



Hyväri Henna

Luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista ja heidän käsityksiään sen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille

Pro Gradu-tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan maisteriohjelma
(4.6.2022)

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista ja heidän käsityksiään sen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille (Hyväri Henna)

Pro Gradu tutkielma, 59 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2022

Luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä luontokasvatuksen tavoitteista ei ole juurikaan tutkittu, vaikka luonnon hyvinvointivaikutuksia ihmiseen on viime vuosikymmeninä tutkittu paljon. Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista ja merkityksistä. Fenomenografisen lähestymistavan avulla tutkimuksessa pyrittiin saamaan käsitys luokanopettajien näkemyksistä luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu luontokasvatuksen määrittelystä ympäristökasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen ja luontosuhdekäsitteen kautta sekä luonnon hyvinvointivaikutuksia tarkastelevista tutkimuksista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Aineisto kerättiin Facebookin luokanopettajille suunnatun Alakoulun aarreaitta – ryhmän kautta sekä satunnaisille luokanopettajille ympäri Suomen sähköposteihin lähetetyllä kyselylomakelinkillä. Aineistoon vastasi yhteensä 17 luokanopettajaa. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysi menetelmällä redusoinnin, klusteroinnin ja abstrahoinnin kautta.

Tutkimustuloksista nousee esille ensimmäisen tutkimusongelman osalta se, että luokanopettajat pitävät luontokasvatuksen toteuttamista yleisesti tärkeänä asiana. He liittävät luontokasvatukseen oleellisesti luontosuhteen vahvistamisen, ympäristövastuullisuuden lisäämisen sekä ympäristöahdistuksen vähentämisen. Luokanopettajat näkevät, että luontokasvatusta toteuttamalla voidaan saavuttaa näitä asioita.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta nousee esille se, että luokanopettajat kokevat luontokasvatuksen lisäävän lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Luontokasvatuksen toteuttamisella voidaan tukea lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Luonnon aikaansaamat hyvinvointivaikutukset ovat usein kokonaisvaltaisia vaikutuksia.

Luontokasvatuksella voidaan osaltaan olla tukemassa kestävän kehityksen tavoitteita sekä yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Luontokasvatuksen tavoitteet istuvat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä aikamme kestävän elämäntavan rakentamisen vaatimuksiin. Luontokasvatuksella voidaan lisätä muun muassa yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta, kannustaa liikkumaan sekä vahvistaa itsetuntoa ja parantaa mielialaa.

Tutkimus on toteutettu yleisiä tutkimuksen eettisiä ja luotettavuutta mittaavia asioita noudattaen. Tutkimuksen yleistettävyyttä aiempiin tutkimustuloksiin on haastavaa arvioida, koska aiempia tutkimuksia luokanopettajien näkemyksistä luontokasvatuksen hyvinvointivaikutuksista ei ole riittävästi. Tutkimusta on tehty ajallisesti kolmen vuoden ajan, johon on sisällynyt taukoja, jotka on otettu huomioon tutkielman luotettavuutta arvioitaessa.

Avainsanat: ilmastoahdistus, kestävä kehitys, kokonaisvaltainen hyvinvointi, luontokasvatus, luontosuhde, ympäristökasvatus

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Luontokasvatuksen keskeiset näkökulmat	8
2.1	Luonto ja ympäristö	8
2.2	Kestävän kehityksen näkökulma	10
2.3	Ympäristökasvatuksen näkökulma	11
2.4	Luontosuhde, ympäristö- ja ekopsykologia sekä ekososiaalinen sivistys	12
2.5	Luontokasvatus tässä tutkimuksessa	14
2.6	Peruskoulun vastuu ja mahdollisuudet luontokasvatuksen toteuttamisessa	15
3	Luontosuhteen merkitys ihmiselle	19
3.1	Luonnon kokonaisvaltaiset hyvinvointivaikutukset	19
3.2	Luonnon fyysiset hyvinvointivaikutukset	21
3.3	Luonnon psyykkiset hyvinvointivaikutukset	23
3.4	Luonnon sosiaaliset hyvinvointivaikutukset	26
3.5	Terveysten ja hyvinvoinnin edistäminen peruskoulun näkökulmasta	27
4	Tutkimuksen toteutus	30
4.1	Tutkimuskysymykset perusteluineen	30
4.2	Kvalitatiivinen tutkimustapa	30
4.3	Fenomenografinen lähestymistapa	31
4.4	Sähköinen kyselylomake tiedonkeruumuotona	33
4.5	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	34
4.6	Luotettavuus ja eettisyys tarkastelu	40
5	Tutkimustulokset ja yhteys aiempiin tutkimuksiin	43
5.1	Luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista	44
5.2	Luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille	50
5.2.1	<i>Luontokasvatus ja fyysinen hyvinvointi</i>	51
5.2.2	<i>Luontokasvatus ja psyykinen hyvinvointi</i>	53
5.2.3	<i>Luontokasvatus ja sosiaalinen hyvinvointi</i>	55
5.3	Tutkimustulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	56
6	Pohdinta	59
	Lähteet / References	62

1 Johdanto

Luontosuhteen merkityksestä hyvinvoinnin lisääjänä on puhuttu viime aikoina niin mediassa ja kuin sosiaalisessakin mediassa paljon (mm. Sitra, 2021; Yle, 2019; @tiedenaiset, 2022). Erilaisten kyselyjen mukaan suomalaiset pitävät itseään vahvasti luontoihmisinä (Yle, 2019). Kuitenkin monet merkittävät ympäristötutkijat ovat puhuneet viime vuosina entistä enemmän siitä, miten ihmisten luontosuhteet ovat heikentyneet markkinatalouden jatkuvan kasvun vaatimuksen myötä. Ilmastonmuutos, luontokato ja luonnon monimuotoisuuden väheneminen nähdään ympäristötutkijoiden silmin seurauksena ihmisten luonnosta erkaantumisesta. (Salonen 2015; Pihkala 2021).

Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet viime vuosikymmeninä merkittävästi (MLL, 2020). Viime aikoina luonnon ja hyvinvoinnin aihepiireistä on esiin noussut myös lasten ja nuorten kokema ilmastoahdistus. Ilmastoahdistusta on tutkittu varsin vähän, mutta sen laaja-alaisia vaikutuksia on hahmotellut ympäristötutkija Panu Pihkala, joka pitää ilmastoahdistusta laajempänä ja moniulotteisempänä ilmiönä kuin ehkä osaamme kukaan vielä käsittää. (Pihkala, 2021). Ilmastoahdistus mainittiin myös tänä vuonna ensimmäistä kertaa The intergovernmental Panel on Climate Change:n (IPCC, 2022) ilmastoraportissa. Raportissa vahvistetaan, että ilmastoahdistus on mielenterveyteen vaikuttava asia, jonka vuoksi ilmastosuru- ja ahdistus tulee ottaa huomioon myös terveydenhuollossa. (IPCC, 2022). Pihkalan mukaan kasvatusaloilla tulee tarjota nuorille keinoja ympäristöahdistuksen käsittelyyn. (Pihkala 2017, 248).

Peruskoulun opetussuunnitelmassa on kirjattu tavoitteeksi monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Opetuksessa tulee koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi hyödyntää eri oppiaineiden opetuksessa luontoa ja rakennettua ympäristöä. (Opetushallitus 2014, 29.) Koulun monipuolisten oppimisympäristöjen ”tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta” sekä ”tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista”. Luontokasvatuksen avulla voidaan vahvistaa luontosuhdetta, ja toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa laaja-alaisesti.

Olen kiinnostunut luontokasvatuksen hyvinvointivaikutuksista sekä sen tarjoamasta potentiaalista aikamme ongelmien ja haasteiden ratkomisessa peruskoulun kontekstissa. On viitteitä siitä, miten luontosuhdetta vahvistamalla voidaan vähentää ilmastoahdistusta. (Pihkala, 2017; 2021). Lisäksi löytyy tutkimustietoa siitä, miten aktiivisella toiminnalla

ilmaston hyväksi voidaan lievittää ilmastoahdistusta. (Kannelkoski, 2019). Toisaalta luontosuhdetta vahvistamalla on todettu olevan vaikutusta ympäristövastuullisuuden lisääntymiseen. (Metsäpelto, 2010, 16).

Kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteita on kirjattu opetussuunnitelmaan. ”Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” (Opetushallitus 2014, 16). Ekososiaalisella sivistyskäsitteellä tarkoitetaan lyhyesti sellaista hyvinvointia, jonka lähtökohta on ekologisen ja sosiaalisen näkökulman yhdistämisessä yhteisöjen kulttuurisessa muutoksessa ja yksilöiden hyvinvoinnin määrittäjänä. Se haastaa tarkastelemaan vallitsevan materiaalisen hyvinvoinnin tavoittelemisen sijaan kestävää elämää ja yhteiskuntaa. (Salonen, 2012). Luokanopettajana olen kiinnostunut koulun mahdollisuuksista vahvistaa lapsen luontosuhdetta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia luontokasvatuksen avulla.

Tässä pro Gradu – tutkielmassa on selvitetty luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen merkityksistä ja tavoitteista sekä heidän näkemyksiään sen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille. Vaikka luonnon hyvinvointivaikutuksia on tutkittu menneinä vuosikymmeninä suhteellisen paljon, on luokanopettajien käsityksien ja näkemyksien tutkiminen aiheesta varsin vähäisiä.

Eryytenä mielenkiinnon kohteenani hyvinvoinnin osalta on, kuinka lapsen psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta voitaisiin lisätä niin, että ne auttaisivat lasta kasvamaan osallisuutta kokevaksi, itsevarmoiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi. Näen erityisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämisellä paljon potentiaalia niin kestävän kehityksen mukaisen elämän lisäämisessä kuin kokonaisvaltaisen ja erityisesti psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisäämisessä. Hyvinvoinnin kokonaisvaltaisuuden vuoksi on kuitenkin oleellista ottaa huomioon myös fyysisen hyvinvoinnin ja terveyden ulottuvuus, minkä takia tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös luontoliikunnan terveysvaikutuksia.

Tässä pro gradu – tutkielmassa on hyödynnetty soveltuvilta osin omaa kandidattutkielmaani aiheesta *Hyvinvoinnin tukeminen luontokasvatuksen avulla* (Hyväri, 2018).

2 Luontokasvatuksen keskeiset näkökulmat

Tässä pääluvussa tarkastellaan luontokasvatukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Ensimmäiseksi tarkastellaan luonto ja ympäristö käsitteitä erilaisten määritelmien kautta. Sen jälkeen tarkastellaan kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen käsitettä sekä luontosuhdetta käsitteleviä näkökulmia, joiden kautta päädytään määrittelemään luontokasvatus tässä tutkimuksessa. Pääluvun lopuksi tarkastellaan peruskoulun vastuuta ja mahdollisuuksia luontokasvatuksen toteuttamisessa opetussuunnitelman ja tutkimuksen valossa.

2.1 Luonto ja ympäristö

Luonto ja ympäristö on määritelty hyvin monin eri tavoin kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Käsitteen määrittelemisen haastavuuteen vaikuttavat ihmisten erilaiset, henkilökohtaiset kokemukset luonnosta ja ympäristöistä. Myös henkilökohtainen luontosuhde vaikuttaa siihen, miten ympäristö ja luonto koetaan. Luonto voi merkitä toiselle ihmiselle kaikkea mikä avautuu ulko-ovesta ulos astuttaessa, kun taas toinen ihminen ymmärtää luonnon vain sellaisena, mikä on puhtaasti luonnonvaraista luontoa. Tässä luvussa esitellään eri tapoja ymmärtää luonto ja ympäristö.

Sue Elliot (2010) erittelee neljä erilaista lähestymistapaa luonto käsitteen ymmärtämiseen. Ensimmäisen ajattelutavan mukaan luonto on villi, koskematon ja kaukana oleva seikkailujen kohde. Toisessa ajattelutavassa luonto erotetaan ihmisen tekemästä niin sanotusti luonnoksi tai luonnolliseksi. Kolmannen lähestymistavan mukaan luonto on raaka-aineiden, materiaalien, tutkimuksen ja luokittelun kohde. Neljännessä lähestymistavassa luonnon ajatellaan olevan maapallon ekosysteemien ja elämän monimutkainen kudos, jossa osaset ovat riippuvaisia ja jatkuvasti toisiinsa vaikuttavia.

Elliotin (2010) neljännen ajattelutavan luontokäsite näyttää tulevan esille useissa muissakin tavoissa määritellä luontoa. Willamo näkee keskeisenä sen, että ihminen ymmärretään osaksi luontoa. Luonto ei ole pelkästään ympärillämme vaan se on myös meissä: elimistömme rakennusaineissa, hengitysilmassa, ravinnossamme ja ihmisen rakentamassa ympäristössä (Willamo, 2004a, 36).

Yksi tapa käsittää luonto on ymmärtää se sisäisen ja ulkoisen luonnon kautta (Haila, 1990, 9). Ulkoisen luonnon käsitteessä ilmenevät käsitteet luonnonsuojelu ja ympäristönsuojelu, joissa ihminen asettuu luonnosta ulkopuoliseksi ja synnyttää näin mielikuvan ihmisestä luonnon ulkopuolisena toimijana (Willamo, 2004a, 36). Sisäisellä luonnolla tarkoitetaan ”ihmisluontoa”, jossa ihminen ymmärretään osana luontoa, ei sen ulkopuolisena toimijana (Haila, 1990, 9).

Luonto käsitettä on lähestytty myös määrittämällä luonnon ja ei-luonnon rajaa, kuten eräässä kyselyssä Helsingin yliopiston ympäristönsuojelutieteen kurssilla. Luonnoksi nimettiin puut, muut kasvit sekä eläimet. Luonnon ja ei-luonnon välimaastossa oli pelto, puutarha, kukkapenkki tai -istutukset sekä leikkipuisto. Ei-luontoon oli määritelty kuuluvaksi autot, talot ja asfaltoitu tie. Lähes kaikista vastauksista määrittelyn perusteluiksi osoittautui se, minkä verran ihminen oli muokannut kohdetta. (Willamo, 2004b, 32-33.) Samaan tyyliin luonnon käsitettä on määritelty myös rakennetun ja luonnonvaraisen ympäristön kautta, jolloin rakennettuun ympäristöön on laskettu kuuluvaksi rakennukset ja ihmisten muokkaamat ympäristöt (Aho, 1987).

Lapsen käsityksiä luonnosta on määritellyt jo aikanaan muun muassa Aho (1987, 31) seuraavasti: ”Luonto on lapselle se maankamara, jolla hän liikkuu ja johon hän on fyysisesti kosketuksessa”. Lapsi näkee maankamaran, veden maassa ja pilvissä, ilman ympärillään, aistii auringon paisteen, sateen ja tuulen, näkee kasvit ja eläimet, ihmiset muiden eliöiden joukossa, biofyysisen ympäristön ihmisten rakentamine asumuksineen, teineen ja viljelyksineen ja kokee sen kaiken luontona. Lapsi ei erottele luontoa luonnonvaraiseen ja ihmisen tekemään, elävään ja elottomaan. (Aho, 1987, 179). Luontoa on kaikkialla lapsen ympäristössä, jolloin lapsen näkökulmasta on hieman haasteellista määritellä, mitkä lapsi laskee kuuluvaksi luontoon ja mitkä ympäristöön.

Ympäristö tulisi nähdä ihmisen ja ympäristön suhteena. Ympäristön käsite ilmenee monissa eri yhteyksissä puhuttaessa oppimisympäristöistä, ympäristötietoisuudesta tai ympäristöongelmista. Ympäristö on samaa aikaa henkilökohtainen, sosiaalinen, luonnontieteellinen että yhteiskunnallinenkin. Omat ympäristökokemukset rakentavat henkilökohtaista ympäristösuhdettamme. Henkilökohtaisen ympäristösuhteen merkitys heikentymisessä voi olla vaarana vieraantuminen luonnosta ja välinpitämätön asenne luontoa kohtaan. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 18.)

Ympäristöpsykologiassa ympäristö nähdään fyysis-sosiaalisena, mihin liittyy oleellisesti myös kulttuurinen ympäristö. Fyysiseen ympäristöön ajatellaan kuuluvaksi esineet, materiaalit, rakenteet, rakennukset ja kokonaiset rakennetut ympäristöt sekä luonnonympäristöt. Sosiaaliseen ympäristöön luetaan kuuluvaksi ihmiset ja yhteisöt. Kulttuuriset symbolit, kieli, merkitykset, tavat ja kirjoitetut sekä kirjoittamattomat säännöt liittyvät sekä sosiaaliseen että fyysiseen ympäristöön, josta käytetään yhteisnimeä symbolinen ympäristö. Näistä kolmesta puolesta muodostuvaa fyysis-sosiaalista ympäristöä kutsutaan myös yleisemmällä termillä elinympäristö. (Aura, Horelli, & Korpela, 1997, 15.)

Tässä tutkimuksessa luonto ymmärretään rakennettuna viherympäristönä, metsinä, puutarhoina ja muina viherympäristöinä. Luontoa siis ovat luonnontilainen luonto, metsä, puutarhat, rannat, puistot sekä rakennetun ympäristön sisältämät viheralueet.

2.2 Kestävän kehityksen näkökulma

Ympäristön ja kehityksen maailmankomission lausuntoa Brundtlandin raportissa vuonna 1987 pidetään edelleen mukana kestävän kehityksen määrittelyssä: ”Pyrkimys kestävään kehitykseen tarkoittaa, että ihmiskunnan nykyiset perustarpeet tyydytetään viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa” (United Nations, 1986).

Yhdistyneet kansakunnat määrittelee kestävän kehityksen kehitykseksi, joka turvaa nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet. YK on määrittänyt kestäväälle kehitykselle 17 tavoitetta, joiden tarkoituksena on ”kääntää globaali kehitys uralle, jossa ihmisten hyvinvointi ja ihmisoikeudet, taloudellinen vauraus ja yhteiskuntien vakaus turvataan ympäristön kannalta kestäväällä tavalla. Lisäksi poistetaan maailmasta äärimmäinen köyhyys kaikissa muodoissaan.” (YK, 2022).

Kestävä kehitys vaatii muutosta, joka ei tapahdu tulevien sukupolvien elinehtojen kustannuksella. Kestävä kehitys huomioi ympäristön kestävyuden lisäksi yhtä lailla ihmiset, taloudelliset näkökohdat ja ihmisoikeudet. Sosiaalisen kestävän kehityksen tavoitteena on poistaa ihmisten välinen eriarvoisuus, varmistaa jokaiselle riittävä toimeentulo, asianmukainen terveydenhuolto, mahdollisuus koulutukseen sekä turvata perusoikeuksien toteutuminen. Taloudellisen kestävän kehityksen tavoitteena on tasapainoinen talouskasvu ilman velkaantumista ja pääomavarantojen ylikuluttamista sekä sellaista toimintaa, jolla

huomioidaan ympäristön kantokyvyn ja tulevat sukupolvet. Koko kestävä kehityksen pohjana pidetään kestävä ja vakaata taloutta. (YK, 2022).

Salonen (2010) on tutkinut väitöskirjassaan kestävä kehitystä globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteiden näkökulmasta. Hänen mukaansa kestävä kehitys edellyttää taloudesta, ihmisarvosta ja ekosysteemien elinvoimaisuudesta huolehtimista. Pitkällä tähtäimellä orjatyövoimalla tuotetut kulutushyödykkeet eivät herätä luottamusta postmaterialististen ihmisten henkistä pääomaa korostavien arvojen ja eettisen vastuun kantajissa. Jos yhteiskunnassa edelleen halutaan taloudellista kasvua, on rakennettava luottamusta herättäviä rakenteita, jotka arvostavat luontoa ja ihmistä. Kestävä kehitys perustuu vastuun kantoon, millä voidaan estää ahneuden, vääristyneen vallankäytön ja tuhlauksen vaikutukset. Henkisen kasvun päämääränä on kestävässä kehityksessä ottaa vastuu yhteisestä tulevaisuudestamme. (Salonen, 2010, 253-254).

Salonen ja Bardy ovat hahmotelleet näköaloja sellaiseen sivistyskäsitykseen, joka ilmenee kestävämpänä elämäntapana, yhteiskuntana ja kulttuurina. Sen tavoitteena on vastata kysymykseen siitä, ”millainen sivistyskäsitys voisi säilyttää nykyiset ihmisten toimintamahdollisuudet ja tukisi samalla niiden laajentumista siten, että tulevilla sukupolvilla olisi samat mahdollisuudet ja vapaudet kuin meillä”. (Salonen & Bardy, 2015, 5).

2.3 Ympäristökasvatuksen näkökulma

Ympäristökasvatusta on aikojen kuluessa eri yhteyksissä määritelty monin eri tavoin. Ympäristökasvatus on kasvatusta, jonka tavoitteena ovat ympäristömyönteisen asenteen lisääminen sekä ihmisten tietoisuuden lisääminen siitä, että he ovat riippuvaisia ympäristöstä. (ParikkaNihti & Suomela, 2014, 20.) Chawla ja Flanders Cushing (2007) näkevät ympäristökasvatuksen yhtenä tavoitteena ympäristön henkilökohtaisen merkityksen ymmärtämisen. Tätä kautta on heidän mukaansa mahdollista saada aikaan ympäristö vastuullisuutta.

Ympäristökasvatusjärjestö FEE määrittelee ympäristökasvatuksen tavoitteeksi kestävä kehityksen mukaisen elämän, jolla tarkoitetaan sellaista kehitystä, jolla omat tarpeet saadaan tyydytettyä viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää heidän omia tarpeitaan. Ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalla kulkee myös kestävä kehityksen kasvatus – käsite. (Ympäristökasvatusjärjestö, 2017).

Prattin (2010) mukaan varhaislapsuudessa saadut kokemukset erilaisista ympäristöistä ja opitut taidot ja tiedot ympäristön suojelusta ja hoitamisesta ovat tärkeitä ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Varhaislapsuudessa luodaan pohja ympäristökasvatukselle, ja oppimista tulisi tapahtua läpi elämän.

2.4 Luontosuhde, ympäristö- ja ekopsykologia sekä ekososiaalinen sivistys

Luontosuhde käsitteeseen törmää useassa luonnon ja henkisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä tutkivassa kirjallisuudessa. Luontosuhde voidaan ymmärtää yksinkertaisesti yksilön tai yhteisön ja luonnon välisen vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi. (Nikodin, Kokkonen & Viberg (2013, 24). Luontosuhdetta voidaan tarkastella esimerkiksi ympäristöherkkyyden, arvojen, tietojen, toiminnan, kehon toimintojen tai ekologian kautta.

Cantellin määritelmän mukaan luontosuhteeseen sisältyvät esimerkiksi luonnon merkitys ihmiselle ja se, millaisen arvon hän luonnolle antaa. Luontosuhteen syntymisessä oleellista on, että lapsi saa myönteisiä kokemuksia luonnosta itse kokemana monenlaisissa luonnon ympäristöissä. Lähiluonnon huomaaminen ja havainnoiminen ovat oleellisessa osassa luontosuhteen kehittämisessä. (Cantell 2011, 332; Laine & Kettunen 2018, 6.)

Luontosuhteesta puhuttaessa tulee ihmisen luontoasenteen ja ympäristöherkkyyden lisäksi huomioida ihmisen kehollisuus ja biologisuus. Ihmisen luontosuhdetta ei tule nähdä ajattelutapana vaan jokaiseen ihmiseen kuuluvana omanlaisena ulottuvuutenaan. Luontosuhdetutkimuksessa ihmisen luontoon kohdistaman toiminnan perusteluita ja moraalista oikeutta usein tutkitaan unohtaen ihmisen vääjäämätön kehollisuuden ja biologisuuden yhteys luontoon. Tällaisessa tarkastelussa voidaan päätyä tarkastelemaan ihmistä ”ilman suolistoa ja hapentarvetta”, millä tarkoitetaan ihmisen peruuttamatonta tarvetta hengittää ja syödä, ja kuulua tätä kautta osaksi luontoa. (Willamo, 2004, 41.)

Ihmisen luontosuhde rakentuu vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Jos vuorovaikutus luonnon kanssa on vähäistä, jää luonto etäiseksi ja vieraaksi. Ihminen ei liitä luontoon merkityksiä tai arvoja, jotka motivoisivat ottamaan luonnon huomioon omassa arjessa. (Nykänen, 2019, 38). Luontosuhteen ohentuminen näkyy laajoissa ympäristöongelmissa ja köyhyyden lisääntymisessä maapallolla, kun taloudellista tehokkuutta on pyritty maksimoimaan. Ihminen pyrkii hallitsemaan luontoa, mistä on seurannut samanaikaisesti se, että ihminen on joutunut etäämmälle omasta sisäisesti luonnostaan. (Salonen, 2006, 49.)

Yksi tärkein tekijä yksilön ympäristövastuullisuuden syntymisessä on empaattinen suhde luontoon, minkä syntymiseen vaikuttavat lapsuudessa saadut myönteiset kokemukset luonnosta. Ilman kosketusta luontoon ja sieltä saatuja kokemuksia jää luontosuhde etäiseksi. (Metsäpelto, 2010, 16.)

Ihmisen luonnollisen halun ja tarpeen puolesta hakeutua luontoon puoltaa moni tutkimus. Scottin (1974) mukaan ihmiset etsivät ja pyrkivät saavuttamaan luonnosta erilaisia arvoja, erityisesti rauhaa ja luonnon kauneutta, pakoa kaupungin stressistä sekä mahdollisuutta dramaattisiin huippukokemuksiin (viitattu lähteessä Pretty, 2004). Hallikainen, Sievänen, Tuulentie ja Tyrväinen (2014, 37) listaavat artikkelissaan suomalaisten motiiveja ulkoiluun lähtemiselle, joista yhtenä merkittävänä mainitaan luonto. Sen perusteina on esitetty muun muassa ”kosketusta luontoon”, ”pakoa sivistyksen parista” sekä esteettisiä arvoja.

Ympäristö- ja ekopsykologian näkökulmissa on paljon samaa kuin kestävässä kehityksessä. Toisin kuin kestävä kehitys lähestyy asiaa globaalien kehityksen kannalta talouden näkökulmasta, ympäristö- ja ekopsykologia tarkastelevat ihmistä luonnossa ja luonnon ihmisessä aikaan saamia vaikutuksia.

Ympäristöpsykologia tutkii ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on tuottaa ympäristösuunnittelulle sellaista tietoa, joka edistäisi entistä ihmisläheisempien ympäristöjen aikaansaamista. (Salonen, 2005, s. 17.) Ekopsykologia on ympäristöpsykologiaa nuorempi psykologian ala, jossa ollaan kiinnostettu luontoympäristöstä, ympäristönsuojelusta sekä ihmisen ja luonnon yhteydestä. (Salonen, 2005, 13.) Ekopsykologia laajentaa ymmärrystä ihmisen luontosuhteen moninaisesta merkityksestä. Sen huolenaiheena on ihmisen ja luonnon psyykkinen irrallisuus, ja se näkee ihmisen ja luonnon olevan yhtä ja sen vuoksi sen suurin tavoite on edistää ihmisen ja luonnon yhteyden palauttamista psyykkisenä kokemuksena (Wahlström, 2008, 3; Salonen, 2005, 22).

Roszakin (viitattu lähteessä Salonen, 2005, 26) ekopsykologian pääperiaatteiden mukaan ihmisen mielen ydin on ekologinen alitajunta. Teollistunut yhteiskunta on saanut aikaan ekologisen alitajunnan tukahduttamisen, mikä on suurin ja syvin syy mielenterveysongelmille (Salonen, 2005, 22). Ekopsykologia pyrkii löytämään evoluution myötä syntyneen polun elämän ja mielen välille, jossa yhdistyvät fyysisen, biologisen, henkisen ja kulttuurisen tason luonnolliset ilmiöt. Ekopsykologian pääperiaatteiden mukaan ihmisessä on sisäsyntyinen ympäristöherkkyys, joka löytyy jokaisen ekologisesta alitajunnasta. Ekologinen alitajunta on mahdollista elvyttää samanlaiseksi kuin vastasyntyneellä. Pienimuotoiset yhteisölliset

elämäntavat sekä henkilökohtaiset elpymisen keinot ravitsevat ekologista identiteettiä. (Salonen, 2005, 27.)

Cohenilaisen (viitattu lähteessä Salonen, 2005, 29-30) ekopsykologian mukaan useimmat maailman kriisit ja henkilökohtaiset ongelmat johtuvat siitä erosta, joka on luonnosta vieraantuneiden ja luonnon oman toimintatavan välillä. Meissä myötäsyttyisesti oleva aistiherkkyys yhdistää meitä luonnolliseen maailmaan. Tämän aistiherkkyuden heikentyessä me kärsimme erostressiä, mikä vaikuttaa niin ympäristön ongelmiin kuin omiin henkilökohtaisiinkin ongelmiimme.

2.5 Luontokasvatus tässä tutkimuksessa

Luontokasvatus voidaan ymmärtää ympäristökasvatuksen alakäsitteenä, jolloin ympäristökasvatukseen ajatellaan kuuluvaksi myös vastuullinen kulutuskäyttäytyminen ja kestävään elämäntapaan liittyvä ohjaus. (Tuomaala, 2002, 10.) Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu Finto (2022) määrittelee luontokasvatuksen kestävä kehityksen kasvatuksiksi, joka on elämyksellistä ja kokemuksellista, tukee yksilön ympäristöherkkyyttä ja luontosuhdetta sekä edistää luonnontuntemusta.

Luontosuhteen vahvistaminen ymmärretään tässä tutkimuksessa luontokasvatuksen yhtenä tavoitteena. Luontosuhteen syvyys vaikuttaa siihen, miten ihminen luontoon suhtautuu eli siihen, miten hän luontoa kohtelee ja näkeekö hän luonnon itsessään arvokkaana vai taloudellisen hyödyn kohteena. (Cantell 2011, 332)

Luontokasvatus on tunnesiteen luomista luontoon, minkä seurauksena luonnon tunteminen läheiseksi ohjaa luontoa säästäviin tekoihin. Suhde luontoon syntyy niistä elämyksistä, havainnoista ja oivalluksista, joita luonnossa omakohtaisesti koetaan. Luontokasvatusta ei tarvitse nähdä erillisenä kasvatuksen osa-alueena tai oppiaineena, joka kuuluisi jollekin viralliselle taholle. Luontokasvatus tulee nähdä ja kokea elämänsenteena ja tapana elää yhdessä arjessa aikaa viettäen, vuodenvierailua seurailen ja luonnonilmiöitä ihmetellen. Luontoelämyksien ja luonnossa liikkumisen mahdollisuuksien tarjoaminen ja luonnosta nauttiminen lapsen kanssa ovat luontokasvattajan tärkeimpiä tehtäviä, joiden kautta lapsen kiinnostus luontoa kohtaan herää itsestään. (Tuomaala, 2002, 10-12).

Ympäristötutkija Pihkalan mukaan on tärkeää vahvistaa luontaista taipumusta rakastaa luontoa (Pihkala, 2017, 32-34). Kun lapselle kehittyy hyvä luontosuhde, hänelle syntyy myös halu toimia ympäristön hyväksi.

Pohdittaessa, millaista on tämän päivän luontokasvatus, on hyvä lähteä liikkeelle muutamia vuosikymmeniä sitten muodostetusta kasvatuksen ja luonnon välisistä käsityksistä, jotka ovat hyvin linjassa myös tuoreemman tutkimuksen kanssa. Lapsen kasvattamista pienestä pitäen tietoisuuteen siitä, että ihminen on osa luontoa, siitä riippuvainen ja siinä vaikuttava tekijä, on pidetty yhtenä kasvatukselle asetettuna tavoitteena (Aho, 1987, 32). Tällä tarkoitetaan lapsen ohjaamista näkemään elävien olentojen, kasvien, eläinten, mutta myös ihmisen riippuvuus ravinnosta, vedestä, lämmöstä sekä muista elämän biologisista edellytyksistä. Tärkeää on myös lisätä lapsen ymmärrystä siitä, että kaikki ihmisen tarvitsemat tavarat on luonnosta saatavan energian avulla luonnon raaka-aineista valmistettuja sekä ohjata vastuun ottamiseen elämästä ja sen säilymisestä maapallolla lapsen ikään sopivasti suhteutetulla tavalla. (Aho, 1987, 32-33.)

Ihmisen uteliaisuus ja ympäristön tutkiminen ovat eloonjäämisen kannalta tärkeitä asioita, joka näkyy myös lapsen luontaisessa halussa tutkia luontoa aisteillaan ja kehollaan. Monenlaisten ympäristöjen huomioiminen eri kasvun vaiheissa tukee lapsen kasvua. (Rappe ym., 2003, 82- 83.)

Tässä tutkimuksessa luontokasvatus on rajattu koskemaan niitä kasvatuksellisia ja opetuksellisia toimia, jotka tukevat lapsen henkilökohtaisen tunnesiteen luomista luontoon, luontoyhteyden ja -suhteen uudelleen herättämistä tai sen vahvistamista, luontoympäristölähtöiseen oppimiseen ja kasvatukseen sekä luonnon merkityksen ymmärtämiseen ja ihmisen ymmärtämiseen osana luontoa.

2.6 Peruskoulun vastuu ja mahdollisuudet luontokasvatuksen toteuttamisessa

Leena Aho on jo vuonna 1987 muotoillut koulun vastuuta luontosuhteen vahvistamisessa seuraavasti: ”Kasvatukselle ja opetukselle on annettu osavastuu siitä, että lapsi varttuessaankin pitää itseään osana luontoa, ymmärtää olevansa siitä riippuvainen ja siihen vaikuttava tekijä”. (Aho, 1987).

Perusopetuksen opetussuunnitelma toimii luokanopettajille kaiken kasvatuksen ja opetuksen perustana. Opetussuunnitelmassa esitellään perusopetuksen arvoperusta, johon liitetään

yhtenä kokonaisuutena kestävän elämäntavan välttämättömyys. Opetussuunnitelmassa sanotaan oppilaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen seuraavasti: ”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” (Opetushallitus 2014, 16)

Luontoympäristöt koulun yhtenä oppimisympäristönä näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014. Koulun monipuolisten oppimisympäristöjen ”tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta” sekä ”tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista”. Lisäksi ”oppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa tulee ottaa huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella”. Opetuksessa tulee koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi hyödyntää eri oppiaineiden opetuksessa luontoa ja rakennettua ympäristöä. (Opetushallitus 2014, 29.)

Ympäristökasvatus kuuluu suomalaisen peruskoulun tehtäviin. Koivunen ja Linden (2003, 90) näkevät, että ”koulun päämääränä on kasvattaa ympäristövastuullisia kansalaisia, joiden tahto elää ja toimia kestävän kehityksen periaatteiden mukaan on vahvistunut”. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksen kautta lapset omaksuvat myönteisiä ympäristöasenteita, -tietoja, -taitoja ja -valmiuksia. Peruskouluissa ympäristökasvatuksen toteuttaminen tapahtuu yli oppiainerajojen, jolloin ympäristökasvatukselliset näkökohdat tulisi huomioida kaikessa koulutyössä.

Luontoliikunta on eräs tapa toteuttaa luontokasvatusta kouluissa ja saavuttaa sen kautta myös liikunnallista elämäntapaa sekä toteuttaa opetussuunnitelmaa monipuolisesti. Luonnon tarjoama kokemuksellinen oppimisympäristö mahdollistaa yli oppiainerajojen tehtävän opetus- ja kasvatustyön. Luonnon ajatuksia selkiyttävän, stressistä palauttavan ja luovuutta vahvistavien vaikutuksien vuoksi olosuhteet oppimiselle ovat suotuisimmat. (Vertanen, 2014, 30). Esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvitaan liikunnan kautta saavutettavia peruselementtejä, kuten kehon oikean ja vasemman puoliskon yhteistyötä, silmä-käsikoordinaatiota sekä ajallisten ja rytmillisten rakenteiden tunnistamista (Huisman & Nissinen, 2005, 33). Näitä liikunnan kautta saavutettavia hyötyjä voidaan tavoitella luontoliikunnan avulla, jolloin luontokasvatuksen integrointimahdollisuudet laajentuvat edelleen.

Luontoliikunnalla voi parhaillaan olla merkittävä rooli liikunnallisen elämäntavan syntyemisessä. Luontoliikunnan kautta saadaan vahvistettua ja synnytettyä lapsen luontosuhdetta, minkä merkitys esimerkiksi ympäristövastuullisuuden kasvattamisessa on suuri. (Metsäpelto, 2010, 16-17).

Sekä liikunnallisen elämäntavan että ympäristövastuullisuuden opettaminen ovat peruskoulun opetussuunnitelman (2014, 15-16; 148) mukaisia tavoitteita, joita voidaan tavoitella samanaikaisesti luontoliikunnan harjoittamisen kautta. Luontoliikunnan puolesta esitetyt yleisimmät perusteet liittyvät hektisen elämänrytmin vastapainoksi esitettyihin perusteluihin siitä, miten luontoliikunnan kautta on mahdollisuus vapautua arjen rutiineista ja kiireistä. Luonnossa liikkua ihmisen verenpaine ja sydämen syketaajuus laskevat sekä luontoympäristö vie huomiota pois omasta suorituksesta, minkä vuoksi luontoliikunta koetaan vähemmän rasittavana. (Metsäpelto, 2010, 17; Uutela, 2011, 17.) Tällä tavoin liikunnasta voivat motivoitua myös ne oppilaat, jotka eivät pidä oman kuntonsa kohottamista tärkeänä (Metsäpelto, 2010, 17). Myös Vertasen (2014, 29) mukaan luonnon arvosta ja merkityksestä fyysisen aktiivisuuden sekä yleisemmin terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä tulisi olla tietoinen, kun etsitään ratkaisuja arkiliikuntaan motivoimisessa ja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä.

Yksi esimerkki toteuttaa luontokasvatusta kouluissa on puutarhaviljelyn harjoittaminen. Sen integroiminen luonnontieteisiin on oivallinen tapa yhdistää lapsen hyvinvoinnin tukeminen ja luonnontieteiden havainnollistaminen. Puutarhaviljelyn toteuttaminen onnistuu vähin varustein. Esimerkiksi aurinkoisella ikkunalaudalla tai kasvuvälisimellä voidaan idättää siemeniä ja istuttaa taimia. Koulun pihalta voi rajata pienen näytemaan, jossa voidaan viljellä hyötykasveja, kesäkukkia tai monivuotisia kasveja. Luonnontieteiden oppitunneilla voidaan hyödyntää itse kasvatettuja kasveja, siemeniä ja taimia kasvualustojen, kasvien rakenteeseen tai kasvin eri osien tehtäviin tutustumalla. (Rappe ym., 2003, 93).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvataiteen osalta on mainittu ympäristö yhdeksi neljästä keskeisestä sisällöstä. Monipuolisten aistihavaintojen tekeminen, mielikuvituksen käyttäminen sekä lasten ohjaaminen koko visuaalisen kulttuurin – taiteen, median ja ympäristön – ymmärtämiseen ovat kuvataiteelle asetettuja tavoitteita. (Opetushallitus 2014, 144). Puistot ja puutarhat ovat luonnollisia paikkoja tällaisten esteettisten kokemusten synnyttämiselle. Ne myös tarjoavat paljon luonnon omaa materiaalia, jota voidaan hyödyntää opetuksessa. (Koivunen & Linden, 2003).

Luontokasvatusta voidaan tarkastella myös kestävän kehityksen näkökulman kautta. Kestävän kehityksen tavoitteiden tukemisesta on laadittu koulutuksen osalta jo vuonna 1987 julkaistussa kestävän kehityksen peruskirjaksi muotoutuneessa Brundtlandin raportissa, jonka Rohweder, Virtanen, Kohl, Sinkko ja Tani (2008, 18) nostavat esiin artikkelissaan. Raportin esipuheessa sanotaan, että koulutuksella, julkisella keskustelulla ja osallistavalla demokratialla tulisi tukea kestävän kehityksen edellyttämää arvo- ja asennemuutosta. Raportti toimi sytykkeenä vuonna 1992 pidettävälle YK:n järjestämälle ympäristö- ja kehityskonferenssille Rio de Janeirossa. Kokouksen jälkeen julkaistiin Agenda 21, jossa asetettiin konkreettisia tavoitteita kestävän kehityksen toteuttamiselle. Toimintaohjelman mukaan poliittinen päätöksenteko, tiede-, tutkimus- ja koulutustoiminta yhtä lailla yhteiskunnan eri tahojen, mutta erityisesti nuorten osalta asetetaan voimavaroiksi kestäväälle kehitykselle. (Rohweder ym., 2008, 18).

3 Luontosuhteen merkitys ihmiselle

Tässä pääluvussa tarkastellaan luonnon kokonaisvaltaisia hyvinvointivaikutuksia tutkimuksen valossa. Ensimmäisessä aluvussa tarkastellaan tutkimuksia, joissa tuodaan ilmi erityisesti luonnon kokonaisvaltaisia vaikutuksia. Seuraavissa aluvuissa tarkastellaan tutkimustuloksia luonnon vaikutuksista eritellymmiin fyysiseen, psyykkiseen ja henkiseen hyvinvointiin.

3.1 Luonnon kokonaisvaltaiset hyvinvointivaikutukset

Luonnon terveyshyötyjä tutkittaessa on vaikea eritellä luonnon terveysvaikutuksia psyykkisiin ja fyysisiin, koska vaikutukset tukevat ja vahvistavat toisiaan. Luonnon ihmisessä aikaan saamat vaikutukset ovat sekä fysiologisia ja fyysisiä, jotka vaikuttavat ihmiseen psyykkisesti esimerkiksi mielihyvätuotannon kautta. Toisaalta myönteiset luontokokemukset voivat saada ihmisen lähtemään luontoon ja luonnon fyysiset terveysvaikutukset tulevat ikään kuin sivutuotteena luontoliikunnan harjoittamisen kautta. (Jäppinen, Tyrväinen, Reinikainen, & Ojala, 2014, 12; Korpela, 2007; Metsäpelto, 2010, 16-17; Pretty, 2004; Tyrväinen, Tyrväinen, Kurttila, Sievänen, & Tuulentie, 2014.)

Polvinen, Pihlajamaa ja Berg (2012, 13) tiivistävät ympäristön vaikutuksia ihmiseen kokoavassa julkaisussaan seuraavasti: ”Ympäristö vaikuttaa välittömästi ihmiseen. Se voi aiheuttaa psyykkistä pahoinvointia ja mielenterveysongelmia, mutta voi myös edesauttaa hyvinvointia ja mielenterveyttä. Erityisesti luonnonympäristöissä ihminen pystyy säätelemään olotilaansa terveyttä edistävään suuntaan”. Julkaisun mukaan luontoympäristöllä on myös myönteinen vaikutus lapsen kehon hallintaan. Sen kautta tarjoutuu mahdollisuus harjaannuttaa motorisia perustaitoja leikin ohessa. Luontoympäristö avaa mahdollisuuksia fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä lapsen rentoutumiseen, rauhoittumiseen, virkistymiseen, itsetunnon vahvistumiseen, minäkuvan selkiytymiseen ja stressioireiden helpottumiseen.

Luonnossa liikkuminen, siellä lepääminen ja sen tarkkaileminen stimuloivat kaikkia aistikanavia. Useamman aistin käyttäminen rikastuttaa kokemusta ja tehostaa myös oppimista. (Nykänen, 2019, 41). Korpelan katsauksessa kootaan yhteen tutkimuksia luontoympäristöjen hyvinvointivaikutuksia. Luontoympäristöjen stressistä elvyttävä vaikutus näkyy fysiologisissa toiminnoissa, tunteissa ja käyttäytymisessä. Katsaukseen kerättyjen tutkimusten luontoympäristöihin luetaan kuuluvaksi kasvit, puut, puutarhat ja viheralueet. Stressaantumattomiin ihmisiinkin luonnolla on todettu olevan myönteistä vaikutusta. Lisäksi

luontoympäristöt parantavat koettua terveydentilaa ja toimintakykyä sekä vähentävät kuolleisuutta. (Korpela, 2007, 364.)

Luonnossa oleskeleminen ja sen tarjoamat esteettiset elämykset parantavat mielialaa ja auttavat palautumaan stressistä. Luontoympäristön ollessa helposti saavutettava ja miellyttävä se voi houkuttaa ihmisiä ulkoilemaan, minkä seurauksena henkiset ja ruumiilliset terveyshyödyt voidaan saada ikään kuin sivutuotteena. (Tyrväinen ym., 2014, 48.)

Tutkimuksissa luonnonkäytön terveyshyötyjä on tarkasteltu erityisesti koetun terveyden ja siinä erityisesti mielialan muutosten kautta. Eräässä hollannissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että mitä enemmän asuinpaikan asuinympäristössä on viheralueita, sitä terveemmäksi ihmiset kokivat itsensä. (Tyrväinen ym., 2014.)

Tyrväisen ym. tekemässä katsauksessa *Mitä tiedetään metsän terveyshyödyistä* nousee esille useita luonnon ja erityisesti metsän terveyttä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia. Terveyshyödyistä voidaan heidän mukaansa puhua silloin, kun luontoympäristöstä saatavat hyödyt ovat suuremmat kuin haitat ja kun vaikutuksia voidaan mittaamalla todentaa. Luonnon terveyshyödyt liittyvät sairauksien ehkäisyyn sekä terveyttä ylläpitävään vaikutukseen, joita saadaan säännöllisen käytön myötä. Ilmansaasteet ja melu vaikuttavat haitallisesti sydämen sykkeeseen, syketaajuuden vaihteluun ja verenpaineeseen, minkä vuoksi metsän terveyshyödyt liittyvät katsauksen mukaan todennäköisesti osittain siihen, että ihminen altistuu metsässä melulle ja ilmansaasteille vähemmän. (Tyrväinen ym., 2018.)

Pretty (2004) kokoaa artikkelissaan *How nature contributes to mental and physical health* yhteen tutkimustuloksia luonnon vaikutuksista henkiselle ja fyysiselle terveydelle. Hän erittelee kolme eri tasoa suhteessa luontoon, jotka jakautuvat sen mukaan, minkä verran ja kuinka laadukkaassa suhteessa luontoon ollaan. Kaikilta tasoilta saavutetaan terveyshyötyjä, mutta tasolta ylemmäs siirryttäessä terveysvaikutuksien on todettu lisääntyvän.

Ensimmäinen taso on luonnon katseleminen, mikä pitää sisällään ihmiselle avautuvat näkymät esimerkiksi ikkunasta, kirjasta, televisiosta tai maalauksesta. Toisella tasolla ihminen on läsnä luontoa jonkin muun toiminnan kautta, kuten kävellessään tai pyöräillessään töihin, jutellessaan ystävän kanssa puistossa tai lukiessaan kirjaa puutarhassa. Kolmannella tasolla ihminen taas osallistuu aktiivisesti luontoon esimerkiksi puutarhanhoidon, maanviljelyn, retkeilyn tai vaelluksen kautta. (Pretty, 2004, 1.)

Ensimmäisen tason luonnon vaikutuksista lasten osalta on eritelty Prettyyn artikkelissa. Jo pelkkien vihreiden näkymien avautuminen kotoa sekä läheisen luonnon, jossa lapsi leikkii vaikuttavat myönteisesti lapsen kognitiiviseen toimintaan ja kykyyn ajatella. (Pretty, 2004, 3.) Toisen tason vaikutuksia lasten kohdalla ovat tutkineet Wells ja Evans (2003), jotka havaitsivat, että 8-10-vuotiaat lapset viidessä New Yorkin osavaltion pohjoisosassa sijaitsevassa yhteisössä toipuivat eri tavoin stressistä riippuen siitä, elivätkö he vihreässä vai ei- vihreässä ympäristössä. Ulko- ja sisäkasvillisuudelle altistuneet lapset olivat vähemmän stressaantuneita ja pystyivät toipumaan stressistä paremmin kuin lapset, jotka eivät eläneet vihreissä kodeissa ja takapihoilla. (Pretty, 2004, 4.)

Lasten osalta toisen tason tutkimusta ovat esittäneet myös Whitehouse ym. (2001), jotka totesivat Kaliforniassa sijaitsevan lasten sairaalan puutarhalla olevan positiivisia, parantavia vaikutuksia käyttäjiin. 54% ilmoitti, että he olivat rentoja ja vähemmän stressaantuneita, 24% virkistyneitä ja nuorempia, 18% enemmän positiivisia ja kykeneviä selviytymään, ja vain 10 % ilmoittivat että mieliala ei muutu. Jopa erittäin lyhyet käynnit olivat hyödyllisiä, sillä lähes puolet kaikista havaituista kävijöistä vietti alle viisi minuuttia kerrallaan puutarhassa. Ne, jotka menivät puutarhaan, kertoivat "pakenevansa sairaalan rasituksia ja nauttivansa luonnon rentouttavista ja korjaavista elementeistä". (Pretty, 2004, 5.)

Kolmannen tason vaikutuksia lasten osalta ei artikkelissa ole erikseen eritelty. Hartig ja hänen työtoverinsa havaitsivat, että luonnonsuojelualueilla käveleminen vähensi verenpainetta enemmän kuin käveleminen kaupunkien ja ei- vihreän kadun varsilla. Samassa tutkimuksessa he havaitsivat, että vihreä ympäristö elvyttää ylityöstä tai erittäin paljon keskittymistä vaativista tehtävistä ei- vihreää ympäristöä tehokkaammin. (Pretty, 2004, 5.)

3.2 Luonnon fyysiset hyvinvointivaikutukset

Tutkimuksissa on todennettu, että luontoympäristöissä oleilu vaikuttaa ihmisen kehossa fysiologisesti. Muun muassa sydämen sykkeen sekä ihon sähkövälityskyvyn vaihtelu, alentunut verenpaine, lihasjännitys ja elimistön stressihormonien pitoisuudet muuttuvat ihmisen ollessa luontoympäristön vaikutuksen alaisena. (Tyrväinen ym., 2014, 50; Uutela, 2011, 17.) Japanissa on tehty useita metsän fysiologisia vaikutuksia mittaavia kenttäkokeita ”metsäkylpyjen” vaikutuksesta, jotka ovat todentaneet mielihyvän lisääntyvän metsässä olemisen myötä. Metsäkylvyillä tarkoitetaan metsässä aisteja vapaasti käyttäen kävelemistä. Yhteenkuuluvuuden tunne luontoon vahvistuu muun muassa puista haihtuvien tuoksujen,

veden äänen ja kauniiden maisemien kautta ja toimii vastapainona rakennetussa ympäristössä erilaisten stressaavia elementtien keskellä elämiseen. Japanissa on saatu todistusaineistoa myös siitä, että pitkät luontoretket parantavat vastustuskykyä. Tutkimuksissa on mitattu veressä olevien tappajasolujen määrän ja syöpää ehkäisevien proteiinien määrän olevan suurempi metsäkävetylenkin kuin kaupunkikävelyn jälkeen. (Tyrväinen ym., 2014, 50-51.)

Vaikka fyysisen aktiivisuuden yhteys ihmisen terveyteen on tunnustettu jo pitkään, on ihmisten aktiivisuus vähentynyt merkittävästi viime vuosikymmenien aikana, millä on ollut vakavia terveysvaikutuksia. Luontoliikunnan lisäämisellä voidaan saada aikaan merkittäviä yhteiskunnallisia ja ympäristöön liittyviä tärkeitä terveysvaikutuksia. (Pretty, 2004, 1.)

Yhdeksi merkittävimmäksi luontoalueesta saatavaksi terveyshyödyiksi mainitaankin liikunnan aikaan saamat hyödyt, jotka tulevat luonnossa liikkumisen ja oleilun sivutuotteena (Tyrväinen ym., 2018). Kunnosta piittaamattomat voivat saavuttaa luontoliikunnan kautta fyysisiä terveyshyötyjä ikään kuin huomaamatta, kun elämysten ja kokemusten korostuessa fyysisen kunnan kohottaminen tulee ikään kuin sivutuotteena (Metsäpelto, 2010, 17). Liikunta on lapselle luontainen tapa oppia uusia asioita. Tarkkaavaisuuden keskittäminen tehtävän suuntaisesti ja keskittymisen opettelu ovat myös asioita, joita lapsen on luontaista harjoitella liikunnan kautta. (Huisman & Nissinen, 2005, 25.)

Luonto on kaikkien saavutettavissa ja täysin ilmainen paikka. Luontoliikuntaelämysten saamisella voi olla merkittävä rooli liikunnallisen elämäntavan syntymisessä. Suunnistuksen ja hiihdon tekniikoiden opettelu voi madaltaa kynnystä lähteä myös tulevaisuudessa uudestaan metsään. (Metsäpelto, 2010, 17.) Borodulin (2014, 30) mukaan luontoliikunnan itsenäisiä terveys- ja hyvinvointihyötyjä on tutkittu vähän, mutta kohtuullisen vahvaa näyttöä on saatu liikuntaan kannustavista ympäristöistä. Viheralueita, liikuntapaikkoja sekä hyvät kävely- ja pyöräilyverkostot sisältävät asuin ympäristöt ovat yhteydessä väestön korkeampaan liikunta-aktiivisuuteen.

Luontoalueista saadaan hyötyjä säännöllisen käytön myötä, minkä vuoksi luontoalueiden laadukkuus ja helposti saatavuus on tärkeää. Hyötyihin vaikuttavat luontoympäristön koetun laadun lisäksi sen kauneus, kiinnostavuus ja turvallisuus. Myös ilman laatu, melu ja lämpötila vaikuttavat. (Tyrväinen ym., 2018.)

Vertanen listaa artikkelissaan (2014, 29) luonnon fyysisten hyvinvointivaikutuksien puolesta puhuvia tutkimuksia. Erään Australiassa toteutetun tutkimuksen mukaan

ulkoliikuntapainotteinen liikunta parantaa koululaisten kestävyyttä, lihaskuntoa, voimaa ja liikkuvuutta perinteistä sisäliikuntapainotteista liikuntaohjelmaa paremmin. Metsässä leikkivillä lapsilla kehittyvät staattinen ja dynaaminen tasapaino, koordinaatio, juokseminen, riipunta ja hyppääminen. Luonnossa ja viheralueilla oleskelevat lapset ovat fyysisesti aktiivisia. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että luonnossa käveleminen on sisällä kävelemistä ripeämpää, mutta se koetaan vähemmän rasittavaksi. (Vertanen, 2014, 29.)

Ei-luonnon aiheuttamien haittojen yhteys ihmisen terveyteen on havaittu. Ilmansaasteiden, liikennemelun ja korkean kesälämpötilan on havaittu olevan yhteydessä moniin terveyshaittoihin Suomessa. Esimerkiksi viherrakentamisella voidaan pyrkiä vähentämään terveyshaittoja erityisesti kaupunkialueilla. (Lanki, 2014, 24.)

Luonnon myönteisiä fyysisiä terveysvaikutuksia puoltavat myös tutkimukset, jotka osoittavat luontokontaktien vähenemisen yhteyden monien sairauksien, kuten allergioiden, astman ja diabeteksen nopeaan lisääntymiseen. Sairauksien toiseksi yleistymisen syyksi on esitetty myös luonnon monimuotoisuuden väheneminen. (Jäppinen ym., 2014, 12.)

3.3 Luonnon psyykkiset hyvinvointivaikutukset

Pelkän metsämaiseman katselemisen on havaittu rentouttavan enemmän kuin rakennetun ympäristön katselemisen. Laadukkaan luontoalueen stressistä palauttava vaikutus mainitaan ulkoilijan kannalta keskeisimmäksi hyödyksi. Ulkoileminen luonnossa parantaa mielialaa, itsetuntoa, koettua terveyttä ja kuntoa sekä auttaa irtautumaan arjesta. (Tyrväinen ym., 2018.)

Tutkimustietoa luonnon elvyttävästä, eheyttävästä ja kuntouttavasta vaikutuksesta löytyy luonnon hyvinvointivaikutuksia tutkivasta kirjallisuudesta. Luonnon vaikutusta psyykkiselle hyvinvoinnille on tutkittu niin metsän kuin kasvien kautta ja avulla. Luonnon elpymiskokemuksilla voidaan tarkoittaa muun muassa rauhoittumista, ajatusten selkiytymistä, mielialan paranemista sekä arjen huolten unohtamista. (Tyrväinen, Korpela & Ojala, 2014, 49.)

Rachel ja Stephen Kaplanin mukaan (teoksessa Rappe ym., 2003, 24) kasvien hyvinvointivaikutukset perustuvat siihen, että kasvillisuusympäristöissä ihmisen suunnattu tarkkaavaisuus lepää ja tällöin suorituskyky paranee. Rakennetussa ympäristössä ihminen väsyä ja keskittymiskyky heikkenee, koska ihminen joutuu epäoleennaisten tietojen joukosta

poinimaan oleelliset tiedot. Kasvillisuusympäristössä ihmisen toipuminen stressistä on täten nopeampaa kuin rakennetussa ympäristössä toipuminen.

Tyrväisen ym. (2018) tekemässä katsauksessa mainitaan useita tutkimuksia, jotka todentavat luontoympäristön myönteisiä vaikutuksia mielialaan. Muun muassa eräässä helsinkiläisessä tutkimuksessa havaittiin toimistotyötä tekevien koehenkilöiden elpyneen työpäivästään metsässä ja rakennetussa puistossa huomattavasti paremmin kuin kaupungin keskustassa. Metsäympäristössä elpymisen havaittiin olevan hieman vahvempaa kuin puistossa. Samassa tutkimuksessa havaittiin syketaajuuden vaihtelun olevan suurempi ja sykkeen hitaampi viheralueilla. Tämä tukee edelleen käsitystä siitä, että luontoympäristössä rentoudutaan tehokkaammin kuin rakennetussa ympäristössä. (Tyrväinen ym., 2018.)

Luontoympäristöjen vaikutusta mielialaan on mitattu useissa kokeellisissa tutkimuksissa, joista suurin osa on perustunut juuri puistomaisten luontoympäristöjen vertaamiseen rakennettuihin ympäristöihin. Rakennettuihin, niukasti luontoelementtejä sisältäviin kaupunkiympäristöihin verrattuna puistomaiset ympäristöt parantavat mielialaa ja tehtäväsuoriutumista sekä elvyttävät stressistä ja parantavat tarkkaavaisuutta tehokkaammin. (Tyrväinen ym., 2014, 49-50.)

Luonnon stressistä palauttavasta vaikutuksesta, sen stressiltä suojaavasta vaikutuksesta, keskittymiskykyä lisäävästä ja ajatuksia selventävästä vaikutuksesta mainitaan useissa tutkimuksissa. (Pretty, 2004, 2; Tyrväinen ym., 2014, 49.) Erilaiset luonnonäänet, kuten lintujen laulu, tuulen humina ja aaltojen loiske lisäävät hyvän olon tunnetta. Nämä luonnonäänet resonoivat harmonisesti ihmisen solujen ja eri elinten sykkeen kautta vähentäen sitä kautta stressiä kehossa. Myös merkityksellisten esteettisten kokemusten saaminen luonnosta on eheyttävä ja hoitava kokemus, joka lisää ihmisen henkisiä voimavaroja (Tuomaala, 2002, 11; Wahlström, 2008, 9.)

Monissa puutarhaterapiaa koskevista tutkimuksista on vuosien ajan osoitettu, että kasvien kanssa puuhaileminen rentouttaa, vähentää masennusta ja vahvistaa itsetuntoa. Englannissa on toiminut pitempään puutarhaterapiaryhmiä, joilla on osoitettu olevan monia hyviä vaikutuksia: luovuus ja keskittymiskyky ovat parantuneet ja itsetunto kohentunut. (Wahlström, 2008, 8-9.)

Puutarhatoiminnassa pidetään tärkeänä sitä, että lapset saavat puuhata mullan ja kasvien kanssa, tutkia maailmaa ja saada hyvää mieltä aikaansaannoksistaan. Kokemusten kautta

onnistumisen ja asioiden hallitsemisen tunteet vahvistavat itsetuntoa. Myös onnistumisen kokemuksista saadaan hyvää mieltä, kun vastuuta opitaan ottamaan kasvien hoitamisen kautta. Lasten harrastaman puutarhaviljelyn on todettu lisäävän lasten itseluottamusta ja vähentävän stressituntemuksia. (Rappe ym., 2003, 85-86, 99).

Luonnossa liikkumisella on todettu olevan vaikutusta myönteisemmän minäkuvan syntyyn verrattuna ei-luonnossa liikkuviin. Luonnossa myös altistutaan erilaisten kokemusten ja tilanteiden selättämiseen, mitkä lisäävät yksilössä kyvykkyyden ja voiman tunteita. Luonto voidaan kokea myös tilana, jossa ”päästään irti käyttäytymiseen vaikuttavista mielipiteiden verkostoista ja kulttuurin melusta”. Tämä mahdollistaa oman sisäisen äänen kuuntelemisen ja itsensä löytämisen. (Metsäpelto, 2010.)

Luonnon psyykkisiin vaikutuksiin liittyy myös ympäristöahdistuksen ulottuvuus. Ympäristötutkija Panu Pihkala on tutkinut ympäristöahdistusta. Hän määrittelee ympäristöahdistuksen monenlaisiksi henkiseksi oireiksi, joita ihmisellä on ympäristöahdistukseen liittyen. Ihminen on Pihkalan mukaan kokonaisuus, jonka vuoksi henkiset oireet nivoutuvat yhteen ruumiillisuuden kanssa. Tämä kokonaisvaltaisuus on merkityksellistä suhteessa luontoon, sillä ihmisen ruumis on ilmiselvässä yhteydessä ekosysteemiin: tarvitsemme esimerkiksi happea, jota saamme yhteyttävistä kasveista ja niin edelleen. Ympäristöahdistuksessa on kyse kuormituksesta, jota Pihkala kuvaa sanalla ympäristöstressi. (Pihkala, 2017, 12-13).

Ympäristöahdistukseen liittyy monenlaisia muotoja. Pihkalan mukaan ympäristöahdistus on hyvin laaja ilmiö, josta on vaikea saada kokonaiskuvaa. Ympäristöahdistus piiloutuu erilaisten torjumisen, kieltämisen ja vaikenemisen muotojen taakse, jolloin se ei välttämättä tule esiin kyselytutkimuksissa. Ihmiset, joilla on vahva suhde luonnonläheisiin ympäristöihin ovat usein kiinnostuneita tietämään ja uteliaita huomaamaan ekosysteemien tilan, minkä hintana on usein suurempi alttius kärsimykseen, jolloin menetyksen tunteet ovat voimakkaampia. Toisaalta näillä ihmisillä on mahdollista kokea suurta onnea silloin, kun luontoympäristö voi hyvin. (Pihkala, 2017, 12).

Ympäristöahdistuksen yhtenä muotona ilmenee sellaiset lääketieteelliset ahdistushäiriöt, joihin ympäristöhuoli on vaikuttanut merkittävästi. Nämä ihmiset saavat akuutteja psykofyysisiä oireita kuullessaan huonoja uutisia ympäristöstä ja luonnosta. Suuri osa väestöstä kokee kuitenkin lievempää ympäristöahdistusta, joka vaikuttaa vahingollisesti

elämänlaatuun ja tulevaisuusnäkömiin. Tällöin ympäristöahdistus voi ilmetä kyteväenä levottomuudesta ja huolesta, joka etsii purkautumiskeinoja. (Pihkala, 2017, 13)

Pihkalan mukaan kasvatusaloilla tulee tarjota nuorille keinoja ympäristöahdistuksen käsittelyyn (Pihkala 2017, 248). Pihkala näkee ympäristöahdistuksen lievittämisessä apuna toivon lisäämisen. Luonnossa olemisen vahvistaa kokemusta siitä, että paljon hyvää luontoa on vielä jäljellä ja sitä on mahdollista säilyttää enemmän. Myös ekoterapiaa, jolla tarkoitetaan yksinkertaistetusti sitä, että luonnonympäristöt nähdään ihmistä hoitavina paikkoina, voidaan käyttää apuna toivon lisäämisessä. Luontoyhteyden vahvistuminen tuottaa monenlaisia hyvinvointivaikutuksia sekä auttaa tunteiden, kuten ilmastoahdistuksen käsittelyssä. Ekoterapeuttisella toiminnalla nähdään olevan vaikutusta myös siihen, että ihmisellä lisääntyy halu varjella luontoa. (Pihkala, 2017, 144).

3.4 Luonnon sosiaaliset hyvinvointivaikutukset

Puutarhatoiminnalla on osoitettu olevan monia vaikutuksia lasten sosiaaliseen terveyteen. Muun muassa lasten kuva toisista lapsista ja ympäristöstä on myönteisempi ulkona leikkivillä lapsilla. (Rappe ym., 2003, 99.) Englannissa toimineissa puutarhaterapiaryhmissä on saatu hyviä tuloksia aikaan myös sosiaalisen terveyden osa-alueella. Yksinäisydentunteet sekä sosiaaliset pelot ovat lieventyneet ja vähentyneet. (Wahlström, 2008, 8-9.)

Myös opettajien toteuttaman luontotoiminnan on havaittu lisäävän sosiaalista hyvinvointia. Suomen Latu toteutti vuosina 2014- 2016 Luokasta luontoon- hankkeen, jossa siirrettiin valituissa pilottikouluissa 1.-4. -luokkalaisten oppitunteja koulun lähiluontoon (Tampio & Tampio, 2017). Hankkeen mukaan suurin osa opettajista koki lähiluonnossa yhdessä koettujen elämysten ja kokemusten lisäävän muiden hyvinvointivaikutuksien ohella myös oppilaiden yhteenkuuluvuuden sekä osallisuuden tunteita.

Liikunnan kautta on mahdollista saavuttaa myös sosiaalisia hyvinvointihyötyjä. Liikunnan kautta opitaan sosiaalisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä, tiimityöskentelyä ja työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Huisman & Nissinen, 2005, 25.) Ulkona leikkiminen on suurelle osalle lapsista luovempaa, sosiaalisempaa, seikkailullisempaa, huolettomampaa ja aktiivisempaa kuin sisällä tapahtuva leikki. (Frost, 1992). Sen lisäksi, että luontoympäristö kannustaa liikkumaan, se voi parhaimmillaan kehittää lapsen sosiaalisia taitoja, lisätä älykkyyttä ja luovuutta.

3.5 Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskoulun näkökulmasta

WHO näkee terveyden edistämisen ulottuvan terveellisten elämäntapojen ulkopuolelle, minkä vuoksi terveyden edistäminen ei ole vain terveydenhuoltoalan vastuulla. Terveyden ja edistäminen on prosessi, jonka avulla ihmiset voivat lisätä ja parantaa terveyden hallintaa. Täydellisen fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilan saavuttamiseksi, yksilön tai ryhmän on kyettävä tunnistamaan ja toteuttamaan toiveensa, tyydyttämään tarpeita sekä muuttamaan tai selviytymään ympäristöstä. Terveys on siis jokapäiväisen elämän resurssi, ei elämisen tavoite. Terveyden käsite nähdään positiivisena, jossa korostuu sosiaaliset ja henkilökohtaiset resurssit sekä fyysiset kyvyt. (WHO, 1986).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos määrittelee hyvinvoinnin edistämisen olevan ”toimintaa, jolla tuetaan ihmisten mahdollisuuksia hyvinvoinnin, terveyden, osallisuuden sekä työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon ja parantamiseen”. Näitä mahdollisuuksia pyritään luomaan pitämällä huolta hyvinvointia ja terveellisten valintojen tekemistä helpottavista olosuhteista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019).

Suomalaisten mielenterveydessä ei ole havaittu myönteistä trendiä verrattuna fyysiseen terveyteen, minkä vuoksi terveyden edistämässä olisi tärkeää siksi keskittää voimavarat erityisesti mielenterveyteen. Mielenterveyden edistämällä tarkoitetaan mielen voimavarojen vahvistamista, minkä on todettu lisäävän laajasti hyvinvointia sekä lisäävän tyytyväisyyttä elämään. Terveydenhuollon roolia varhaislapsuuden mielenterveyden perustan tukemisessa ja lapsuuden ja nuoruuden mielenterveysongelmien ennaltaehkäisyssä ei voida liialti korostaa. Kuitenkin väestön mielenterveyden edistäminen edellyttää myös hyvinvointilähtöistä politiikkaa ja toimintaa yhteiskunnan muillakin sektoreilla. (Wahlbeck, Parkkonen, Hannukkala, Solantaus, & Valkonen, 2017, 985).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä lähtökohtana oppimista ja hyvinvointia edistävälle koulutyön järjestämiselle. Jokaisen opettajan vastuuseen kuuluu hyvinvoinnin edistäminen, tukeminen ja sen seuraaminen. (Opetushallitus 2014, 34) Oppimista ja hyvinvointia edistävän koulutyön järjestämisen lähtökohdissa mainitaan myös perusopetuksen yhteydessä järjestettävä muu toiminta. Esimerkkeinä muusta toiminnasta mainitaan kerhotoiminta, kirjastotoiminta sekä muu läheisesti opetukseen liittyvä toiminta. Mahdollisten retkien, opintokäyntien ja leirikoulujen tulee tukea oppilaiden oppimiselle, monipuoliselle kehittymiselle ja hyvinvoinnille asetettuja tavoitteita. ”Ne myös osaltaan vahvistavat

kokemusta hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä ja tekevät mahdolliseksi oppilaiden näkökulmasta eheän, vireyttä vahvistavan ja vaihtelevan päivän”. (Opetushallitus 2014, 41). Liikunnan osalta perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tukemisen sekä myönteisen suhtautumisen opettamisen omaa kehoa kohtaan. (Opetushallitus 2014, 148).

Myös perusopetuslaki (2§) velvoittaa koulun hyvinvointitehtävää seuraavasti: ”Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lasten oikeuksien julistuksessa (UN, 1989) korostuu niin koulutuksen kuin terveyden merkitys lasten elämässä. Maailman terveysjärjestö Ottawa Charterin (World Health Organization, 1986) sekä Jakartan julistuksessa (World Health Organization, 1997) korostuu taas niiden areenoiden merkitys, joilla terveyden edellytyksien luominen tapahtuu. Tällä tavoin koulut voidaan nähdä luonnollisina terveyden edellytysten luomisen areenoina lapsille ja nuorille. (Konu, 2002, 26.)

Opettajan ja kasvattajan vastuuta lapsen hyvinvoinnin tukijana on esitetty lain ja opetussuunnitelman lisäksi myös kasvatusta koskevassa kirjallisuudessa. Laineen (2005, 232) mukaan ”jokaisen lapsen tulisi kuulua yhtä hyväksyttynä ja tärkeänä osana koulu yhteisöä” ja ”kokea hyvää mieltä päivittäisessä leikki-, opiskelu- ja työyhteisössään”. Hänen mukaansa opettajalla on vastuu jokaisen lapsen hyvinvoinnista sekä emotionaalisesta, sosiaalisesta ja kognitiivisesta kehityksen tukemisesta jokaisen oman lähtökohtansa mukaisesti. Lasten ja nuorten oma sosiaalinen maailma tulisi olla myös opettajan vaikuttamisen ulottuvilla. Opettajan olisi tärkeää pyrkiä vaikuttamaan luokan sosiaalisen rakenteen ja ilmapiirin ohjaamiseen sekä erityisesti syrjäytymisriskissä olevien lasten huomioimiseen. (Laine, Aho, & Laine, 2005. 232).

Koulujen voidaan nähdä olevan yksi tärkeimmistä virastoista, jotka voivat auttaa korjaamaan yhteiskunnan perustavanlaatuisia ongelmia, luomaan yhtenäisempiä yhteisöjä ja edistämään kansalaisuutta ja nuorten sosiaalisen omantunnon tunnetta. (Weare, 2002). Sosiaalisten taitojen harjoittamiseen tulisi tarjota mahdollisuuksia vertaisyhteisössään. Myönteisten vuorovaikutussuhteiden ja itsetunnon vahvistumista tulisi tukea mahdollisimman monissa eri tilanteissa. Luontevien keskinäisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden järjestäminen, rohkaiseminen sosiaalisten taitojen oppimiseen, keskusteluun ja palautteen antamiseen auttavat lasta turvallisesti harjoittelemaan sosiaalisia taitoja. (Laine ., 2005, 238).

Kestävän kehityksen näkökulma antaa myös perspektiiviä sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tarkastelemiselle peruskoulun näkökulmasta. Yhteiskunnassa vallitseva kasvatuskulttuurimme korostaa yksilökeskeisyyttä, missä yksin pärjääminen on ihanne. ”Läpimaterialisoituneessa yhteiskunnassamme ohitamme todelliset hyvinvoinnin tekijät, kuten ystäväyden ja yhteisöllisyyden” (Salonen, 2010, 253).

Ihminen pyrkii luonnollisesti saavuttamaan hyväksyntää. Jos hyväksyntä ja itsensä arvokkaaksi kokeminen saavutetaan materiaalien avulla, ihminen toimii kestävän kehityksen arvojen vastaisesti. Hyväksytyksi tuleminen kokemusta ja arvostusta voidaan kokea yhteisössä materiaalisista puutteista huolimatta, jos ihmisarvo perustetaan yhteiskunnassa henkisiin arvoihin. (Salonen, 2010, 253). Tällä perusteella myös koulu merkittävänä osana yhteiskuntaa on vastuullinen toimija hyväksynnän kokemuksen synnyttämisessä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä pääluvussa tarkastellaan tutkimuksen metodologiaa. Aluksi esitellään tutkimuskysymykset perusteluineen, jonka jälkeen kerrotaan tutkimuksen kvalitatiivisesta tutkimustavasta lähdekirjallisuuden avulla. Sen jälkeen tarkastellaan tutkimuksen fenomenografista lähestymistapaa, aineistonkeruuta sekä aineistonanalyysia. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, jota analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Pääluvun lopuksi pohditaan tutkimuksen toteutuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimuskysymykset perusteluineen

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisia tavoitteita opettajat liittävät luontokasvatukseen. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, mikä on opettajien käsitys luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Toinen tutkimuskysymys nähdään ensimmäisen tutkimuskysymyksen alaisena yksityiskohtaisempana tarkastelukokonaisuutena.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia tavoitteita ja mahdollisuuksia luokanopettajat näkevät luontokasvatuksella olevan?
2. Mitkä ovat opettajan näkemykset luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimustapa

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen pohjana on yleensä tutkimuksen teoria eli viitekehys sekä metodologia. Viitekehyksessä kuvataan tutkimuksen kannalta olennaisimmat käsitteet ja niiden väliset merkityssuhteet. Tutkimuksen metodologia taas ohjaa sitä, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja millä tavoin.

Laadullisessa tutkimuksessa havainnot pohjaavat teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 24). Eskola esittelemässä laadullisen aineiston analyysimallissa tutkija tutustuu ensimmäiseksi teoriaan, joka ohjaa aineistonhankintaa. Tämän jälkeen hän tutustuu aineistoonsa ja käyttää keräämäänsä teoriaa aineiston tulkitsemisessa apuna. Teoria ei saisi kuitenkaan liikaa ohjata

tai aiheuttaa ylitulkintoja aineiston tulkitsemisessa. (Eskola, 2018, 185). Tässä tutkimuksessa on käytetty apuna kandidaatintyön teoriataustaa, jota on täydennetty ja päivitetty ajankohtaisemmaksi koko tutkimuksen tekemisen ajan. Teoriaan tutustumisen jälkeen aineisto on kerätty, ja sitä on analysoitu Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän sisällönanalyysimallin pohjalta sekä Eskolan (2018) tematisoinnin kautta. Aineiston analyysin ja tulkinnan jälkeen tulisi tutkimuksen anti kytkeä yhteyteen aiemman tutkimuksen ja teorioiden kanssa (Eskola, 2018, 198).

4.3 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenologian menetelmästä, käsitteistä ja varsinaisesta kohdealueista ei ole selkeää yksimielisyyttä. Se nähdään eräänlaisena filosofisena asenteena. Fenomenologiasta ei ole muodostunut missään vaiheessa oppijärjestelmään, jonka periaatteet voisi tiivistää systemaattiseksi yleisesitykseksi. Voidaan kuitenkin sanoa, että fenomenologista perinnettä määrittää kiinnostus elettyyn todellisuuteen, inhimilliseen elämismaailmaan ja sen rakenteisiin. Sen ydin on tietynlaisessa kysymisen ja kyseenalaistamisen tavassa sen sijaan, että siinä pyrittäisiin todistamaan tai perustelemaan jotakin. Fenomenologia ei määrity johonkin kohdealueeseen vaan ”se pyrkii tekemään oikeutta ilmenevälle todellisuudelle sen kaikessa rikkaudessa”. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, 9-10).

Fenomenografialla tarkoitetaan sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista”. Siinä tutkitaan sitä, miten ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisen tietoisuudessa. (Syrjälä, Ahonen, Saari, & Syrjäläinen, 1994, 114; Metsämuuronen, 2003). Se on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa ollaan kiinnostuttu tarkastelemaan ihmisten erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä jostakin asiasta. Fenomenografia pyrkii kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografian juuret ovat oppimisen käsityksien tutkimisessa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163).

Fenomenografiassa ihminen rationaalisenä olentona muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä siten, että hän liittää tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä. Kieli nähdään ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä näiden ilmaisemisen välineenä. (Ahonen ym. 1994, 116). Kieltä pidetään välineenä ajattelun ja käsitysten muodostamiselle sekä niiden ilmaisemiselle. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena toimivat tieteellisen totuuden etsimisen sijasta ihmisen arkiajattelu sekä ihmisten kokemukset. (Niikko, 2003). Fenomenografiaa voidaan kuvata tieteelliseksi tutkimukselliseksi lähestymistavaksi,

jossa tutkimuksen tavoitteena on pyrkimys kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta (Niikko, 2003, 46).

Ahosen (1994, 118-119) mukaan fenomenografiassa ilmiö ja käsitys ymmärretään saman asian kahtena puolena. Ihminen saa ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta kokemuksen, ilmiön, josta hän rakentaa käsityksen. Näin käsitys on siis kuva jostakin ilmiöstä, joka on rakennettu kokemuksen ja ajattelun avulla. Käsitysten kuvaaminen laadullisesti niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen on myös fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää. (Ahonen, 1994, 118-119).

Kvalitatiivisessa oppimisen tutkimuksessa ihmistä pidetään lähtökohtaisesti intentionaalisenä olentona, joka ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma. Ihminen itse pyrkii autonomisesti rakentamaan kuvaa maailmasta tarkoituksenaan saada maailma jäseneltyä kartaksi. Kartan avulla kokemusten suhteuttaminen toisiinsa ja tarkoituksenmukaisten toimintapäätösten tekeminen mahdollistuu. Kaikki kokemus on oppimista. Oppimisesta syntyvät ajatusrakennelmat ihminen rakentaa omalta kannaltaan järkeviksi, jotka auttavat uusien kokemusten selittämisessä. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuttu ihmisen tietoisuudesta, jota pyritään selvittämään vuorovaikutuksen kautta, ei siis ulkoisesti tarkkailemalla tai pinnallisia responsseja keräämällä. (Ahonen, 1994, 121-122).

Tässä tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa on hyödynnetty siten, että luontokasvatuksen käsitettä on pyritty selvittämään luokanopettajilta kyselylomakkeella. Tutkimuksessa on selvitetty luokanopettajien käsityksiä siitä, millaisia asioita he liittävät luontokasvatukseen ja minkälaisia eivät. Näitä asioita on tutkittu muun muassa sen kautta, pitävätkö opettajat ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatukseen liitettäviä tavoitteita myös luontokasvatuksen tavoitteina vai eivät.

Luokanopettajien luontokasvatukseen liittämiä asioita ja tavoitteita tutkimalla voidaan ymmärtää heidän ajatuksiaan ja käsityksiään siitä, millä tavalla he ajattelevat koulun vastuun ja mahdollisuuksien olevan yhteydessä hyvinvointiin. Lisäksi saadaan selville heidän käsityksiään siitä, millaisia tavoitteita he luontokasvatukselle antavat, jotka selittävät sitä, millaisia asioita he luontokasvatuksen toteuttamiseen liittävät. Tätä kautta tarkastelun kohteena on heidän hyvinvointikäsitteensä ja luontosuhdekäsitteensä suhteessa peruskoulun rooliin. Kiinnostuksen kohteena on siis luokanopettajien käsitykset ja ajatukset, joita pyritään selvittämään haastatteleamalla, ei esimerkiksi mittaamalla vaan havainnoimalla, minkä vuoksi tutkimuksen lähestymistapaa voidaan pitää fenomenografisena.

4.4 Sähköinen kyselylomake tiedonkeruumuotona

Kirjalliseen muotoon muokatut aineistot ovat tyypillisiä fenomenografisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt kyselylomaketta. Fenomenografista tutkimusta tehtäessä oleellista aineistokeruussa on kysymyksenasettelun avoimuus. Tämä mahdollistaa sen, että erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko, M. & Paloniemi, S.).

Kysymysten tekeminen ja muotoileminen ovat perusta koko tutkimuksen onnistumiselle. Sanamuotojen tulisi olla mahdollisimman tarkkoja. Epämääräisyyttä ja häilyvyyttä tulee välttää. Kysymykset on tärkeä asetella yksiselitteisesti eikä niiden tule olla johdattelevia. (Valli, 2018, 81).

Kysymyksiä tulee lähteä rakentamaan tutkimusongelmien ja tutkimusten tavoitteiden pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 65; Valli, 2018, 81) Tutkimusongelmien tulisi olla mahdollisimman selvät, jotta muistetaan kysyä kaikki oleellinen, mutta vältetään turhilta kysymyksiltä. Kyselylomakkeen yksi haaste piilee siinä, etteivät kaikki asiat ole mitattavassa muodossa. Tällöin tutkijan tulee itse operationalisoida käsitteet kysymyksiksi. (Valli, 2018, 81).

Sähköisen kyselyn etuja ovat muun muassa visuaalisuus, nopeus ja taloudellisuus. Sähköisistä kyselyistä on mahdollista rakentaa helposti visuaalisia kuvien ja värien avulla, tai niihin voidaan lisätä video- tai äänitiedostoja. Sähköinen kysely on nopea toimittaa ja palauttaa, ja se ei vaadi postimaksujen maksamista. Lisäksi sähköinen kysely helpottaa tutkijan työtä, kun aineistoa eri tarvitse syöttää tai litteroida, koska se on valmiiksi sähköisessä muodossa. Sähköisen kyselyn tekemisessä on tärkeää huomioida, että se toimii halutulla tavalla. Kyselyyn vastaajalla saattaa olla käytössään tietokone, älypuhelin tai tabletti, joten on tärkeää, että kysely on helppokäyttöinen kaikilla laitteilla. (Valli & Perkkilä, 2018, 100). Myös tässä tutkimuksessa verkkokysely eli sähköinen kyselylomake koettiin helppona, nopeana ja hyödyllisenä tapana kerätä aineisto.

Sähköisen kyselyn haasteet liittyvät siihen, että tutkijan on hankala tietää, kuka kyselyyn vastaamisen takana on. Koska sähköisen kyselylomakkeen linkki jaettiin tässä tutkimuksessa verkkoalustalle Facebookin suljettuun Alakoulun aarreaitta -ryhmään, on hankala tietää, millainen vastaaja taustalla on. Kyselylomakkeessa kyllä kysyttiin luokanopettajan työkokemusta ja joitakin muita taustatietoja, mutta tietojen väärentämisen mahdollisuus on

olemassa. Lisäksi Alakoulun aarreaitta – ryhmässä on myös opiskelijoita mukana, joita ei voida lähtökohtaisesti pitää valideina tutkimukseen osallistujina.

Verkkokyselyllä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, että tutkijalla on kaikkien tutkittavien sähköpostiosoitteet, joihin hän jakaa kyselylomakkeen. Sähköpostilla välitettävän kyselylomakkeen etuja on se, että tutkija pystyy varmistamaan, että sama vastaaja vastaa kyselyyn vain kerran. Toisaalta tutkija voi myös kontrolloida ja lähettää muistutusviestin, jos kyselyyn ei ole vielä vastattu. Anonymiteetti ei tällöin välttämättä toteudu, mikä voi olla tutkimuksen eettisyyden kannalta oleellista pohtia. (Valli & Perkkilä, 2018, 101).

Tässä gradu tutkimuksessa olen toteuttanut aineistonkeruun sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1). Kyselylomakkeen kysymykset muotoutuivat tutkimuskysymyksieni alle. Aluksi selvitin tutkimusongelmat: mistä olen kiinnostunut ja mitä haluan tutkia? Päättökysymyksieni alle muotoilin pienempiä alatutkimuskysymyksiä, joiden pohjalta kyselylomakkeen kysymykset alkoivat hahmottua. Otin mukaan sekä avoimia, että suljettuja kysymyksiä, jotta saisin kerättyä riittävästi tietoa tekemättä lomakkeeseen vastaamisesta kuitenkaan liian kuormittavaa.

Tutkimuksessa toteutettiin pilottikysely kahdelle työelämässä olevalle opettajalle, joiden vastausten ja kommenttien pohjalta kyselylomake jäsenyi vielä napakammaksi ja kysymyksenasettelut selkeytyivät. Tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia kysymyksiä karsiutui pois, ja toisaalta tilalle nousi muutamia tarkentavia lisäkysymyksiä tutkimuskysymysten mukaisesti. Jaoin varsinaisen kyselylomakkeen sen jälkeen Facebookin suljetussa Alakoulun aarreaitta – ryhmässä sekä yksityisesti satunnaisille eri puolella Suomea sillä hetkellä työskenteleville alakoulun opettajille, joiden sähköposteja löysin eri peruskoulujen nettisivuilta.

4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuoda uutta tietoa tutkittavasta aiheesta aineiston tiivistämisen ja selkeyttämisen kautta. (Eskola, 2018). Tämän tutkimuksen aineiston käsittely on tehty Tuomen ja Sarajärven (2018, 122-127) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta sekä Eskolan (2018, 190) esittelemän tematisoinnin kautta.

Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti, ja se sopii hyvin strukturoimattomankin aineiston analysoimiseen.

Sisällönanalyysin menetelmässä pyrkimyksenä on saada tiivistetyssä ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teoriasidonnaiseen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86-87, 98).

Miles & Huber mukaan sisällönanalyysi toteutetaan siten, että ensimmäisessä vaiheessa eli redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta kaikki epäolennainen informaatio pois. Pelkistämisvaiheessa aineistosta jää siten jäljelle ilmaukset, jotka ovat olennaisia tutkimusongelmien kannalta, jolloin yhtä lausumaa voi vastata useampi relevantti ilmaus. Pelkistettyjä ilmauksia käytetään seuraavassa vaiheessa eli klusteroinnissa siten, että ne luokitellaan. Tässä analyysin toisessa vaiheessa keskitytään kategorioiden määrittämiseen niin, että verrataan alkuperäisaineistosta irrotettuja merkitysyksiköitä suhteessa koko aineiston merkitysten joukkoon. Tuloksena saadaan erilaisia teemoja tai ryhmiä, jotka käännetään kategorioiksi. (Miles & Huberman, 1984, 23-36).

Eskolan mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan tehdä tematisoinnin ja tyypittelyn kautta. Ennen näitä vaiheita aineisto järjestetään teemoittain, jossa jokaisesta vastauksesta etsitään teemaan liittyvä kohta. Aineistosta ei vielä tässä vaiheessa poisteta mitään vaan se vain järjestetään uudelleen. Teemoittamisen jälkeen aineistosta tehdään varsinainen analyysi, jonka tavoitteena on tiivistää aineisto. Tätä voidaan tehdä tematisoinnin ja tyypittelyn kautta. Tematisoinnissa aineistoa ryhmitellään teemojen mukaan ja aineistosta pyritään nostamaan esiin mielenkiintoisia sitaatteja, joita tulkitaan. Tyypittelyssä aineistosta muodostetaan yleisempiä tyyppisiä, jotka kuvaavat aineistoa yleisemmällä tasolla. (Eskola, 2018, 190).

Tässä tutkimuksessa on käytetty analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettinen kokonaisuus luodaan tutkimusaineiston pohjalta. Tällöin aikaisemmillä tiedoilla, havainnoilla ja teorioilla ei saisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Analyysiyksiköt muodostetaan tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, jolloin ne eivät ole etukäteen sovittuja tai tiedostettuja. Objektiivisten havaintojen tekeminen on haastavaa, sillä tutkijan tekemät ratkaisut tutkimusasetelmista, menetelmistä ja käsitteistä vaikuttavat väistämättä tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastauksia tutkimuskysymyksiin ja järjestettyä aineisto varsinaisia johtopäätöksiä varten. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan. Empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103, 112).

Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen eli aineiston redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 91).

Kolmivaiheisen prosessin viimeistä vaihetta kutsutaan aineiston abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi. Tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan, josta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin nähdään olevan osa abstrahointiprosessia. Alkuperäisinformaatio muutetaan kielellisiin ilmauksiin, jotka saatetaan teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan siten, että luokituksia yhdistellään niin pitkälle kuin se sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostetaan yleiskäsitteitä, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta. Teoriaa muodostetaan koko ajan alkuperäisaineistoon vertaamalla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93).

Tutkimuksessa toteutettiin aineiston sisällönanalyysi Tuomen ja Sarajärven esittämän sisällönanalyysin pohjan mukaisesti (2018, 123). Redusoinnissa eli aineiston pelkistämässä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset informaatiot pois. Käytännössä se voi olla informaation tiivistämistä tai osiin pilkkomista tutkimustehtävän kannalta olennaisella tavalla. Aineistosta etsitään ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Nämä ilmaisut voidaan merkitä ja kerätä esimerkiksi listaksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 92). Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköksi määritettiin lause tai lauseen osa, sillä yksittäinen sana ei olisi riittänyt kuvaamaan asian yhteyttä riittävän tarkasti.

Tässä tutkimuksessa aineiston redusointi tehtiin keräämällä alkuperäisilmaukset erilliselle word-tiedostolle. Alkuperäisilmaukset taulukoitiin allekkain, ja viereiseen sarakkeeseen kirjoitettiin pelkistetty ilmaus. Alkuperäisilmauksen ydinsanoma muodosti pelkistetyn ilmauksen.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
Lapset nauttivat äärettömästi luonnossa liikkumisessa. Osalle lapsista haastavaa on sinne lähteminen, mutta kukaan ei ole valittanut enää luonnossa. Kivillä hyppiminen, piilosleikit, pururata, puuhippa ja perinneleikit ovat olleet metsässä lasten mielestä parhaita. Tämä siis heiltä välitön palaute.	Luonnossa liikkumisen mielekkyys lasten mielestä
Nykyään monilla lapsilla on huono fyysinen kunto, luontoon lähteminen ja luonnossa liikkuminen voi siten tuottaa myönteisiä vaikutuksia kunnon kohenemiseen.	Luontoon lähteminen voi motivoida huomaamatta liikkumaan ja sitä kautta kohottaa kuntoa
Luontoliikunta tarjoaa mahdollisuuden muodostaa henkilökohtaista luontosuhdetta.	Luontoliikunta vahvistaa luontosuhdetta
Tarjoaa hyvät mahdollisuudet sekä liikuntaa harrastaville että erityisesti niille joilla kynnys harrastaa perinteisiä liikuntalajeja on suuri.	Voi motivoida liikkumaan sellaista, jolla kynnys harrastaa perinteisiä lajeja on suuri
Ihanaa, kun on tilaa liikkua raittiissa ilmassa! Ja parhaimmassa tapauksessa oppilaat saavat kipinän lähteä luontoliikkumaan Vapaa-ajalla.	Mielekästä, koska on tilaa liikkua raittiissa ilmassa
Luontoliikunta avaa hyötyliikunnalle oivia mahdollisuuksia esim. puissa kiipeily, marjastaminen..	Hyötyliikunta
Polkujuoksu ja maastossa liikkuminen kehittävät lapsen motoriikkaa ja kehittävät aerobista kuntoa. Metsä on ihanteellinen ympäristö liikuntaleikeille.	Maastossa liikkuminen kehittää motoriikkaa ja aerobista kuntoa
Luonnossa liikkuminen tapahtuu ihan huomaamatta. Joku oppilas, joka ei innostu muusta liikunnasta voi motivoitua ihan eri tavalla luonnossa liikkumisesta.	Luontoliikunta voi olla mukavaa sellaisellekin, joka ei tavallisesti tykkää liikkua

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineisto tiivistetään sisällyttämällä yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Redusoinnissa kerätyt alkuperäisilmaukset käydään lävitse ja ryhmitellään sekä yhdistetään luokaksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä.

Oleellista on, että käsitteet yhdistetään samankaltaisuuden tai eroavaisuuden perusteella. Luokitteluyksikkönä voidaan käyttää esimerkiksi tutkittavaan ilmiöön liittyvää ominaisuutta, käsitystä tai piirrettä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 92). Luokittelussa eli klusteroinnissa yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin, minkä tuloksena aineisto tiivistyy. Klusteroinnissa luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle. Samalla saadaan alustavia kuvauksia ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125).

Tässä tutkimuksessa ilmauksia yhdisteltiin niiden samankaltaisuuden perusteella siten, että samaan asiaan viittaavat ilmaukset kerättiin allekkain word-tiedostolle. Sen jälkeen ilmaukset nimettiin niiden sisältöä yhdistävällä lausekkeella, ja taulukoitiin.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

ALALUOKKA	PELKISTETTY ILMAUS
Stressistä palautuminen	Stressistä palautuminen nopeampaa luonnossa
	Luonto palauttaa, koska siellä unohtuvat arkiset askareet ja suorittaminen
	Luonnon rauhan ja elämyksellisyyden kautta stressi lievittyy
	Stressi vähenee luonnossa
Onnistumisen kokemukset ja itsensä toteuttaminen	Lapsi voi kokea itsensä kyvykkääksi ja saada onnistumisen kokemuksia
	Luonnossa lapsi voi käyttää luovuuttaan ja toteuttaa itseään
	Erilaiset vahvuudet tulevat luonnossa/ulko-opetuksessa esille.
	Luonnossa lapsi saa onnistumisen elämyksiä ilman suorittamista, mikä vahvistaa itsetuntoa ja minäkuvaa
Aisteja rauhoittava vaikutus	Rauhoittaa psyykkisesti, kun ärsykeitä on vähemmän kuin rakennetussa ympäristössä.
	Luontoympäristön autenttisuus herättää kiinnostuksen “tonkimaan ja tutkimaan”
	Luonnossa aistiminen rauhoittaa
	Aisteja rauhoittava vaikutus

	Luonnossa aistit lepäävät, mikä rauhoittaa olemaan läsnä.
Minäkuva ja itsetunto	Minäkuva voi vahvistua luonnossa rauhoittumisen kautta.
	Vahvistaa minäkuva ja itsetuntoa
	Armollisuus itseä kohtaan
	Luonto parantaa itseymmärrystä hiljentymisen kautta, ja sitä kautta osaltaan myös itsetuntoa.
	Yleisen hyvän mielen kautta luonto voi vahvistaa minäkuva ja itsetuntoa.
	Lapsi tarvitsee luontoa minäkuvansa rakentamiseen.
	Aineksia minäkuvan ja itsetunnon rakentamiseen, kun se rauhoittaa eikä ärsykeitä ole niin paljon.
	Rauhoittuminen, leikkiminen ja ulkoilma kasvattavat henkistä hyvinvointia, jolla on välillinen vaikutus myös lapsen minäkuvaan ja itsetuntoon.
	Luonnossa oleilun jälkeen osaa olla itseäkin kohtaan armollisempi.
	Luonnossa voi olla rauhassa sellainen kuin on.
	Luonto saattaa myös parantaa itsetuntoa, jos lasta kannustetaan ja hän saa positiivista palautetta.
	Luonto on armollinen ja hyväksyy lapsen sellaisenaan.
Henkiset voimavarat	Oppii arvostamaan luontoa ja välittämään siitä
	Henkinen palautuminen
	Vahva luontosuhde auttaa voimaantumaa – oman pienuuden ymmärtämisen kautta voi tapahtua suurta.
	Lapsi voi luonnon kautta oppia hahmottamaan itseään osana kokonaisuutta, mikä antaa itselle ja omalle toiminnalle merkitystä ja mielekkyyttä.

Abstrahointivaiheessa alaluokat yhdistettiin kokoavaksi yläluokaksi tai yhdistäväksi luokaksi. Joistakin alaluokista saatiin suoraan muodostettua yhdistävä luokka. Jotkin alaluokat taas piti luokitella ensin yläluokkiin ja sitten vasta yhdistäväksi luokaksi.

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokkien muodostamasta yhdistävästä luokasta.

YHDISTÄVÄ LUOKKA	ALALUOKKA
Luonnon arvostaminen	halu säästää luonnonvaroja
	kiinnostus ympäristötekoihin
	luonnon kunnioittaminen
	kannustaa ympäristötekoihin
	luonnonsuojeluhalu

4.6 Luotettavuus ja eettisyys tarkastelu

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on tarkasteltu Tuomen ja Sarajärven esittämien tutkimuksen luotettavuuden tarkastelunäkökohtien kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163-164). He listaavat luotettavuuden arvioimiseksi asioita tutkimuksen kohteesta ja tarkoituksesta, tutkijan lähtökohdista, aineiston keruusta, tutkimuksen tiedonantajista ja heidän välisestä suhteesta, tutkimuksen kestosta, aineistonanalyysistä sekä raportoinnista. Näitä kaikkia tulisi arvioida ja pohtia luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimuksen eettisyyden tarkastelemisessa on käytetty Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) listaamia hyvän tieteellisen käytännön mukaisia asioita.

Aineisto kerättiin useampaa eri kanavaa käyttäen koronakeväänä 2019. Ajankohta aineiston keräämiselle oli haastava opettajien etätyöhön siirtymisen aiheuttaman kuormituksen takia, jonka takia kyselylomaketta piti jakaa useita eri kanavia hyödyntäen. Kyselylomake (liite 1) jaettiin facebookin Alakoulun aarreaitta – sivustolle, josta saatiin muutamia vastauksia. Suurin osa vastauksista saatiin siten, että kyselylomake lähetettiin kymmenille sillä hetkellä luokanopettajana työskenteleville alakoulun opettajille sähköpostiin, jossa pyydettiin vastaamaan kyselyyn. On mahdollista, että kyselylomakkeeseen vastaamiseen tartuttiin, jos aihe koettiin itselle merkityksellisenä ja tärkeänä. Tämä voi antaa vääristyneen kuvan

tutkimustuloksista, jolloin näyttäisi siltä, että opettajien käsitykset luontokasvatuksesta ovat keskivertoa myönteisemmät ja tavoitteellisemmat.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012) on listannut hyvään tieteellisen käytännön mukaisia asioita. Yhtenä tärkeänä voidaan mainita se, että tutkija soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan laadullisen tutkimuksen menetelmiä fenomenografisista lähtökohdista ja kerätty aineisto nimettömästi sähköisellä kyselylomakkeella. Aineistonanalyysimenetelmänä on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysimallia, joka on yleisesti hyväksytty laadullisen tutkimuksen aineistonanalyysimenetelmä.

TENK:n (2012) mukaan tutkijan tulisi noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten arvioinnissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150). Tutkimuksen toteuttamista ja etenemistä on pyritty erittelemään riittävästi tämän tutkimuksen luvussa 4. Erityisesti luvussa 4.5 esitellään, millä tavoin aineistonanalyysi on toteutettu, joka on tämän tutkimuksen kannalta merkittävin kohta luotettavuutta arvioitaessa.

Tämä tutkimus on toteutettu pitkällä aikavälillä, mikä saattaa heikentää tutkimuksen tarkkuutta. Pro gradu -tutkielma on joutunut pitemmille tauoille, jonka vuoksi aineistosta jo tehdyt tulkinnat saattavat vääristyä, kun alkuperäinen aineisto ei ole enää tuoreessa muistissa. Aina ei ole ollut mahdollista taukojen jälkeen resurssien vuoksi palautaa alkuperäiseen aineistoon, vaan on täytynyt luottaa niihin tulkintoihin, jotka aineistosta on jo itselleen kirjannut. Muutoinkin pitkien taukojen takia tutkimustuloksien tulkinnat ja luokittelut ovat saattaneet marginaalisesti erota aikaisemmin tehtyihin tulkintoihin. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta olisi paras, jos tutkimukseen pystyisi keskittymään yhtäjaksoisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164).

Kyselylomakkeen toimivuutta fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan pohtia ja kyseenalaistaa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisten tietoisuudessa. (Syrjälä, Ahonen, Saari, & Syrjäläinen, 1994, 114). Siinä tutkitaan ihmisten erilaisia näkemyksiä ja käsityksiä jostakin asiasta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista sekä heidän näkemyksiään luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille. Voidaan pohtia, toimiko kyselylomake tässä tapauksessa parhaiten, vai

olisiko esimerkiksi haastattelulla saatu laadukkaampaa ja luotettavampaa tietoa. Toisaalta kyselylomakkeessa oli paljon avoimia kysymyksiä, joihin kaikkiin vastaamalla saatiin melko kattava käsitys opettajan näkemyksistä tästä aiheesta. Kyselylomakkeella ei kuitenkaan voida varmistaa, että opettajat vastaavat kaikkiin kysymyksiin rehellisesti tai luotettavasti.

Kyselylomake osoittautui liian pitkäksi. Kyselylomakkeen tekovaiheessa tutkimuskysymyksiä ei oltu muotoiltu vielä aivan loppuun, mikä vaikutti siihen, että kyselylomakkeessa oli paljon kysymyksiä myös varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolelta. Lisäksi avoimien kysymyksien runsas määrä teki vastaamisesta varsin työlää. Oli havaittavissa, että kyselylomakkeen alkupään kysymyksiin vastattiin yleisesti paljon kattavammin kuin loppupään kysymyksiin. Joihinkin kysymyksiin tuli myös vastauksia jo aiemmissa vastauksissa, jolloin opettaja viittasi vain aiempien vastauksiensa sisältöön. Tämä haastoi kysymyksen vastauksen tulkittamista joiltain osin, kun ei tiennyt, oliko kysymys ymmärretty alun perin oikein.

Koska luontokasvatuksen käsite on melko epämääräinen ja se voidaan ymmärtää hyvin laajasti, pyrin tekemään kyselylomakkeen kysymyksistä selkeitä määrittelemällä melko tarkasti asiat, mitä kysymyksellä hain. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen siltä osin, että kysymykset saattoivat ohjata vastaajaa liikaa. Voidaan pohtia, tutkitaanko tällöin opettajan omia käsityksiä ja näkemyksiä luontokasvatuksesta vai sitä, mitä opettaja ylipäänsä aiheesta tietää.

Tässä pro Gradu-tutkielmassa on hyödynnetty omaa kandidaatintutkielmaani. Voidaan pohtia, että ohjasiko tutkimuksen aineistolähtöisessä sisällönanalyyssissä kuitenkin kandidaatintutkielmassa muodostettu teoriatausta jonkin verran aineiston käsittelyä. Kun ennakkotietoa ja teoriaa oli jo aiheesta valmiiksi, oli vaikeaa olla millään tavalla hyödyntämättä jo olemassa olevia teorioita ja käsityksiä aiheesta. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että ennakkotiedot eivät vaikuttaisi aineistonanalyysin tekemiseen, voidaan silti pohtia, minkä verran se kuitenkin vaikuttaa. Tutkimuksen fenomenografisuuden täydellistä toteutumista ei voida pitää varmana, sillä väistämättä tutkijan ennakkotiedot vaikuttivat myös siihen, miten kyselylomaketta rakennettiin ja miten aineistoa tulkittiin.

5 Tutkimustulokset ja yhteys aiempiin tutkimuksiin

Tässä pääluvussa tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksia, jonka yhteydessä tarkastellaan lyhyesti niiden yhteyttä aiempiin tutkimustuloksiin. Pääluvun lopuksi Tutkimuksen kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset -luvussa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia, joita tuodaan laajempaan yhteyteen aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa.

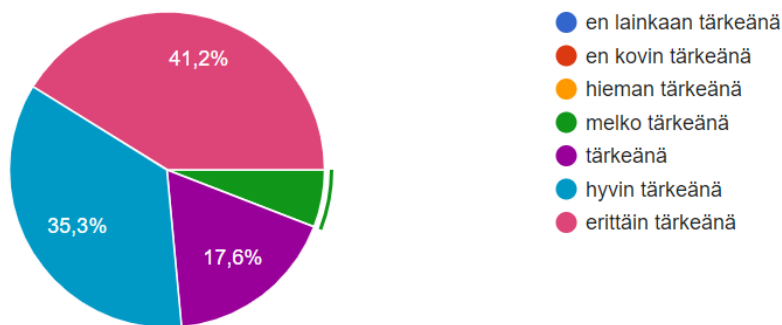
Kohdassa 5.1 käydään läpi aineistolähtöisen sisällönanalyysin tutkimustulokset, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten opettajat kokevat luontokasvatuksen tarjoamat mahdollisuudet? Kohdassa 5.2 tarkastellaan tutkimustuloksia, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen: Mikä on opettajien käsitys luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen hyvinvoinnille? Tarkasteluun otetaan mukaan aineistoa hyvin edustavia vastauksia, jotka on tematisoitu. (Eskola, 2018, 190). Saatuja empiirisiä tutkimustuloksia havainnollistetaan taulukoin, kuvion sekä suurin tekstikatkelmin. Symbolikielenä lainauksissa käytetään *Opettaja* – symbolia, joka on numeroitu kyselylomakevastaajan numeron mukaan.

Kyselyyn vastasi yhteensä 17 luokanopettajaa. Vastaajista 76,5% oli naisia ja 23,5% miehiä, joista suurin osa 47,1% oli toiminut opettajana 10-20 vuotta.

5.1 Luokanopettajien näkemyksiä luontokasvatuksen tavoitteista

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Aluksi tarkastellaan luokanopettajien yleistä näkemystä luontokasvatuksen tärkeydestä. Sen jälkeen tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulokset pääluokkien suuntaisesti.

Luokanopettajat pitivät luontokasvatuksen toteuttamista yleisesti tärkeänä asiana. Luokanopettajista yli 40% (7/17) piti luontokasvatuksen toteuttamista erittäin tärkeänä ja yli 35% (6/17) hyvin tärkeänä. Tärkeänä sitä piti yli 17% (3/17) ja vain reilu 5% (1/17) melko tärkeänä.



Kuva 1. Luontokasvatuksen toteuttamisen tärkeys luokanopettajien vastauksissa.

Seuraavaksi tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tässä tarkastellaan siis luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen tavoitteista ja mahdollisuuksista. (Kts. alla oleva taulukko). Tuloksia tarkastellaan kolmen yläluokan suuntaisesti. Tarkasteluun otetaan mukaan aineistoa hyvin edustavia vastauksia.

YLÄLUOKAT	ALALUOKAT
Luontosuhteen vahvistaminen	myönteiset luontokokemukset
	luonnon merkityksen ymmärtäminen
	kasvien ja eläinten tunnistaminen
	luonnonilmiöiden ymmärtäminen
	luonnon tärkeyden ymmärtäminen
	luontosuhteen vahvistaminen

TAULUKKO 4. Luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen tavoitteista.

Kannustaa ympäristövastuullisuuteen	luonnon arvostaminen
	luonnon kunnioittaminen
	luonnonsuojeluhalu
Vähentää ympäristöahdistusta	puhtaan luonnon olemassaolon huomaaminen
	myönteiset luontokokemukset
	tieto siitä, miten voi itse vaikuttaa
	konkreettinen toiminta luonnon hyväksi
	ympäristön huomioiminen omassa arjessa

Alaluokat kertovat, millaisia asioita opettajat toivat esille luontokasvatuksen tehtävästä, tavoitteesta ja merkityksestä. Nämä opettajien esiin tuomat asiat on luokiteltu ja nimetty aineistolähtöisessä sisällönanalysissä kolmeen eri pääluokkaan niiden samankaltaisuuden perusteella.

Luontokasvatuksen toteuttaminen ja luontosuhteen vahvistaminen liitettiin vahvasti yhteen luokanopettajien vastauksissa. Luontosuhteen vahvistaminen ymmärrettiin siis osana luontokasvatusta ja jopa toisistaan erottamattomina asioina. Tämän vuoksi opettajien vastauksissa näkyy vahvasti luontosuhteen vahvistamisen tavoitteet ja merkitykset, jotka on tulkittu aineiston analyysissä suoraan luontokasvatuksen toteuttamisen tavoitteiksi.

Luontosuhteen vahvistaminen

Luokanopettajat pitävät myönteisiä luontokokemuksia, luonnon tuntemista ja eläinten sekä kasvien tunnistamista sekä luonnon merkityksen ja luonnon tärkeyden ymmärtämistä luontokasvatuksen tavoitteina. Näitä asioita pidetään ihmisen luontosuhdetta vahvistavina asioina.

”Osaa olla luonnossa, metsässä kuin kotona, nauttii siitä, tunnistaa ja osaa nimetä kasveja ja eläimiä, uskaltaa mennä metsään, osa kiinnittää huomiota luonnon tapahtumiin, osaa aistia ympäristöä, kunnioittaa luontoa ja kokee olevansa osa sitä.” (Opettaja 5).

”Luontosuhde on yksi tärkeimmistä asioista, joita voi lapsille opettaa. Luontosuhde tarkoittaa sitä, että lapset oppivat luonnon merkityksen ja

tärkeyden sekä osaavat arvostaa luontoa. Erilaisten kasvien ja eläinten tunnistaminen, metsänantimien hyödyntäminen ja jokamiehenoikeuksien tunteminen kuuluu mielestäni peruskasvatukseen.” (Opettaja 9).

Useat vastaajat nostavat luontokasvatuksen tavoitteeksi itsessään luontosuhteen vahvistamisen. Luontosuhteen vahvistamisessa luokanopettajat pitivät oleellisena sitä, että se pitää rakentaa itse luonnossa olemalla. Kun luontosuhdetta vahvistetaan, eli lapsi viedään luontoon, hän oppii tuntemaan luontoa, ymmärtää sen toimintaa sekä tärkeyttä. Opettajat ajattelevat luonnon toistuvan käytön niin oppimisympäristönä kuin osana luokkaopetusta kasvattavan lapsen luontosuhdetta.

Myös tutkimusten mukaan lapsen luontosuhteen vahvistamisessa tärkeää on lähteä liikkeelle siitä, että lapsi saa henkilökohtaisia luontokokemuksia. Oleellista on lähiympäristöön tutustuminen ja sen havainnoiminen. (Cantell 2011, 332; Laine & Kettunen 2018, 6.) Ympäristökasvatuksessa kokemuksellisuus nähdään merkittävänä tekijänä opetusmenetelmien valinnassa. Tärkeänä nähdään kaikki koulun ulkopuolelle sijoittuvat tilanteet kuten projektit ja elämykselliset kokemukset luonnossa. Ympäristökasvatuksellisilla menetelmillä voidaan rikastaa oppituntien sisältöjä, jotka auttavat oppilaan luontosuhteen muodostumisessa. (Matikainen, 1995, 208). Luonnossa tapahtuvaa toimintaa ja luonnosta saatuja kokemuksia pidetään luontosuhteen vahvistamisen pohjana (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajat pitivät luontosuhteen vahvistamista tärkeänä asiana, jota voitiin vahvistaa keinoin, joita myös aiemmat tutkimustulokset puoltavat.

Kannustaa ympäristövastuullisuuteen

Luokanopettajat nostivat luontokasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi kannustaa lasta ympäristö vastuullisuuteen.

Luokanopettajat ajattelivat, että ympäristövastuullisuus ja kiinnostus ympäristötekoihin syntyy luonnon arvostamisen kautta. Luokanopettajat pitivät luontokasvatuksen tavoitteena luonnon arvostamaan oppimista, jonka ajateltiin olevan yhteydessä haluun pitää huolta ympäristöstä. Aineistosta nousee vahvasti esille se, miten luokanopettajat ajattelevat luontosuhteen vahvistamisen olevan yhteydessä siihen, osaako ihminen arvostaa luontoa ja sen monimuotoisuutta sekä siihen, miten hän toimii luonnon hyväksi. Itsessään luonnon

arvostamisen lisäämistä pidettiin myös olevan luontokasvatuksen ja luontosuhteen vahvistamisen tavoitteena.

”Ajattelen niin, että ellei ole henkilökohtaista luontosuhdetta ja siten koe luontoa itselle merkityksellisenä, ei ole myöskään motivaatiota suojella luontoa tai tehdä arjen valintoja luontoa ajatellen.” (Opettaja 8)

”Kun ihmisen luontosuhde on hyvä, niin ihminen osaa arvostaa luonnon monimuotoisuutta.” (Opettaja 4).

”Kun oppilas tutustuu ympäröivään luontoon, hän oppii kunnioittamaan sitä.” (Opettaja 2).

Myös tutkimustulokset puoltavat sitä, miten luontokokemukset vaikuttavat siihen, miten luontoon suhtaudutaan ja sitä arvostetaan. Vastuullisen luontosuhteen kehitymisessä olennaista on, että lapsi saa mahdollisuuksia viettää aikaa erilaisissa ympäristöissä. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66) Metsäpellon (2010, 16) mukaan ympäristövastuullisuuden synnyssä merkittävä tekijä on empaattinen suhde luontoon, mihin taas vaikuttavat lapsuudessa saadut myönteiset luontokokemukset.

Prattin (2014, 20) mukaan varhaislapsuudessa saadut ympäristökokemukset ja omaksutut tiedot ja taidot ympäristön suojelemisesta ovat tärkeitä ympäristökasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Ympäristökasvatuksen tavoitteena pidetään muun muassa ympäristömyönteisen asenteen lisäämistä sekä kestäväen kehityksen mukaista elämää. (ParikkaNihti & Suomela, 2014, 20; Ympäristökasvatusjärjestö FEE, 2017). Ympäristökasvatuksen tavoitteita voidaan pitää luontokasvatuksen tavoitteisiin rinnastettavina. Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajat pitävät myös luontokokemusten saamista merkittävänä tekijänä ympäristövastuullisuuden synnyssä, mitä myös aiemmat tutkimukset osoittavat.

Ympäristöahdistuksen vähentäminen

Luokanopettajat pitivät luontokasvatuksen yhtenä tavoitteena ympäristöahdistuksen vähentämistä. Luontokasvatuksella ajateltiin voivan vähentää lasten kokemaa ympäristöahdistusta. (12/15). Puhtaan luonnon olemassaolon huomaamisen ajateltiin vaikuttavan lapsen kokemukseen myönteisesti toivoa lisäämällä. Puhtaan luonnon

huomaamisen ja sen merkille panemisen ajateltiin lisäävän myös arvostusta ja kunnioitusta luontoa kohtaan, jotka voivat synnyttää halun suojella luontoa. Samoin myönteisten luontokokemuksien koettiin vähentävän ympäristöahdistusta epäsuorasti siten, että luonnossa stressin ja huolien koettiin vähenevän.

”Ehkä se, että huomaa vielä olemassa olevan puhdasta ja rikasta luontoa, voi luoda lapselle toivoa.” (Opettaja 7).

”-- koska silloin lapsi huomaa, että puhdasta luontoa on edelleen olemassa ja ymmärtää paremmin sen arvon, jolloin ehkä myös itsekin alkaa toimimaan enemmän luonnon hyväksi pienten arjen valintojen kautta.” (Opettaja 15)

Konkreettisen toiminnan luonnon hyväksi ja ympäristön huomioimisen omassa arjessa ajateltiin vaikuttavan lapsen kokemaan ympäristöahdistukseen. Kun lapsi saa itse toimia luonnon hyväksi, hän saa kokea pystyvänsä vaikuttamaan siihen ja sitä kautta ympäristöahdistus voi lieventyä. Myös tiedon lisäämistä siitä, että kuinka itse voi vaikuttaa, pidettiin ympäristöahdistuksen vähentämisessä tärkeänä.

”Kun ihminen oppii kokemuksen kautta, että omalla toiminnalla on merkitystä ympäristön suojelemisessa, tämä saattaa helpottaa ahdistusta.” (Opettaja 11)

”Tiedolla voidaan poistaa ahdistusta. Lapsen tulee tietää, että jokainen ihminen voi pienilläkin teoilla parantaa maailmaa.” (Opettaja 17)

Tutkimustulokset puoltavat näkemystä sekä siitä, että sekä toiminta luonnon hyväksi että toivon näköalan lisääminen auttavat ympäristöahdistuksen käsittelemisessä. Pihkala on tutkinut laajasti ympäristöahdistusta. Hänen mukaansa juuri toivon lisääminen voidaan nähdä ilmastoahdistuksessa merkittävänä lieventäjänä. Olennaista on pystyä käsittelemään ympäristöahdistuksen tunnetta sen sijaan, että korostettaisiin ympäristötekoja. (Pihkala, 2018, 37). Ojalan mukaan pelkästään ongelmanratkaisuun turvautumisen lisäksi tarvitaan tunteisiin keskittymistä (Pihkala 2018, 37).

Pelkästään luonnossa oleminen vähentää ilmastoahdistusta, ja auttaa näkemään, että paljon hyvää on vielä jäljellä ja sitä voidaan suojella enemmän. Ekoterapia hoitaa sekä ihmistä, mutta myös lisää sitä kautta ihmisessä halua suojella luontoa. (Pihkala, 2017, 148). Ympäristöahdistuksen vähentämisessä luokanopettajat näyttävät ymmärtävän hyvin samoja tekijöitä, mitä aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet.

5.2 Luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille

Vastaajista yli puolet (10/17) pitivät luontokasvatuksen mahdollisuuksia kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämässä erittäin hyvinä. Kuusi opettajaa vastasi mahdollisuuksien olevan melko hyvät ja kolme hyvät. Yksikään vastaajista ei pitänyt mahdollisuuksia melko huonoina tai huonoina.

TAULUKKO 5. Luokanopettajien käsityksiä luontokasvatuksen vaikutuksista hyvinvointiin.

YHDISTÄVÄ LUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA
Fyysinen hyvinvointi	Luontoliikunnan kautta saavutettavat fyysiset vaikutukset	Luonto tarjoaa monipuolisia liikkumismahdollisuuksia
		Luontoliikunnan fysiologiset hyvinvointivaikutukset
		Luonnossa liikkumisen mielekkyys
		Huomaamatta tapahtuva liikunta
Psyykinen hyvinvointi	Vaikutus mielialaan	Luonnosta nauttiminen
		Hyvä mieli
	Vähentää ilmastoahdistusta	Puhtaan luonnon olemassaolon huomaaminen
		Tieto siitä, miten voi itse vaikuttaa
		Konkreettinen toiminta luonnon hyväksi
		Myönteiset luontokokemukset
	Rauhoittava vaikutus	Mieltä rauhoittava vaikutus
		Aisteja rauhoittava vaikutus
		Ympäristöahdistuksen väheneminen
		Stressistä palautuminen
		Ajatusten jäsentyminen
		Parantaa keskittymiskykyä
Henkiset voimavarat	Minäkuva ja itsetunto	
	Henkiset voimavarat	
	Vahvistaa luontosuhdetta	

		Onnistumisen kokemukset
		Itsensä toteuttaminen
Sosiaalinen hyvinvointi	Yhteisöllisyys	Luontoympäristö rakentaa ilmapiiriä
		Luontoliikunnan tasa-arvoisuus
		Luontoympäristö tarjoaa toimintaa, joka lisää yhteisöllisyyden kokemusta
	Sosiaaliset taidot	Luontoympäristö tarjoaa toimintaa, joka kehittää sosiaalisia taitoja
		Luonto tarjoaa yhteistä puheenaihetta

5.2.1 Luontokasvatus ja fyysinen hyvinvointi

Luontokasvatuksen vaikutuksia fyysiseen hyvinvointiin havaittiin tutkimuksessa luontoliikunnan kautta saavutettavien terveyshyötyjen kautta.

Opettajien vastauksissa nousi esille se, miten luontoympäristöä pidetään monipuolisena oppimisympäristönä liikunnan opettamiseen. Autenttinen ympäristö tarjoaa motoriikkaa kehittäviä haasteita muun muassa kivillä hyppimisen, puihin kiipeilemisen ja erilaisten perinneleikkien kautta. Tätä kautta luonnossa toteutettavan toiminnan kautta saavutetaan suoria vaikutuksia hyvinvointiin, kuten kunnon kohoamista ja monipuolisesti motoriikan ja lihaskunnan kehittymistä.

*”Polkujuoksu ja maastossa liikkuminen kehittävät lapsen motoriikkaa ja kehittävät aerobista kuntoa. Metsä on ihanteellinen ympäristö liikuntaleikeille”
(Opettaja 12)*

Aineistosta nousi esille luontoympäristön epäsuora vaikutus hyvinvointiin. Aineistossa toistui useasti se, miten luontoympäristö voi kannustaa liikkumaan sellaistaikin, joka ei tavallisesti innostu liikkumisesta. Luonto on paikka, jossa liikkuminen tapahtuu huomaamatta. Opettajat kokivat, että lapset pitävät luonnossa liikkumisesta ja nauttivat siitä, mihin erilaiset leikit ja pelit sekä puissa kiipeily, marjastus ja kivillä kiipeileminen kannustavat. Tällöin luontoympäristö toimii paikkana, joka kannustaa liikkumaan, ja sitä kautta saavutetaan fyysisiä hyvinvointivaikutuksia.

” Lapset nauttivat äärettömästi luonnossa liikkumisessa. Osalle lapsista haastavaa on sinne lähteminen, mutta kukaan ei ole valittanut enää luonnossa. Kivillä hyppiminen, piilosleikit, pururata, puuhippa ja perinneleikit ovat olleet metsässä lasten mielestä parhaita.” (Opettaja 3)

” Luonnossa liikkuminen tapahtuu ihan huomaamatta. Joku oppilas, joka ei innostu muusta liikunnasta voi motivoitua ihan eri tavalla luonnossa liikkumisesta.” (Opettaja 10)

Aineistosta nousi esille opettajien käsitys luonnossa olemisen vaikutuksista ihmiseen fysiologisella tasolla sykkeen ja verenpaineen laskemisen kautta.

”Aika mielenkiintoisia ovat tutkimukset, jotka osoittavat, että luonnossa liikkuminen ”parantaa” ja vähentää nykyisen ihmisen stressin oireita kehotasolla. Liikkuminen luonnossa laskee verenpainetta, laskee sykettä etc. Vaikuttavia osoituksia luonnon ”parantavasta voimasta”.”

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet luonnolla olevan vaikutusta ihmisen fyysiseen hyvinvointiin. Sydämen syke laskee, ihon sähkövälityskyky paranee, verenpaine laskee, lihasjännitys ja elimistön stressihormonien pitoisuudet paranevat luontoympäristössä. (Tyrväinen ym., 2014, 50; Uutela, 2011, 17.) Metsässä ihminen altistuu meluille ja ilmansaasteille vähemmän kuin rakennetussa ympäristössä, mikä voi myös selittää osaltaan matalampaa sykettä ja verenpainetta. (Tyrväinen, 2018).

Metsässä leikkivillä lapsilla kehittyvät staattinen ja dynaaminen tasapaino, koordinaatio, juokseminen, riipunta ja hyppääminen. Luonnossa ja viheralueilla oleskelevat lapset ovat fyysisesti aktiivisia. (Vertanen, 2014, 29.)

Luonnossa olemisen sivutuotteena voidaan saavuttaa aiempienkin tutkimusten mukaan terveyshyötyjä. Luontoympäristön helposti saavutettavuus ja miellyttävyys voivat tutkimusten mukaan houkutella ihmisiä ulkoilemaan, jonka seurauksena fyysiset ja henkiset terveyshyödyt voidaan saada ikään kuin sivutuotteena. (Tyrväinen ym., 2014, 48). Myös Metsäpellon (2010, 17) mukaan luonnossa liikkua elämykset ja kokemukset saattavat korostua niin, että fyysisen kunnon kohottaminen tulee ikään kuin sivutuotteena.

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajien käsitys luonnon vaikutuksista fyysiseen hyvinvointiin on hyvin samanlainen, kuin tutkimukset aiheesta ovat osoittaneet.

5.2.2 Luontokasvatus ja psyykinen hyvinvointi

Aineistosta nousi esille, että opettajat pitävät luontokasvatuksen keinoja hyvänä mahdollisuutena lisätä lasten psyykkistä hyvinvointia. Opettajat näkivät luontokasvatuksen lisäävän psyykkistä hyvinvointia niin suoraan kuin välillisesti.

Luonnon suora vaikutus mielialaan nousee esille yleisesti luonnon kykynä tuottaa hyvää mieltä ja parantaa mielialaan. Luonnosta nauttiminen mainittiin useasti. Myös luonnon rauhoittavasta vaikutuksesta mainittiin useasti.

”Siellä (luonnossa) pystyy rauhoittumaan ja nauttimaan hiljaisuudesta, antamaan aikaa omille ajatuksille. Ja nauttia luonnon äänistä, hajuista ja maustakin. Siellä pääsee ympäröivistä ärsykkeistä irti.” (Opettaja 6)

”Sielu ja mieli lepää ja puhdistuu, stressi ja suorittaminen unohtuu. Ruutuajan sijaan nautitaan aidoista seikkailuista luonnon Playstationissa.” (Opettaja 14)

Ilmastoahdistuksen vähentämisessä luontokasvatuksen roolia pidettiin merkittävänä (12/17). Puhtaan luonnon olemassaolon huomaamisen ajateltiin lisäävän toivoa neuvottomuuden ja ahdistavien uhkakuvien edessä. Toisaalta luontokasvatusta toteuttamalla pystytään antamaan lapselle myönteisiä luontokokemuksia. Tiedon lisääminen luonnon suojelemismahdollisuuksista, ympäristöteoista sekä siitä, mikä merkitys yksilön valinnoilla on auttavat oppilasta hahmottamaan, että luonnon suojelemiseksi voi tehdä asioita.

”Ehkä se, että huomaa vielä olemassa olevan puhdasta ja rikasta luontoa, voi luoda lapselle toivoa.” (Opettaja 15)

”Tiedolla voidaan poistaa ahdistusta. Lapsen tulee tietää, mitä jokainen ihminen voi pienilläkin teoilla parantaa maailmaa.” (Opettaja 8)

Luonnon rauhoittava vaikutus nousee vastauksissa esille aisteja ja mieltä rauhoittavien suorien vaikutuksien kautta sekä epäsuoran vaikutuksen ilmastoahdistuksen vähenemisen kautta. Stressistä palautuminen on nopeampaa, kun huomio siirtyy arkisista askareista, huolista ja stressaavista asioista luonnon havainnoimiseen ja aistimiseen. Syke ja verenpaine laskevat, kun ärsykeitä on vähemmän. Luontoympäristö herkistää sen sijaan aistimaan, mikä rauhoittaa ja pakottaa olemaan läsnä.

”Havainnointi ja aistiminen vie huomion ympäristöön pois stressaavista asioista.” (Opettaja 2)

”Psyykkiset vaikutukset näkyvät rauhoittumisena kun ärsykejä on vähemmän kuin rakennetussa ympäristössä.” (Opettaja 12)

”Siellä pystyy rauhoittumaan ja nauttimaan hiljaisuudesta, antamaan aikaa omille ajatuksille.” (Opettaja 15)

”Luonto rauhoittaa ja tarjoaa paikan tutkia, haistella, maistella ja kokea monipuolisesti lähiympäristöä.” (Opettaja 7)

Aineistosta nousee esille, että opettajat näkevät luonnossa olemisen vaikuttavan henkisten voimavarojen kasvamiseen sitä kautta, että lapsi ymmärtää itsensä osana kokonaisuutta. Opettajista suurin osa (14/17) kokee, että luonnossa saadut onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen minäkuvaa ja itsetuntoa suoraan ja välillisesti.

”Luonnossa tapahtuu asioita, joita ei voi hallita ja se tuntuukin hyvältä heittäytyä ”luonnon armoille” luottavaisesti. Aina koittaa uusi auringonnousu, tuntui miltä, tahansa.” (Opettaja 6)

”Luonto on armollinen, se hyväksyy lapsen ja kaikki sellaisenaan. Rauhoittuminen, leikkiminen ja ulkoilma kasvattavat henkistä hyvinvointia, jolla välillinen vaikutus myös lapsen minäkuvaan sekä itsetuntoon.” (Opettaja 3)

”Ajatukset selkiytyvät ja henkistä palautumista tapahtuu.” (Opettaja 1)

Luokanopettajien käsitykset luonnon vaikutuksista psyykkiselle hyvinvoinnille ovat samankaltaisia kuin mitä aiemmat tutkimukset aiheesta osoittavat. Luonnon stressistä palauttavasta ja suojaavasta vaikutuksesta, keskittymiskykyä lisäävästä ja ajatuksia selventävästä vaikutuksesta on tutkimuksissa vahvaa näyttöä. (Pretty, 2004, 2; Tyrväinen ym., 2014, 49.) Lasten harrastaman puutarhaviljelyn on todettu lisäävän lasten itseluottamusta ja vähentävän stressituntemuksia. Onnistumisen kokemuksista saadaan hyvää mieltä, kun opitaan ottamaan vastuuta kasveja hoitamalla. (Rappe ym., 2003, 85-86, 99). Luonnossa ulkoileminen parantaa mielialaa, itsetuntoa, koettua terveyttä sekä auttaa irtautumaan arjesta. (Tyrväinen ym., 2018).

5.2.3 Luontokasvatus ja sosiaalinen hyvinvointi

Luontokasvatuksen vaikutuksia sosiaaliseen hyvinvointiin havaittiin tutkimuksessa yhteisöllisyyden sekä sosiaalisten taitojen osalta. Useat opettajat mainitsivat luontoympäristön rakentavan ilmapiiriä. Luonto tarjoaa toimintaa, joka lisää yhteisöllisyyden kokemusta. Luonnossa on luontevaa toimia yhdessä tutkien ja innostuen.

”Luokan yhteiset projektit (esim. kasvien kasvatus luokassa) edesauttavat yhteishengen luomista.” (Opettaja 7)

”Sosiaalisina vaikutuksina voisi mainita sen, että yhdessä tekeminen luonnossa on varsin luontevaa, lapset tykkäävät yhdessä tutkia ja innostua, sekä toistensa ”löydöistä” ideovat ja innostuvat lisää.” (Opettaja 14)

Luontoliikunnan tasa-arvoisuus tukee yhteisöllisyyttä monin eri tavoin. Luontoympäristöä pidettiin paikkana, joka kannustaa kaikkia liikkumaan. Luonnossa huomaamatta tapahtuva liikunta on lähtökohtaisesti kaikille yhtä haastavaa, sillä se ei vaadi keneltäkään mitään erityisiä taitoja. Luontoliikunta kannustaa liikkumaan heitäkin, joilla kynnys liikkumiseen voi olla muuten suuri. Tasa-arvoinen liikuntamuoto lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden kanssa.

Luokanopettajat pitivät luontoympäristöä paikkana, jossa on luontevaa tarjota toimintaa, joka kehittää sosiaalisia taitoja. Tämä mahdollistaa sosiaalisten taitojen harjoittamisen luontevasti ja palkitsevasti. Luonto tarjoaa yhteistä puheenaihetta sosiaalisilta taidoiltaan heikommallekin tai sellaisellekin, jolla on tavallisesti vaikeaa löytää puheenaihetta muiden kanssa. Luontoympäristö tarjoaa myös paikan, jossa syntyy ”erilaista kohtaamisia kuin luokkahuoneessa”.

”Monesti ulko-opetuksessa tulee annettua toiminnallisia pari- ja ryhmätehtäviä, niissä oppii sosiaalisia taitoja.” (Opettaja 11)

”Sosiaalisilta taidoiltaan heikompikin lapsi löytää helposti puheenaihetta luontoaiheista.” (Opettaja 12)

Luokanopettajien käsityksen tässä tutkimuksessa ovat hyvin yhteneväisiä luonnon hyvinvointivaikutuksia tutkineiden tutkimusten kanssa. Tutkimuksien mukaan luonnolla on havaittu olevan sosiaalista terveyttä tukevia vaikutuksia. Yksinäisyyden tunteet ja sosiaaliset pelot ovat vähentyneet. (Wahlström, 2008, 8-9). Lasten kuva toisista lapsista ja ympäristöstä

on myös osoitettu olevan myönteisempi ulkona leikkivillä lapsilla. (Rappe ym., 2003, 99). Sosiaalisia hyvinvointivaikutuksia voidaan saada myös epäsuorasti liikunnan kautta. Liikunnan kautta opitaan sosiaalisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä, tiimityöskentelyä ja työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Huisman & Nissinen, 2005, 25.)

5.3 Tutkimustulosten kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia tavoitteita ja mahdollisuuksia luokanopettajat ajattelevat luontokasvatuksella olevan. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia hyvinvointivaikutuksia luokanopettajat näkevät luontokasvatuksella olevan.

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajat pitävät luontokasvatuksen toteuttamista tärkeänä asiana. He liittävät luontokasvatukseen oleellisesti luontosuhteen vahvistamisen, ympäristövastuullisuuden lisäämisen sekä ympäristöahdistuksen vähentämisen. Luokanopettajat näkevät, että luontokasvatusta toteuttamalla voidaan saavuttaa näitä asioita.

Luontosuhteen vahvistaminen nousee aineistosta yhtenä luontokasvatukselle asetettavana tavoitteena. Luontosuhde syntyy myönteisistä luontokokemuksista, joita saadaan olemalla luonnon kanssa vuorovaikutuksessa. Luontosuhteeseen liittyy luonnon tunteminen, eläimien ja kasvien tunnistaminen sekä luonnonilmiöiden ja luonnon toimintojen ymmärtäminen. Luontosuhteen vahvistaminen nähdään yhtenä koulun velvollisuutena ja yleisesti tärkeänä asiana. Luontosuhde vaikuttaa siihen, miten luonto koetaan, ja osataanko sitä arvostaa.

Ympäristövastuullisuuden lisääminen nousi aineistosta toiseksi luontokasvatukselle asetettavaksi tavoitteeksi. Tämän tutkimuksen mukaan ympäristövastuullisuutta voitiin lisätä luonnon arvostamisen kautta.

Kolmantena luontokasvatukselle asetettavana tavoitteena esille nousee ympäristöahdistuksen vähentäminen. Toivon näköalojen lisääminen nähdään tärkeänä asiana ympäristöahdistuksen lieventämisessä sitä kautta, että huomataan, että puhdasta luontoa on vielä jäljellä ja sitä voidaan suojella. Toisaalta tiedon lisääminen siitä, miten itse voi vaikuttaa ja toimia luonnon hyväksi vähentää ympäristöahdistuksen kokemista. Myös konkreettisen toiminnan kautta lapsi voi kokea olevansa hyödyksi ja tekevänsä jotain luonnon hyväksi, mikä vähentää ahdistusta.

Luokanopettajat näkevät itsessään luontosuhteen vahvistamisen tärkeänä asiana. Lisäksi he ajattelevat, että luontosuhdetta vahvistamalla voidaan saavuttaa monenlaisia muitakin hyötyjä. Luokanopettajat ajattelevat, että luontosuhdetta vahvistamalla voidaan lisätä lapsen arvostusta luontoa kohtaan. Luonnon arvostaminen taas lisää luokanopettajien mukaan halua toimia luonnon hyväksi ja tehdä ympäristötekoja.

Mielenkiintoista on, että aiemmin tehdyissä tutkimuksissa ja määrittelyissä luontokasvatuksen käsite korostaa elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta, ympäristöherkkyyttä, luontosuhdetta sekä luonnontuntemusta (Tuomaala, 2002; Aho 1987, Finto, 2022). Ympäristökasvatukseen verrattuna luontokasvatuksen tavoitteissa ei korostu ympäristövastuullisuus tai ympäristöteot, mutta luokanopettajien vastauksissa luontokasvatus saa myös ympäristönsuojelullottuvuuden. Luokanopettajat ajattelevat luontokasvatuksen olevan luontoon tutustumista, siitä nauttimista ja luontosuhteen vahvistamista, mutta sen merkitys luonnonsuojeluhallun synnylle on merkittävä. Luontokasvatukselle heidän asettamansa tavoitteet ”ympäristövastuullisuus” ja ”ympäristöahdistuksen vähentäminen” ovat lähes aina seurausta ”luontosuhteen vahvistamisen” tavoitteesta. Tämä seikka voi osin johtua luontokasvatuksen, ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen käsitteiden määrittelyn epätarkkuudesta ja toisiinsa sekoittumisesta.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan sanoa yleisesti, että luokanopettajat kokevat luontokasvatuksen lisäävän lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Luontokasvatuksen toteuttamisella voidaan tukea lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Luonnon aikaansaamat hyvinvointivaikutukset ovat usein kokonaisvaltaisia vaikutuksia. Erityisesti luokanopettajat pitävät luonnon psyykkisiä vaikutuksia tärkeinä ja merkittävinä, ja he määrittelevät niitä eniten.

Lasten liikkumattomuus sekä ylipainon lisääntyminen ovat viime vuosina puhututtaneet ja herättäneet huolta. (Julin, 2015). WHO:n ajatus fyysisen aktiivisuuden lisäämisestä on, että liikkua tulisi millä tavalla tahansa, kunhan se on mukavaa ja turvallista. Tätä näkemystä on hyvä tuoda tarkasteluun siinä valossa, kun pohditaan, voidaanko luontokasvatuksella lisätä lasten hyvinvointia. Tämän tutkimuksen perusteella luonnon fyysisiä vaikutuksia saavutetaan ikään kuin sivutuotteena, kun luonnossa liikutaan esimerkiksi retkeillen tai luontoa tutkien ja havainnoiden tai siitä vain nautiskellen. Luontoympäristö on ympäristönä sellainen, että se kannustaa lasta huomaamatta liikkumaan, kiipeämään puuhin ja taiteilemaan kivillä, mitkä kehittävät lapsen motoriikkaa, kuntoa ja tasapainoa huomaamatta. Luonnossa liikkuminen

koetaan miellyttävänä ja mukavana, mikä voi kannustaa liikkumaan sellaistaakin lasta, joka ei yleensä innostu liikunnasta. Luontoliikunnan merkitys lasten fyysisen aktiivisuuden lisääjänä on nähty potentiaalisena myös aiemmissa tutkimuksissa (Vertanen, 2014).

Luonnon psyykkisiä vaikutuksia saavutetaan monipuolisesti luonnossa olemisen kautta. Luonto rauhoittaa, parantaa mielialaa, vähentää ilmastoahdistuksen kokemuksia ja lisää henkisiä voimavaroja. Luontosuhde vahvistuu luontoon tutustumisen kautta, ja lapsi voi kokea merkittäviä voimaantumisen kokemuksia ja saada onnistumisten elämysten kautta vahvistusta itsetunnon. Luonnon psyykkiset vaikutukset luokanopettajien vastauksissa ovat saman suuntaisia kuin aiemmissakin tutkimuksissa osoitetut luonnon psyykkiset vaikutukset ihmiselle.

Luonnon sosiaaliset vaikutukset nousivat tutkimuksessa mielenkiintoisiksi. Luokanopettajat pitivät luontokasvatuksen mahdollisuutena vahvistaa yhteisöllisyyttä sekä tukea lapsen sosiaalisia taitoja. Merkittäväksi nousi luontoympäristön omalaatuisuus siinä, miten se tarjoaa paikan erilaisille kohtaamisille ja yhdessä tekemiselle. Luonnossa on luontevaa toteuttaa sellaista opetusta, jossa ollaan pareittain ja ryhmässä, mitkä tukevat sosiaalisten taitojen kehittymistä. Luonnossa toteutettavat retket tukevat yhteisöllisyyttä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että luonnon kanssa vuorovaikutuksessa olemalla yksinäisyydentunteet sekä sosiaaliset pelot ovat lieventyneet ja vähentyneet. (Wahlström, 2008, 8-9.)

Ympäristöahdistus on ilmiönä vielä vähän tutkittu, joten sen nimeäminen ja havaitseminen ovat haasteellisia. Valtaosa vastaajista (14/17) piti luontokasvatusta mahdollisuutena vähentää ilmastoahdistusta. On kuitenkin hyvin mahdollista, että tähänkään tutkimukseen osallistuneet eivät osanneet riittävästi tunnistaa, mitä on ilmastoahdistus, miten se näkyy ja purkautuu, ja missä sen juurisyyt ovat, eivätkä siksi pitäneet sitä niin suurena ongelmana. Ilmastoahdistusta käsittelevässä tutkimuksessa nousee esille luonnosta vieraantuminen, huoli ilmaston tilasta sekä synkkä tulevaisuuskuva. Sekä ensimmäisen tutkimuskysymyksen, että toisen tutkimuskysymyksen tarkastelussa nousi kuitenkin esille ympäristöahdistuksen ulottuvuudet.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tutkimusaihetta ja arvioidaan tutkimuksen tekemiseen liittyneitä myönteisiä ja kielteisiä piirteitä. Tuloksia tarkastellaan yleisellä tasolla pyrkien luomaan yleiskuvaa ilmiöstä ja sen yhteydestä kasvatuksen ja kasvatustieteen kenttään. Lisäksi tässä luvussa hahmotellaan jatkotutkimusaiheita ja tuodaan ilmi omia henkilökohtaisia ajatuksia tutkimuksen tekemisestä.

Tässä tutkimuksessa haasteellista oli tuoda tutkimustulokset aiempien tutkimustulosten valoon. Tämän tutkimuksen teoriataustassa ei ole käsitelty juurikaan aiempia tutkimustuloksia juuri luokanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä, vaan yleisesti luonnon hyvinvointivaikutuksia tutkineita tutkimuksia. Tämä puute vaikuttaa tutkimuksen arviointimahdollisuuksiin ja sen vertailukelpoisuuteen aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Aiemmin tehtyjä tutkimuksia juuri luokanopettajien kokemuksista luontokasvatuksesta ei ole tehty paljon pro Gradu – tutkimuksia lukuun ottamatta. Teoriatausta sisältää siksi varsin vähän aiempaa tieteellistä tutkimusta juuri luokanopettajien käsityksistä aiheesta. Aiempiin tutkimuksiin vertaileminen perustuu luontokasvatuksen, ympäristökasvatuksen sekä kestävän kehityksen teemoihin liittyvään teoriaan sekä luonnon hyvinvointivaikutuksista tehtyihin tutkimuksiin, joita aiheesta kyllä löytyy suhteellisen paljon.

Toisaalta aiempien tutkimuksien vähyys juuri luokanopettajien kokemuksista osoittaa sen, että aiheen tutkiminen on tärkeää. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien käsitystä luontokasvatuksen toteuttamisesta ja sen tärkeydestä tutkittiin heidän luontokasvatukselle asettamiensa tavoitteiden kautta. Tarkoituksena oli tuoda tavoitteiden kautta ilmi sitä, millaisia merkityksiä he luontokasvatukselle asettavat ja millaisena sen tärkeys näkyy heidän vastauksissaan. Tutkimuskysymysten laajuus ja niiden muotoileminen oli hankalaa, mikä näkyy tutkimuksen sisällönanalyysin tekemisessä ja sen ulosannissa siten, että käsitteet ja luokittelut voivat vaikuttaa vaikeasti ymmärrettäville.

Ihminen on osa luontoa ja täysin siitä riippuvainen, mitä ei voida kiistää. Jotta voitaisiin paremmin ymmärtää ihmisen luonnosta erkaantumisen seurauksia, tarvittaisiin paljon monialaista lisätutkimusta aiheesta. Ympäristöahdistuksen teema osoittautui laajemmaksi ja pinnallisemmin tutkituksi kuin osasin odottaa. Tutkimusta sen tiimoilta on vielä varsin vähän. Kuitenkin vaikuttaisi siltä, että ympäristöahdistusta koetaan laajemmin kuin sitä vielä edes ymmärretään. (Pihkala, 2019). Stressaava elämänrytmi, kiire ja suorittaminen ajavat meitä

kauemmas luonnosta, jolloin meidän voi olla vaikeampi nähdä luonnon merkitystä ja välttämättömyyttä itsellemme. Hyödynnämme luontoa yli sen kantokyvyn, ja sen tutkiminen, millaisia kieltämisen tuntemuksia ja epämääräisiä ahdistuksen tunteita se meissä saa aikaan, olisi mielestäni äärettömän mielenkiintoista ja tärkeää tutkia.

Kasvatuksen kentällä voitaisiin herätä pohtimaan luontosuhteen heikkenemisen vaikutuksia ja seurauksia yksilöihin itseensä ja heidän hyvinvointiinsa, mutta myös laajemmin ympäristön ja yhteiskunnan kannalta. Voitaisiko luontokasvatusta lisäämällä lisätä lasten hyvinvointia, parantaa heidän tulevaisuusnäkömiään ja vaikuttaa sitä kautta myös yhteiskunnan hyvinvointiin ja kestäväan rakentumiseen? Tämän tutkimuksen tulokset antavat osviittaa siitä, että voitaisiin. Myös aikaisemmin tehdyt tutkimukset aiheesta tukevat näitä.

Luontosuhteen on todistettu vaikuttavan luonnonsuojeluhulun lisääntymisenä. Toisaalta ilmastonmuutoksen on todettu aiheuttavan lapsissa ympäristöahdistusta. Ympäristöteoilla taas on todettu voivan heikentää ympäristöahdistuksen kokemuksia. Luontokasvatuksen potentiaalia niin ympäristöahdistuksen poistamisessa kuin luontosuhteen vahvistamisessa taas pidetään tämän tutkimuksen perusteella merkittävänä.

Tämän tutkimuksen teorettinen viitekehys on muodostettu pääosin jo vuonna 2017-18, jonka jälkeen tutkimuksia luontokasvatuksesta, ympäristökasvatuksesta sekä kestäväan kehityksen kasvatuksesta peruskoulun viitekehyksessä on ilmestynyt paljon. Olen pyrkinyt päivittämään resurssien puitteissa joitakin tutkimustuloksia myös tähän tutkimukseen, mutta läheskään kaikkiin en ole pystynyt perehtymään. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että viime vuosina tehdyt tutkimukset ovat hyvin linjassa tässä tutkimuksessa käytettyjen lähteiden kanssa, jotka vain vahvistavat aiemmin tutkittua tietoa luonnon hyvinvointivaikutuksista.

Tämän tutkimuksen aineistossa varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolelta nousi esille se, miten opettajat ajattelevat luontokasvatuksen toteuttamisen olevan yhteyksissä koulun toimintakulttuuriin sekä resursseihin. Jos koulun toimintakulttuuria edistettäisiin luontokasvatuspainotteiseen suuntaan, myös resurssit ja motivaatio sen toteuttamiselle lisääntyisivät. Tällöin luontokasvatus voisi integroitua luontevasti osaksi koulun toimintatapoja eikä tuntuisi vain lisäaikalta opettajien jo valmiiksi vaativaksi koettuun työhön. Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille myös se, miten kaikki luokanopettajat (17/17) kokivat luonnon tärkeänä ja voimaannuttavana paikkana itselleen. Luontokasvatusta toteuttamalla myös he itse pääsisivät työpäivänsä aikana luontoon, ja saisivat työnsä tekemisen sivutuotteena kokea luonnon parantavia vaikutuksia.

Opetuksen ja kasvatuksen kentällä tulisi valjastaa yhä enemmän resursseja luonto- ja ympäristökasvatukseen toteuttamiseen. Luonnon tarjoama kokemuksellinen oppimisympäristö mahdollistaa yli oppiainerajojen tehtävän opetus- ja kasvatustyön (Vertanen, 2014, 30). Luonnon ajatuksia selkiyttävän, stressistä palauttavan ja luovuutta vahvistavien vaikutuksien vuoksi olosuhteet oppimiselle ovat suotuisimmat (Vertanen, 2014, 30). Jos rakenteet ja koulun sisäinen toimintakulttuuri mahdollistaisivat sen, että luontokasvatukseen toteuttamista pidetään luonnollisena osana toimintakulttuuria, sen toteuttamiseen kehittyisi varmasti luontevat ja tehokkaatkin toimintatavat.

Luontoon menemistä ja siellä olemista ei ole meiltä riistetty. Luonto lisää meissä myönteisiä tuntemuksia ja auttaa asettamaan asiat mittasuhteisiin. Jokaisella on vapaus mennä luontoon ja nauttia siitä, ja tätä etuoikeutta meidän kannattaisi käyttää hyödyksemme. Myös opetussuunnitelma antaa luokanopettajalle täyden vapauden ja osittain velvollisuudenkin toteuttaa luonto- ja ympäristökasvatusta haluamallaan tavalla.

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että luokanopettajat näkevät luontokasvatuksessa mahdollisuutta ja potentiaalia aikamme haasteiden ratkaisemisessa. Luontokasvatuksessa ja luontosuhteen vahvistamisessa voidaan nähdä vahvaa potentiaalia hyvinvoivemmista yksilöistä koostuvaan kestävämmän yhteiskunnan rakentumiseen, johon ekososiaalisuuden tavoitteet myös tähtäävät.

Lähteet / References

- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Atjonen, P. (2010). *Akateemisen tutkielman raportointiopas*. Itäsuomen yliopisto. Viitattu 18.8.2018. Saatavissa: https://www.uef.fi/documents/288084/393549/akateemisen_tutkielman_raportointiopas.pdf/cbcc2763-9539-4804-b9fd-10bdc4570b61
- Aura, S., Horelli, L., & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Borodulin, K. (2014). Luontoliikunnan terveys- ja hyvinvointihyödyt. Teoksessa: Jäppinen J., Tyrväinen L., Reinikainen M. ja Ojala A. (toim.). *Luonto lähelle ja terveydeksi. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 35/2014* (s. 30-31). Helsinki: Multiprint Oy, 30.
- Cantell, H. (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro, & S. Sorvari (toim.). *Ihminen ja ympäristö* (s. 332-336). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Chawla, Louise, ja Debra Flanders Cushing. (2007). "Education for strategic environmental behavior." *Environmental education research* 13(4), 437-452. <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/13504620701581539>
- Elliot, S. (2010). Children in the natural world. Teoksessa J. Davis (toim.) *Young children and the environment. Early education for sustainability* (s. 43-75). Cambridge: Cambridge university press.
- Eskola, J. (2018) Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180-200). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Finto. *Suomalainen asiasanasto ja ontologia*. Viitattu 1.3.2022. Saatavissa: <https://finto.fi/keko/fi/page/p147>
- Frilander, J. (2022). Jättiraportti: Peruuttamaton muutos maapallon järjestelmissä on jo käynnissä – ”vaarallista ja laaja-alaista sekasortoa luonnossa”, IPCC sanoo. *YLE*. Viitattu 28.2.2022. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-12336074>
- Frost, J.L. (1992) *Reflections on research and practice in outdoor play environments*. *Dimensions of Early Childhood*, Summer, 6-10.
- Haila, Y. (1990). *Vihreään aikaan: Kirjoituksia ihmisen ekologiasta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Huisman, T., & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylyt ja liikunta. Teoksessa Rintala P., Ahonen T., Cantell M. ja Nissinen A. (Toim.). *Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 25-46). Jyväskylä: Opetus 2000.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37(2), 162–173. Viitattu 31.1.2022.
Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Hyväri, H. (2018). *Terveiden ja hyvinvoinnin tukeminen luontokasvatuksen avulla*. Pro-Gradu tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201810062895.pdf>.
- The intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC] (2022). *Climate change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Viitattu 28.2.2022. Saatavissa: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Julin, M. (2015) *Lapset ja nuoret eivät liiku tarpeeksi – vai liikkuvatko?* Hieroja 2, 20-22.
- Jäppinen, J., Tyrväinen, L., Reinikainen, M., & Ojala, A. (2014). *Luonto lähelle ja terveydeksi: Ekosysteemipalvelut ja ihmisen terveys; Argumenta-hankkeen (2013-2014) tulokset ja toimenpidesuosituks*. Helsinki: Suomen ympäristökeskus.
- Kinnunen, H. [@heidikkini] (24.2.2022). 5 vinkkiä hyvinvoinnin edistämiseen luonnon avulla [Instagram-päivitys]. Instagram.
<https://www.instagram.com/p/CaWrKdCsdWq/?igshid=MDJmNzVkMjY=>
- Koivunen, T., & Linden, L. (2003). Lasten elinympäristö. Teoksessa Rappe E., Linden L. ja Koivunen T.(Toim.). *Puisto, puutarha ja hyvinvointi. Viherympäristöliiton julkaisu 28 (s. 79-100)*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Korpela, K. (2007). *Luontoympäristöt ja hyvinvointi*. *Psykologia* 42 (2007): 5, 4. artikkeli, 364-376. Viitattu 8.8.2018. Saatavissa:
<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/42/5/luontoym.pdf>
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, A. & Kettunen, A. (2018). *Ulkona oppiminen innostaa*. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen* (s. 6-7). Ulvila: Plusprint.
- Lanki, T. (2014). Ilmansaasteiden, melun ja helleaaltojen terveyshaitat - viheralueiden merkitys. Teoksessa Jäppinen J., Tyrväinen L., Reinikainen M. ja Ojala A. (toim). *Luonto lähelle ja terveydeksi. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 35/2014* (s. 24-25). Helsinki: Multiprint Oy.

- Lapsen oikeuksien julistus. (1989). Viitattu 2.3.2022. Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Matikainen, P. (1995). Ympäristökasvatus luokan- ja aineenopettajan koulutuksessa. Teoksessa: Ojanen, S., Rikkinen, H., Käpylä, M., Järvikoski, T., Åhlberg, M., Vienola, V., . . . Lappalainen, A. (toim.). *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY.
- Metsäpelto, J. (2010). *Luontoliikunnalla maailmaa parantamaan*. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n jäsenlehti: 2, s. 16-18.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft*. *Educational Researcher*, 13(5), 20–30.
- MLL. (5.3.2020). *Mielenterveysongelmat lisääntyneet ja vakavoituneet lasten ja nuorten puhelimessa ja nettipalveluissa 2010-luvulla*. Tiedote. Viitattu 12.12.2021. Saatavissa: <https://www.mll.fi/tiedotteet/mielenterveysongelmat-lisaantyneet-ja-vakavoituneet-lasten-ja-nuorten-puhelimessa-ja-nettipalveluissa-2010-luvulla/>
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto*. Ympäristöministeriö. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nykänen, R. (2019). Ympäristökasvatus ja luonnonsuojelu. Teoksessa M. Aaskov Knudsen, T. Rohde & A. Kettunen (toim.) *Ympäristökasvatusta Pohjoismaissa. Kirja elämyksistä, oppimisesta ja osallisuudesta ihmisen ja luonnon välisessä kanssakäymisessä. Pohjoismaiden ministerineuvosto* (s. 36-42). Printed in Denmark: Rosendahls. Viitattu 1.4.2022. Saatavissa: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1367637/FULLTEXT01.pdf>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 25.8.2018. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki (1998). Viitattu 3.8.2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pihkala, P. (2021). *Lasten ja nuorten ympäristöahdistus tuoreen tutkimuksen valossa*. Viitattu 24.1.2022. Saatavissa: <https://www.ymparistoahdistus.fi/artikkelit/lasten-ja-nuorten-ymparistoahdistus-tuoreen-tutkimuksen-valossa/>
- Pihkala, P. (2018). *Johdatus ympäristöahdistukseen. Ympäristöongelmien psyykkiset vaikutukset*. Tieteessä tapahtuu 6/2018.
- Pihkala, P. (2017). *Päin helvettiä? Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J., & Berg, P. (2012). *Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille: Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto: Sitra. Viitattu 3.7.2018. Saatavissa: <https://oula.finna.fi/Record/oula.1387837>
- Pratt, R. (2010). Practical possibilities and pedagogical approaches for early childhood education for sustainability. Teoksessa Davis M. Julie (toim.) *Young children and the environment: Early education for sustainability*, (s. 104-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pretty, J. (2004). *How nature contributes to mental and physical health*. Viitattu 28.6.2018. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/240033610_How_nature_contributes_to_mental_and_physical_health
- Rappe, E., Linden, L., & Koivunen, T. (2003). *Puisto, puutarha ja hyvinvointi*. Helsinki: Viherympäristöliitto.
- Rohweder, L.; Virtainen, A.; Kohl, J., Sinkko, A. & Tani, S. (2008). *Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriön julkaisu 2008:3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). *Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen*. Aikuiskasvatus 1/2015. Saatavissa: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94118/52796?acceptCookies=1>
- Salonen, A. (2012). *Ekososiaalinen sivistys – mitä se on?* Julkaistu 6.10.2012. Viitattu 1.3.2022. Saatavissa: <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on/>
- Salonen, K. (2010). *Mielen luonto : Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki: Green Spot.
- Salonen, K. (2005). *Mieli ja maisemat: Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma*. Helsinki: Edita: Suomen psykologiliitto.
- Salumäki, T. (2019) Yle Luonnon kysely: Suomalainen on yllättävän vahvasti luontoihminen – sienestys, kalastus ja luonnonpuistot eivät silti kiinnosta useimpia. *YLE*. Viitattu 2.2.2022. Saatavissa: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/09/27/yle-luonnon-kysely-suomalainen-on-yllattavan-vahvasti-luontoihminen-sienestys>

- Sitra. (2021). *Suomalaisten luontosuhde murroksessa*. Verkkotapahtuma. Viitattu 9.12.2022. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/tapahtumat/suomalaisten-luontosuhde-murroksessa/>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä 1994.
- Tampio, H. & Tampio, M. (2017) *Ulkoloikka. Hyppää ulko-opetuksen ideoiden maailmaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL (2019). *Keskeisiä käsitteitä. 17.1.2021*. Viitattu 1.4.2022. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/keskeisia-kasitteita>
- Tuomaala, T. (2002). *Luonto tutuksi: Vinkkejä vanhemmille*. Helsinki: Rakennusalan kustantajat: Sarmala.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkaepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK, 2013. Viitattu 31.3.2022. Saatavissa: www.tenk.fi
- Tyrväinen, L., Lanki, T., Sipilä, R., & Komulainen, J. (2018). *Mitä tiedetään metsän terveyshyödyistä?* Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim: 134 (13): 1397-403. Viitattu 17.7.2018. Saatavissa: <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2018/13/duo14421>
- Tyrväinen, L., Tyrväinen, L., Kurttila, M., Sievänen, T., & Tuulentie, S. (2014). *Hyvinvointia metsästä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- United Nations. (1987). *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*. Viitattu 1.5.2022. Saatavissa: file:///C:/Users/OMISTAJA/Downloads/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf
- Uutela, A. (2011). *Luonto kiittää liikkujaa*. Liikunta ja tiede: 48: 5, s.17.
- Valli, R. & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vertanen, J. (2014). *Euroopan metsäisin ympäristö on täynnä mahdollisuuksia*. Liito: 3, s. 29-31.
- Wahlström, R. (2008). *Ehdyttävä luonto: Miten luonto kuntouttaa?* Espoo: Michael kirjat.

- Weare, K. (1999). *Promoting mental, emotional and social health*. London: Routledge Falmer. Viitattu 11.7.2018. Saatavissa: <http://web.b.ebsco-host.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzcwNDA0X19BTg2?sid=c1b4af95-1954-4f1b-9413-64569c4cd5bc@sessionmgr120&vid=0&format=EK&rid=1>
- Whitehouse, S., Varni, J. W., Seid, M., Cooper-Marcus, C., Ensberg, M-J., Jacobs, J. R. & Mehlenbeck, R.S. (2001). Evaluating a children's hospital garden environment: Utilization and consumer satisfaction. Viitattu lähteessä Korpela, K. (toim.) *Luontoympäristöt ja hyvinvointi*. Psykologia 42 (2007): 5, 4. artikkeli, 364-376. Viitattu 8.8.2018. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/42/5/luontoymp.pdf>
- Willamo, R. (2004a). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Cantell H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 36-45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willamo, R. (2004b). Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 32-36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- World Health Organization. (2010.) *Global recommendations for physical activity for health*.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Copenhagen.
- World Health Organization. (1997). *The Jakarta Declaration on leading health promotion into the 21st century*. 12:261-264. Jakarta, Indonesia.
- YK. (2022). *Kestävän kehityksen tavoitteet. Kestävä kehitys – agenda 2030*. Viitattu 1.3.2022. Saatavissa: <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- YK. (1989). Yearbook of UN 1989. *The convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- Ympäristökasvatusjärjestö [FEE]. (2017). *Mitä ympäristökasvatus on?* Viitattu 1.8.2018. Saatavissa: http://ymparistokasvatus.fi/mita_ymparistokasvatus_on/

Liite 1 / Saatekirje

Opiskelen Oulun yliopistossa luokanopettajaksi ja teen Pro gradu-tutkielmaa luontokasvatuksen ja lapsen hyvinvoinnin yhteyksistä. Gradututkielmassani selvitän, miten luontokasvatus koetaan alakoulun opettajien keskuudessa ja miten sitä toteutetaan käytännössä. Erityisesti olen kiinnostunut opettajien näkemyksistä luontokasvatuksen vaikutuksista lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Olen määritellyt luontokasvatuksen tutkimuksessani ympäristökasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen sekä ympäristö- ja ekopsykologian näkökulmien kuten luontosuhteen käsitteen kautta. Luontopainotteisella toiminnalla tarkoitetaan toimintaa, jossa ollaan vuorovaikutuksessa luonnon, luonnonmateriaalien tai luontoa sisältävän materiaalin kanssa. Kokonaisvaltainen hyvinvointi kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuudet.

Suuri kiitos vastauksistasi!

Jos kyselylomakkeeseen vastaamisessa herää kysyttävää tai kommentoitavaa, otathan yhteyttä.

Henna Hyväri

Liite 2 / Kyselylomake

1. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
 - a) alle 5 vuotta
 - b) yli 5 vuotta
 - c) yli 10 vuotta
 - d) yli 20 vuotta
 - e) yli 30 vuotta
 - f) yli 40 vuotta
2. Minkä vuosiluokan opettaja olet tällä hetkellä?
 - a) 1.
 - b) 2.
 - c) 3.
 - d) 4.
 - e) 5.
 - f) 6.
 - g) muu
3. Sukupuoli
 - a) nainen
 - b) mies
 - c) muu
4. Mitä seuraavista luontopainotteisista toiminnoista toteutat opinnoissasi?
 - a) Retket luontoon oppimismielessä (havainnointi, oppiminen)
 - b) Luontoretket luontoon luonnon vuoksi (elämys)
 - c) Luonnon havainnointia luokassa luonnonmateriaalin välityksellä
 - d) Siementen kylvö/kasvien istutus/puutarhaviiljely
 - e) Kasvien/kasvion kerääminen
 - f) Luonnossa/ulkona/koulun pihalla opiskelu/opettaminen
 - g) Luonnon havainnointia eri luontoympäristöissä
 - h) Luontokuvien tai luontomielikuvien käyttäminen rauhoittumiskeinona
5. Erittele tässä tarvittaessa tarkemmin edellisessä kysymyksessä rastittamiasi kohtia. Kerro lisäksi vapaasti, millaista muuta luontopainotteista toimintaa toteutat opetuksessasi niiden lisäksi.
6. Millaiset mahdollisuudet koet koulusi mahdollistavan luontokasvatuksen toteuttamiselle? (koulun toimintakulttuuri, paikallinen opetussuunnitelma)
7. Millaiset mahdollisuudet näet lähiluonnon hyödyntämisessä opetuksessa? (saavutettavuus, hyödynnettävyys, resurssit)
8. Miten luontokasvatuksen toteuttaminen tukee mielestäsi kestäväen kehityksen tavoitteiden saavuttamista?

9. Mitä tarkoittaa luontosuhde? Mikä on sen merkitys?
10. Arvioi asteikolla 1-5, mitkä ovat mielestäsi luontokasvatuksen mahdollisuudet lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. (1 – erittäin huonot, 5 – erittäin hyvät)
11. Voiko luonto mielestäsi parantaa lapsen itsetuntoa ja minäkuvausta? Millä tavoin?
12. Voiko luonto mielestäsi parantaa lapsen itsetuntoa ja minäkuvausta? Millä tavoin?
13. Näetkö luontokasvatuksen toteuttamisessa mahdollisuuksia vähentää lapsen/nuoren kokemaa ilmastoahdistusta?
14. Millaisena näet luontokasvatuksen mahdollisuudet yhteisöllisyyden ja sosiaalisten taitojen kehittämisen kannalta?
15. Millaisia mahdollisuuksia näet luontoliikunnassa?
16. Näetkö koulun olevan vastuussa luontokasvatuksen toteuttamisesta? Jos, miksi ja millaisessa vastuussa?
17. Miltä sinusta tuntuu luonnossa tai luontoympäristössä? Mitä luonto merkitsee sinulle?
18. Minkä vuoksi olet toteuttanut luontopainotteista opetusta/toimintaa? Valitse kohta/kohdat, jotka kuvaavat perusteluitasi eniten. Lisää tarvittaessa oma vastaus kohtaan "muu".
 - a) Oppimisympäristöjen monipuolistamiseksi
 - b) Opetussuunnitelman toteuttamiseksi
 - c) Oppimisen laadun ja tehokkuuden lisäämiseksi
 - d) Luontoympäristö on hyvä paikka havainnollistaa asioita käytännössä
 - e) Yhteenkuuluvuuden tunteen/ryhmähengen lisäämiseksi
 - f) Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisäämiseksi
 - g) Luonnon parantavien ja rauhoittavien vaikutusten vuoksi
 - h) Myönteisten ympäristöasenteiden, -tietojen, -taitojen ja -valmiuksien vuoksi
 - i) Hyötyliikunnan vuoksi
 - j) Keskittymiskyvyn lisäämiseksi ja rauhoittumiskeinona
19. Kuinka tärkeänä pidät luontokasvatuksen ja luontopainotteisen toiminnan toteuttamista koulussa?
 - a) en lainkaan tärkeänä
 - b) en kovin tärkeänä
 - c) hieman tärkeänä
 - d) melko tärkeänä
 - e) tärkeänä
 - f) hyvin tärkeänä
 - g) erittäin tärkeänä
20. Kuinka usein hyödynnät luontoa/toteutat luontokasvatusta opetuksessasi?
 - a) päivittäin tai useita kertoja viikossa
 - b) kerran viikossa
 - c) kerran kuukaudessa
 - d) kerran lukukaudessa
 - e) kerran lukuvuodessa tai harvemmin