä? Entä järjestetäänkö luontoretki sääolosuhteista huolimatta vai ollaanko luonnossa ainoastaan auringon paisteella?

Palmerin puumallin (1998) juurina ovat merkittävät elämäkokemukset, mistä syystä meidän tulisi mahdollistaa niitä monipuolisesti lapsille. Luonto tarjoaa sellaisia esteettisiä, henkisiä ja fyysisiä elämyksiä, joita ei ole mahdollista kokea missään muualla. Luonnon monimuotoisuuden ja ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen ei riitä pelkästään luonnon arvottaminen juhlapuheissa ja luokkahuoneessa. Luonnon voi elää ja kokea vain siellä itsessään eli luonnossa. Ihmisen luontoidentiteetti muodostuu lapsuuskokemusten kautta (mm. Leppäaho 2011, 48–49), joten kasvattajilla on suuri vastuu ja velvollisuus monipuolisten luontokokemusten mahdollistajina.

## 6.2 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimuksessa on noudatettu ihmistieteitä koskevia eettisiä periaatteita, koska tutkimuksen kohteena ovat alaikäiset lapset. Tästä syystä tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on otettava huomioon muun muassa lapsen oikeudet (Alderson & Morrow 2011, 31). Lapsia tutkittaessa tutkimukseen liittyy paljon eettisiä haasteita. On huomioitava esimerkiksi lasten tutkimukseen osallistumisesta aiheutuvat seuraukset (Clark 2005), lapselle tutkimukseen annettava omaehtoinen tila (Moss & Petrie 2002) sekä käytetyt tiedonhankintatavat ja analysoinnissa käytettävä tulkintakehys (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2012).

Eettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen osaan: Ihmisarvon kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyydensuoja. Ihmisarvon kunnioittamisella tarkoitetaan osallistujien itsemääräämisoikeuden mahdollistamista (Hirsjärvi ym. 2008, 25). Tutkimuksessa tämä huomioitiin pyytämällä tutkimusluvut oppilaiden vanhemmilta. Aineistonkeruuvaiheessa kaikki luokan oppilaat kirjoittivat kirjoitelman, mutta ainoastaan ne kirjoitelmat, joihin myönnettiin tutkimuslupa, otettiin mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneille oppilaille ja heidän vanhemmilleen kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kyse ja mikä sen tarkoitus on. Näin varmistettiin, että osallistuja tietää, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sara-järvi 2018, 156).

Toinen tutkimuseettinen periaate liittyy osallistujien vahingoittamisen välttämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Vaikka kirjoitelmissa oppilaiden oli tarkoitus muistella jotakin positiivista ja merkittävää luontokokemusta, olisi jollekin oppilaalle saattanut tulla epämiellyttävä muisto mieleen. Tätä varten kirjoitelmien kirjoitusvaiheessa luokassa oli paikalla tutkijan lisäksi luokan omat opettajat, jotka olisivat pystyneet käsittelemään oppilaan negatiivisia tunteita tarpeen mukaan. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Kolmas tutkimuseettinen periaate on yksityisyydensuoja, joka tarkoittaa tutkimukseen osallistuvien oppilaiden yksityisyyden ja anonymiteetin kunnioittamista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Oppilaiden yksityisyydensuoja on huomioitu tutkimusaineiston oikeanmukaisella käytöllä eli sitä ei ole annettu ulkopuolisille. Tutkimusraporttiin valitut sitaatit on valittu niin, ettei yksittäinen oppilas ole niistä tunnistettavissa.

Minulle itselleni tutkijana luonto on erittäin tärkeä ja arvostan sen monimuotoisuutta. Ennakkotietoni ja asenteeni luontoon ovat voineet vaikuttaa tapaani nähdä ja analysoida tutkimustuloksia. Oma kiinnostukseni luontoon on kuitenkin eniten vaikuttanut tutkimusaiheen syntyyn ja valintaan sekä edesauttanut tutkimuksen viemistä loppuun. Koska tutkimusaihe on minulle tuttu ja tärkeä, on siitä ollut hyötyä tutkimuksen teossa. Mahdollisuuteni tulkita tuloksia oman asennoitumiseni mukaan olen sulkeistanut sillä, että nojaudun tuloskuvailussa pelkästään oppilaiden antamiin kirjallisiin kuvauksiin. Esimerkiksi haastatteluja tai niiden mahdollisesti sisältyviä johdattelevia kysymyksiä en ole käyttänyt lainkaan (ks. Fontana & Frey 2000).

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tarkastelu

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tulisi tarkastella kokonaisuutena, jossa keskeistä on sisäinen johdonmukaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusrapor-

tin sisältöjen tulisi olla asianmukaisia, mutta myös keskenään suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi, 163.) Tutkimusraportin kirjoittamisessa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti, jotta se olisi helposti ymmärrettävissä.

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (2014) kriteereillä, jotka ovat uskottavuus ja siirrettävyys. Uskottavuudella viitataan siihen, kuinka hyvin tutkijan tekemä käsitteellistäminen vastaa tutkimushenkilöiden käsityksiä eli kuinka hyvin tutkija on onnistunut tulkitsemaan heitä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden luontokokemuksia tutkittiin heidän tekemien kirjoitelmien avulla. Olen pyrkinyt noudattamaan hyviä tutkimuskäytäntöjä, sillä tieteellisessä tutkimuksessa hyvät tieteelliset käytännöt ovat tutkimuksen luotettavuuden perustana (Hirsjärvi ym. 2008, 23). Tutkimuksen kulusta ja siihen liittyvistä käytännöistä olen kertonut tarkemmin luvussa 4.

Keskeistä oli oppilaiden perehtyneisyyden varmistaminen kertomalla oppilaille kaikki oleellinen tieto liittyen tutkimuksen kulkuun (Hirsjärvi ym. 2008, 25). Aineistonkeruuvaiheessa pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin, jotta oppilaat pystyisivät kirjoittamaan luontokokemuksistaan vapaasti. Riskinä oli, ettei oppilas olisi halunnut kertoa tutkijalle omista kokemuksistaan ja se, että oppilas kirjoittaisi aiheen vierestä. Kirjoitelman kirjoittaminen mahdollisti oppilaille luontokokemuksen kuvailun omien kokemustensa pohjalta, jolloin heidän äänensä pääsi mahdollisimman hyvin esille (Hirsjärvi ym. 2008, 160).

Oppilaat eivät tunteneet tutkijaa etukäteen muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, jolloin luottamuksen saaminen oli entistä tärkeämpää. Oppilaiden kertomukset olivat rehellisiä ja aitoja tarinoita heidän luontokokemuksistaan, mikä kertoi luottamuksesta tutkijaa kohtaan. Voidaan siis olettaa, että oppilaiden kirjoitelmat vastasivat hyvin heidän omia käsityksiään.

Tutkimuksessa tutkijan asema on merkittävä, sillä tutkija on tutkimuksen ensisijainen tutkimusväline. Kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaan tästä syystä on

oleellista huomioida tutkijan subjektiivisuus, sillä tutkijan rooli on koko tutkimuksen ajan keskeinen. Tutkijan voidaankin ymmärtää olevan merkittävin luotettavuuden kohde. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Chasen (2005, 663–666) mukaan tutkija liittyy yhteen narratiivin ja tulkinnan, jolloin tutkijan ennakoasenne vaikuttaa aineiston analyysiin. Tutkija päättää itse, mitä narratiiveja valikoi, miten järjestää ne ja mitä jättää kokonaan kertomatta. Lukijoiden tulisikin olla tietoisia tutkijan taustoista ja suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Aineiston analyysiä lähestyin ympäristökasvatuksen näkökulmasta, koska tulevana luokanopettajana koen tärkeäksi oppilaiden luontokokemusten ymmärtämisen.

Valitsin Palmerin (1998) puumallin, koska se on yksi merkittävimmistä ympäristökasvatustalleista. Tarkoitukseni oli perehtyä oppilaiden luontosuhteisiin kaikkien kolmen ulottuvuuden kautta, mutta luontosuhteen konatiivinen ulottuvuus jäi aineiston analyysivaiheessa pois, sillä se ei tullut esille oppilaiden vastauksissa. Tutkimuksen tuloksia olen tulkinnut omasta kokemusmaailmastani käsin, jolloin ne ovat sidoksissa elämäkokemukseeni sekä aikaisempaan tietämykseeni aiheesta. Johdannossa olen kertonut omista taustoista ja lähtökohdistani tutkimuksen tekoon. Tulososiossa esittelin oppilaiden ilmaisuja tulkintojeni tukena ja näin pyrin osoittamaan, että tekemäni analyysi ja tulkinta vastasivat oppilaiden käsityksiä (Hirsjärvi ym. 2008, 228).

Toinen Eskolan ja Suorannan (2014, 212) kriteeri laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on siirrettävyys. Siirrettävyydellä viitataan mahdollisuuksien siirtämistä tutkimustulokset toiseen kontekstiin. Koska kyseessä on tapaustutkimus, on tulosten yleistäminen ja siirtäminen toiseen kontekstiin haastavaa. Tutkimustuloksissa näyttäytyi oppilaiden paikallisuus, sillä luonnon paikkojen kuvailut muistuttivat varsinaissuomalaisista perinnemaisemaa kuten metsää ja suota. Tästä syystä tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä tai siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimuksen tavoite päinvastoin oli muodostaa mahdollisimman laaja käsitys ja ymmärrys tutkimukseen osallistuvien oppilaiden luontosuhteesta. Vaikka tuloksia ei voida yleistää, on mahdollista, että osa tutkimuksessa esille tulleista teemoista näyttäytyisi myös muiden alueiden oppilaille. Tulokset antavat

opettajille tärkeää tietoa oppilaiden luontosuhteesta sekä siitä, miten he jäsentävät omia luontokokemuksiaan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta aineiston koko ei ole merkittävää, vaan tieteellisyys perustuu mahdollisimman laadukkaaseen tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tutkimuksen aineistona oli 52 oppilaan kirjoitelmat, mikä oli tämän tutkimuksen kannalta riittävä. Aineisto oli laadukas ja siinä esiintyi myös toistoa, mikä paransi tutkimuksen sisäistä luotettavuutta.

## 6.4 Jatkotutkimusehdotukset ja kehittämishaasteet

Lapset näkevät ja kokevat luonnon omalla tavallaan, mistä syystä olisi tärkeää ymmärtää heidän luontosuhdettaan entistä paremmin. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona olivat oppilaiden tekemät kirjoitelmat, mutta kokonaisvaltaisemman ymmärryksen saamiseksi kirjoitelmien lisäksi voisi aineistoa hankkia esimerkiksi oppilaita haastatteleamalla. Olisi tärkeää, että oppilaat saisivat sanoittaa ja jäsentää omaa luontosuhdettaan mahdollisimman monipuolisesti. Tästä syystä aineistonkeruun tukena voisi olla esimerkiksi oppilaiden piirustuksia tai maalauksia. Luontokokemuksia olisi mielekästä tarkastella myös eri alueilla tai tutkia mahdollisia eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Tämän lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia opettajan luontosuhdetta ja sen vaikutusta opetukseen ja oppilaiden luontosuhteeseen eli, miten opettajan oma luontosuhde heijastuu hänen opetukseen. Suomesta löytyy luontokasvatus- ja retkeilypainotteisia luokkia, joten olisi mielekästä tutkia tällaisen toimintakulttuurin vaikutusta oppilaan luontosuhteeseen. Vertailevaa tutkimusta voitaisiin tehdä tavallisen ja luontokasvatuspainotteisen luokan välillä.



Koulun rooli ympäristökasvatuksen mahdollistajana on suuri, mutta sen lisäksi merkittäviä luontokokemuksia tarjoavat monet luontoharrastukset. Lasten luontosuhteen kehittymisen kannalta olisi tärkeää ymmärtää paremmin luontoharrastusten vaikutus. Esimerkiksi partiotoiminnassa toiminta luonnossa on yksi sen keskeisistä menetelmistä, mutta onko kaikilla partiotoimintaan osallistuneilla automaattisesti vahvempi luontosuhde? Toimivatko kaikki partiolaiset vahvasti ympäristön puolesta? Olisi mielenkiintoista myös selvittää, mikä merkitys on luontoharrastuksilla, joita lapsi voi harrastaa itsenäisesti ilman ohjausta, kuten marjastus ja lintujen bongaus?

Luonto- ja ympäristökasvatuksen rooli koulukasvatuksessa tulisi olla nykyistä huomattavasti vahvempi. Lapsille tulee tarjota luonnon nautintoja ja luontoelämyksiä ja opettaa luontoherkkyyttä ja luonnonkauneutta eli ympäristöestetiikkaa limittyen eri oppiaineisiin. Niiden myötä kehittyä ja kasvaa oppilaiden ympäristötietoisuus sekä halu toimia luontoa suojellen. Nyky-yhteiskunnassamme vaarana on, että luontosuhde pinnallistuu ja välineellistyy, eikä ihmisillä ole enää riittävää ymmärrystä luonnon merkityksestä ihmisten olemassaololle. Vaikka luontoa hallitsevat sen omat lait, on ihmisellä suuri vaikutus niihin. Vastuu ja velvollisuus luonnon suojelusta on ennen kaikkea meillä ihmisillä.

Ympäristökasvatuksen avulla on mahdollista edistää oppilaiden ympäristötietoisuutta ja sen kautta vaikuttaa ihmisten toimintaan luonnon säilymisen kautta toivotulla tavalla. Keskeistä on muodostaa ihmiselle käsitys omasta kyvystään muuttaa asioita paremmaksi omalla käyttäytymisellään.

Kolmuss ja Agyeman (2010) selittävät ihmisten kontrollikyvykkyyttä käsitteellä ”locus of control”. Henkilöt, joilla on vahva sisäinen kontrolli, uskovat voivansa vaikuttaa ja saavansa aikaan muutoksia. Heikon sisäisen kontrollin omaksuneet henkilöt kokevat, ettei kannata edes yrittää vaikuttaa. Heidän mielestään muilla on paremmat mahdollisuudet tehdä muutoksia, joten he eivät koe omien tekojen olevan merkityksellisiä.

Kouluilla on erittäin hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden kontrollikyvykkyteen ja siihen, kuinka merkityksellisiksi oppilaat kokevat omat elämän valinnat. Kyseessä on myös ympäristövastuullisuuden opettaminen, minkä merkitystä kestäväen tulevaisuuden turvaamisessa ei voi väheksyä.

## Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alderson, P. & Morrow, V. 2002. The ethics of research with children and young people. A practical handbook. London: SAGE Publications Ltd.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. WSOY.

Berger, R. 2009. Being in nature: an innovative framework for incorporating nature in therapy with older adults. *Journal of Holistic Nursing* 27 (1).

Braun, T. & Dierkes, P. 2017. Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. Informa UK Limited: Taylor & Francis Group.

Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Chawla, L. 1999. Life paths in to effective environmental action. *The journal of environmental education* 31 (1).

Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development & Care* 175 (6).

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Farmer, R., Knapp, D. & Benton, G. 2007. An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *The Journal of environmental education* 38 (3).

Ferreira, J. A. 2009. Unsettling orthodoxies: Education for the environment/for sustainability. *Environmental Education Research* 15 (5).

Fontana, A. & Frey, J. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, S (toim.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Gurevitz, R. 2000. Affective approaches to environmental education: Going beyond the imagined worlds of childhood? *Ethics, place and environment*. 3 (3).

Haila, Y. 2001a. Johdanto: Mikä ympäristö? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) *Ympäristöpolitiikka: mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino.

Haila, Y. 2001b. Mitä ihmisillä on oikeus tehdä luonnolle? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) *Ympäristöpolitiikka: mikä ympäristö, kenen politiikka*. Tampere: Vastapaino.

Haila, Y. 1995. Kestävän kehityksen luontoperusta. Mitä päättäjien tulisi tietää ekologiasta? Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Haila, Y. 1990. *Vihreään aikaan. Kirjoituksia ihmisen ekologiasta*. Tutkijaliitto. Jyväskylä: Gummerrus.

Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.-14. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Ingold, T. 1993/2003. Sfäärien soitosta pallojen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Haila, Y., & Lähde, V. (toim.) Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino.

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2002. Thoughts of children and adults about the environment and environmental education. *International research in geographical and environmental education* 11 (4).

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin ja kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) Ympäristötietoisuus. Näkökulmia eri tieteenaloilta. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3. Oulu: Oulun yliopisto.

Jickling, B., & Spork, H. 1998. Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research* 4 (3).

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.  
Korpela, K., Ylen, M., Tyrväinen, L., Silvennoinen, H. 2008. Determinants of restorative experiences in everyday favorite places. *Health and Place* 14.

Kollmus, A. & Agyeman, J. 2010. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental education research* 8 (3).

Laaksoharju, T. & Rappe, E. 2010. Children's relationship to plants among primary school children in Finland. Comparations by location and gender. *Hort Technology* 20 (4).

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylän: PS-kustannus.

Lehtinen, A. (1999). Modernization and the concept of nature: on the reproduction of environmental stereotypes. Teoksessa Myllyntaus, Timo & Saikku, Mikko (toim.) *Encountering the past in nature*. Helsinki: Helsinki University Press.

Leppäaho, M. 2011. Eri ikäryhmien luontosuhteen erot ja biologian opetus. Pro gradu –tutkielma. Bio- ja ympäristötieteiden laitos. *Biologia*, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lohr, V & Pearson-Mims, C. 2005. Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults. *Hort Technology* 15 (3).

Louv, R. 2005. *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. New York: Algonquin books of Chapel Hill.

Matikainen, P. 1997. Luontokäsitteestä. Teoksessa S. Tella (toim.) *Media nykypäivän koulutuksessa, osa II. Ainedidaktiikan symposiumi*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Marton, F. 1988. *Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mayer, F. Stephan & Frantz, Cynthia. M. 2004. The connectedness to nature scale: A measure of individuals feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology* 24.

Moss, P. & Petrie, P. 2002. *From Children's services to children's spaces*. London: Routledge.

Nazir, J. & Pedretti, E. 2015. Educator's perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor experiences. *Environmental Education Research*. Toronto: Taylor & Francis.

Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. 2010. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuun yliopisto.

Niiniluoto, I. 2002. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY.

O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D. & Rustin, M. 2000. Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7 (3).

Palmberg, I. 2004. Ympäristöpedagogiikka ja kestävä kehitys pohjoismaisissa tutkimus- ja opetusverkostoissa. Teoksessa: Cantell, H. (toim.). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Palmer, J. A. 2002. *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.

Palmer, J. A. 1998. *Environmental Education in the 21st Century. Theory, practice, progress and promise*. London; NY: Routledge.

Palmer, J. A. 1995. Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research* 1 (1).

Palmer, J. A & Neal, P. 1994. *The handbook of environmental education*. London; NY: Routledge.

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

Peltokorpi, E., Määttä, K. & Uusiautti, s. 2012. How to ensure ethicality of action research in the classroom? *World journal of education* 2 (3).

Perry, J. 2011. Outdoor play. Teoksessa J. Van Hoorn, P. Monighan Nourot, B. Scales & K. Rodriguez Alward (toim.) *Play at the centre of the curriculum*. New York: Pearson.

Pietarinen, J. 1992. Ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen ympäristöetiikka. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Ympäristökasvatus*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Gummerus.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Salonen, K. 2006. Ihminen on osa luontoa. Teoksessa Heiskanen, I., Kailo, K. *Ekopsykologia ja perinnetieto*. Green spot. Helsinki.

Salonen, K. 2005. *Mieli ja maisemat – Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulmia*. Helsinki: Edita Publishing Oy.



Sepänmaa, Y. 2007. Teoreettisesta soveltavaan ympäristöestetiikkaan. *Alue ja ympäristö* 36 (1).

Sepänmaa, Y. 1986. The beauty of environment. A general model for environmental aesthetics. *Suomalaisen Tiedeakatemia toimituksia B* (234). Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Sihvola, J. 1996. Luonnon käsite Aristoteleen etiikassa ja poliittisessä teoriassa. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.) *Luonnon luonto. Filosofisia kirjoituksia luonnon käsitteestä ja kokemisesta*. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 2. Jyväskylän yliopisto.

Sjöblom, P. 2012. *Naturen och jag. En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Skår, M. & Krogh, E. 2009. Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies* 7 (3).

Suomela, T. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus.

Suopajarvi, L. 2003. Ympäristötietoisuuskäsitteen kritiikki pohjoisten esimerkkien valossa. Teoksessa Suopajarvi, L. & Valkonen, J. (toim.) *Pohjoinen luontosuhde. Elämäntapa ja luonnon politisoituminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Suopajarvi, L. 2001. Vuotos- ja Ounasjokikamppailun kentät ja merkitykset Lapissa. Väitöskirja. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis.

Sytnik, K., Cherednichenko, L., Sakhaev, V., Lebedinsky, P., Voloshin, V., & Kolybin, V. 1985. *Living in the environment – a sourcebook for environmental education*. Naukova Dumka Publisher.

Takala, P. 2014. Paikkasuhte ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa Hyry-Beihammer, E., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.) Paikka ja Kasvatus. Vantaa: Lapin yliopistokustannus.

Tauriainen, V-M., Jeronen, E., Lindh, M. & Kaikkonen, M. 2013. Perspectives on the promoting environmental education and environmental awareness of primary pupils by using senses through outdoor activities. Acta Universitatis Matthiae Bellii, sékcia Environmentálne manažérstvo roc 15 (2).

Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Lehtonen T. (toim.) Elämän seikkailu – Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia työpajoja. Opetusmonisteita ja selosteita 39. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valkonen, J. (toim.). 2010. Ympäristösosiologia. Helsinki: WSOYproOy.

Valli, K. 2012. Psykologia. Teoksessa: Lummaa, K., & Rönkä, M., & Vuorisalo, T (toim.). Monitieteinen ympäristötutkimus. Helsinki: Gaudeamus.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, L. 1993. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki:Yliopistopaino.

Vuolle, P. 2003. Ympäristökasvatus, elämypedagogiikka, luontoliikunta; kasvua kestävään kehitykseen. Ympäristökasvatus. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887.

Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.

Wells, N. 2000. In the best interest of the child: Juggling the geography of children's gardens (between adult agendas and children's needs). *Children's Geographies* 6 (4).

Wells, N. M., & Lekies, K. S. 2006. Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments* 16 (1).

Willamo, R. 2004. Luonto ja ei-luonto. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojeluteeissä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsingin yliopiston biotieteellinen tiedekunta, bio- ja ympäristötieteiden laitos. *Environmentalica Fennica* 23.

Wilson, E. O. 2002. *The future of life*. New York: Knopf.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus.

Kirjoitelman aihe: "Silloin oli kivaa olla luonnossa"

Kirjoita tarina omasta mieleenpainuvasta luontokokemuksesta. Se voi olla mikä tahansa, riittää että se on sinulle tärkeä. Jokainen kokemus on arvokas.

Apukysymykset:

- Mitä tapahtui?
- Missä olit?
- Kenen kanssa olit?
- Mikä vuodenaika silloin oli?
- Mikä vuorokauden aika?
- Kuinka kauan olit?
- Mikä teki kokemuksestasi erityisen? Mikä siinä oli parasta?
- Mikä oli mukavaa? Miksi?
- Mikä oli yllättävää? Miksi?
- Pelottiko jokin?
- Mikä ihmetytti tai herätti kiinnostuksen?
- Miltä luonnossa oleminen tuntui?