



Lähteenoja Paula

*Luontokasvatuksen ja varhaiskasvatuksen opettajuuden merkitys lapsen luontosuhteen
vahvistamisessa*

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2025

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luontokasvatuksen ja varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden merkitys lapsen luontosuhteen vahvistamisessa (Paula Lähteenoja)

Kandidaatintutkielma, 29 sivua

Syyskuu 2025

Tämä kandidaatin tutkielma käsittelee varhaiskasvatuksessa toteutettavaa luontokasvatusta, sekä varhaiskasvatuksen opettajuutta ja siihen sisältyvää pedagogista asiantuntijuutta luontokasvatukseen liittyen. Tutkielman tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen tarjoaman luontokasvatuksen merkitys lapsen luontosuhteen vahvistamisessa, sekä miten varhaiskasvatuksen opettaja voi omalla asiantuntijuudellaan vaikuttaa tähän prosessiin. Tutkielmassa selvitetään aluksi myös luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Kandidaatin tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa on etsitty vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin kerätyn tutkimusaineiston pohjalta. Kuvailevista kirjallisuuskatsauksen tyypeistä toteutustavaksi on valittu narratiivinen katsausmuoto. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tuottaa ajankohtaista tietoa tutkimustuloksista tiivistämällä aiemmin tuotettua tutkimustietoa. Tutkielman aineisto koostuu monipuolisesti kansainvälisestä vertaisarvioidusta tutkimuksesta, sisältäen kotimaista tutkimusta. Aineistossa on käytetty pääosin 2010-luvun jälkeen julkaistua tutkimustietoa, koska luontokasvatus on tieteenalana suhteellisen nuori.

Tutkimustulokset osoittavat, että varhaislapsuudessa luonnossa vietetyllä ajalla, sekä luonnossa syntyneillä kokemuksilla on merkitystä lapsen luontosuhteen muodostumisessa ja vahvistumisessa. Varhaiskasvatuksessa toteutettavalla luontokasvatuksella on merkitystä, koska siten tuetaan lasten mahdollisuuksia saada varhaislapsuuden luontokokemuksia tasavertaisesti. Luontoympäristössä tapahtuvat leikit korostuvat tutkimustuloksissa myönteisten luontokokemusten yhteydessä. Tutkimuksissa nousee esiin luonto yhtenä oppimisympäristönä, joka tukee lasten erilaisten taitojen oppimista. Tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajuus vaikuttaa lapsen luontosuhteen vahvistamisessa opettajan asenteiden ja arvojen kautta. Varhaiskasvatuksen opettajan oma tietotaito, sekä kiinnostus luontokasvatusta kohtaan vaikuttavat lasten luontoon liittyviin kokemuksiin ja käsityksiin.

Avainsanat: luontokasvatus, luontosuhde, luontoleikit, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, arvot ja asenteet, tiimityöskentely

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Teoreettinen viitekehys.....	6
2.1	Luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät	6
2.2	Luontokasvatus ja luontosuhde varhaiskasvatuksessa	8
2.2.1	<i>Ulkona oppiminen varhaiskasvatuksessa</i>	9
2.2.2	<i>Leikit luontoympäristössä</i>	10
2.2.3	<i>Loose parts play</i>	11
2.2.4	<i>Riskileikit</i>	12
2.3	Varhaiskasvatuksen opettajuus ja asiantuntijuus luontokasvatuksessa	13
2.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettajuus ja tiimityöskentely</i>	14
2.3.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan arvot ja asenteet luontokasvatusta ja luontoleikkejä kohtaan</i>	15
3	Tutkimuksen toteutus	16
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	17
3.2	Tiedonhankintaprosessi.....	18
3.3	Aineistonkeruu.....	18
3.4	Aineiston analysointi	20
3.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	20
4	Tutkimustulokset	23
4.1	Luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät	23
4.2	Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan luontokasvatuksen merkitys lasten luontosuhteen vahvistamisessa ja tukemisessa	23
4.2.1	<i>Ulkona oppiminen</i>	24
4.2.2	<i>Leikit luontoympäristössä</i>	25
4.2.3	<i>Loose parts play</i>	26
4.2.4	<i>Riskileikit</i>	26
4.3	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden merkitys luontokasvatuksen toteutuksessa.....	27
4.3.1	<i>Varhaiskasvatuksen opettajuus ja tiimityöskentely</i>	27
4.3.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan arvot ja asenteet luontokasvatusta ja luontoleikkejä kohtaan</i>	28
5	Tutkimustulosten tarkastelua ja yhteenveto.....	29
6	Pohdinta.....	30
6.1	Jatkotutkimuksen aiheet.....	32
	Lähteet	33

1 Johdanto

Tutkielmani käsittelee varhaiskasvatuksessa toteutettavaa luontokasvatusta. Tavoitteenani on selvittää luontokasvatuksen sekä varhaiskasvatuksen opettajuuden ja asiantuntijuuden merkitystä lasten luontosuhteen vahvistamisessa. Tutkimuksissa nousee esiin huoli lasten vähentyneistä mahdollisuuksista viettää aikaa luonnossa sekä huoli lasten luontosuhteen heikentymisestä (Beery ym., 2020; Chawla, 2020; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2022) todetaan, että luontokasvatus on osa perusteiden määrittelemää ympäristökasvatusta. Luontokasvatuksella voidaan tukea lasten lähiympäristön tuntemusta, luonnon kunnioittamista ja yhteisöön kuulumista (OPH, 2022). Raittila (2016) kirjoittaa ympäristökasvatuksen juontavan juurensa luonnonsuojeluaatteesta, ja tästä syystä ympäristökasvatusta pidetään usein synonyymina luontokasvatukselle. Ympäristökasvatus sisältää luontoympäristön lisäksi ympäristön laajemman merkityksen, esimerkiksi fyysisen, rakennetun ympäristön, kuten kaupunkiympäristön ja siihen liittyvät kokemukset (Raittila, 2016). Tutkielmassani olen rajannut aiheen keskittymällä luontokasvatuksen ja lasten luontosuhteen tukemisen tutkimiseen.

Tutkielmani on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jossa etsin vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen, jotka ovat; mikä merkitys varhaiskasvatuksen luontokasvatuksella on lasten luontosuhteen vahvistamisessa ja tukemisessa sekä mikä merkitys opettajan pedagogisella osaamisella ja asiantuntijuudella on luontokasvatuksen toteutuksessa. Tutkimusaineistona olen käyttänyt pääosin kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimusartikkeleita, sekä joitakin aiheeseen liittyviä kirjoja, jotta olen saanut mahdollisimman kattavan pohjan tutkielmalleni.

Luontokasvatus on aiheena ajankohtainen, sillä nykyinen luonnontila on menossa huolestuttavaan suuntaan ilmastonmuutoksen ja ihmisten toiminnan vuoksi, ja ilmastonmuutos vaikuttaa maapallon kaikkiin alueisiin, muun muassa luontoon ja sitä kautta esimerkiksi terveyteen, talouteen (Euroopan komissio) muun muassa rajuina sääilmiöinä sekä luonnon monimuotoisuuden katoamisena (Beery ym., 2023; Lehtimäki ym., 2020). Furu ja Heilalan (2021) tutkimuksen mukaan varhaiskasvattajat saattavat vältellä ilmastonmuutokseen liittyvien aiheiden käsittelyä lasten kanssa, koska eivät halua aiheuttaa huolta tai ahdistusta. Lapset, iän mukaan, voivat kuitenkin itse ottaa asian puheeksi varhaiskasvatuksessa, koska ovat kuulleet tai keskustelleet siitä kotona (Furu & Heilala, 2021). Ihmisillä on kylliksi tutkittua tietoa ihmiskunnan luontoa

tuhoavasta toiminnasta, mutta siitä huolimatta ihmiset jatkavat samaa luonnolle haitallista toimintaa seurauksista välittämättä (Värri, 2018). Sjöblom (2012) nostaa nuorten luontosuhdetta käsittelevässä väitöskirjassaan esiin ihmisten vieraantumisen luonnosta, hänen 2010-luvun alussa tekemänsä tutkimuksen mukaan nuoret kokivat luonnon etäiseksi. Siksi on tärkeää tutkia keinoja, joilla ehkäistä luonnosta vieraantumista jo varhaislapsuudessa.

Tutkimuksissa korostetaan varhaislapsuutta merkityksellisenä ajankohtana luontosuhteen muodostumisessa (Beery ym., 2020; Lehtimäki ym., 2020). Parikka-Nihti ja Ek (2024) kirjoittavat, että lapsen luonnossa oleminen vaikuttaa monin eri tavoin hänen kokonaisvaltaiseen kasvuunsa ja kehitykseensä, muun muassa terveyteen, kognitiivisiin taitoihin, tunnetaitoihin ja osallisuuteen. Lapsuudessa luonnossa vietetty aika vaikuttaa myös yksilön myöhempään ympäristökäyttäytymiseen (Beery ym., 2020; Parikka-Nihti ja Ek, 2024). Toiminta ja leikit luontoympäristössä tukevat lapsen positiivista suhtautumista luontoon ja siellä olevaan kasvistoon ja eläimistöön, sekä haluun toimia luonnon hyväksi (Kumpulainen ym., 2020). Tutkimukset tuovat esiin aikuisten asenteiden vaikutuksen lasten luontoleikkien mahdollistajina tai estäjinä (Harper & Obee, 2021; Mcrorie ym., 2025; van Rooijen ym., 2023).

Luontokasvatus aiheena on minulle tärkeä, koska olen kiinnostunut kestävästä kehityksestä ja luonnosta. Työni kautta olen kiinnostunut luontokasvatuksesta, sekä miten luontokasvatusta ja ulkona oppimista voisi yhdistää vielä enemmän lasten leikkeihin ja muuhun varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan, ja siten vahvistaa lasten luontosuhdetta. Tutkielmassani nousi esille luontoleikkien merkitys eri muodoissaan lasten luontosuhteen muodostumisessa. Leikki on lasten luontainen tapa oppia (OPH, 2022), joten tutkin ulkona oppimista, ulko- ja metsäleikkejä, LPP (loose parts play)-leikkejä sekä riskileikkejä. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana koen todella tärkeäksi löytää keinoja, joilla voin tukea oman työni kautta lasten luontosuhteen vahvistumista pedagogisesti, ja miten vahvistaa ja hyödyntää myös omaa pedagogista asiantuntijuuttani aiheen suhteen. Tästä syystä olen keskittynyt tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajan roolia ja merkitystä lasten luontosuhteen vahvistamisessa. Varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyy vahvasti tiimityöskentely, joten tutkin myös tiimityön merkitystä. Lisäksi tutkin varhaiskasvatuksen opettajan asenteiden ja arvojen vaikutusta luontokasvatuksessa.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkielmani keskeisiä käsitteitä, jotka ovat luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät, luontokasvatus/luontosuhde varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatuksen opettajuus ja asiantuntijuus luontokasvatuksessa. Lisäksi tutkin alakäsitteinä luontokasvatukseen liittyvää ulkona oppimista, ulko- ja metsäleikkejä. Nostan erillisinä alakäsitteinä esiin riskileikit sekä loose parts play-termin, koska niitä on tutkittu paljon. Viimeksi mainitulle en ole löytänyt virallista suomenkielistä vastinetta, joten käytän tässä tutkielmassani englannin kielistä termiä aiheeseen viitatessani. Esineleikki suoraan käännettynä terminä antaa loose parts playsta puutteellisen kuvan, joten en käytä sitä, vaikka loose parts play sisältää esineleikin ominaisuuksia. Tutkin myös alakäsitteinä varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyvää tiimityöskentelyä sekä arvoja ja asenteita, jotka ovat varhaiskasvatuksen opettajan työhön olennaisena osana kuuluvia käsitteitä.

2.1 Luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Luonto on merkittävänä osana tutkielmani aihetta, joten avaan ensin, mitä termillä luonto tarkoitetaan. Luonto kontekstina voidaan ymmärtää monella eri tavalla (Hartig ym., 2014; Sjöblom, 2012; Smedsrud ym, 2024). Savolaisen (2021) mukaan luonto voidaan käsittää koskemattomana, joka tarkoittaa, ettei sitä ole rakennettu tai muokattu ihmisten käyttöön, esimerkiksi puistoksi tai leikkialueeksi. Beery ja kollegat (2023) kirjoittavat luonnon määrittämisestä myös luonnon ja ihmisen välisenä yhteenkuuluvuutena. Hartig ja kollegat (2014) kirjoittavat ”elävästä luonnosta”, jolla voidaan tarkoittaa yleensä kasvistoa ja eläimistöä. Heidän mukaansa luontoa kuvaavat myös maasto, maisemat, vesistöt ja säätilat, sekä geologisten prosessien vaikutus (Hartig ym., 2014).

Parikka-Nihti ja Ek (2024) kirjoittavat luontosuhteen tarkoittavan ihmisen yksilöllistä tapaa suhtautua luontoon tai luonnossa olemiseen. Heidän mukaansa jokaisen omat, henkilökohtaiset kokemukset muovaavat yksilöllistä suhdetta luontoon (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Varhaislapsuus on merkittävää aikaa luontosuhteen muodostumiselle (Beery ym., 2020). Parikka-Nihti ja Suomela (2014) nostavat esiin sen, miten lapsen tulisi saada viettää aikaa monenlaisissa ympäristöissä, jotta lapselle voisi muodostua suhde sekä kunnioittava ja vastuullinen suhtautuminen luontoon ja ympäristöön. Heidän mukaansa kokemuksilla ja niistä syntyvillä muistolla on mer-

kittävä vaikutus ympäristöön muodostuvassa suhteessa (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Sjöblom (2012) toteaa ihmisen käsityksestä kuulumisella osaksi luontoa tai olemalla erillisenä osana, on vaikutusta ympäristömoraaliin, sekä siihen miten ihminen toimii ja kokee vastuuta luontoa kohtaan. Beery ja kollegat (2023) kirjoittavat, että on tärkeää ymmärtää luontosuhteen puuttumisen taustalla olevat syyt. Luontosuhteen muodostumiseksi jokainen tarvitsee henkilökohtaisia ympäristökokemuksia, sillä pelkkä tieteellinen luonnon tarkastelu ei riitä suhteen syntymiseen (Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Lapsen luontosuhteen vahvistumista tukee mahdollisimman varhainen tutustuminen luontoympäristöön (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Harris (2021) huomauttaa lasten yksilöllisten mahdollisuuksien viettää aikaa luonnossa kuitenkin vaihtelevan. Tsevreni (2021) kertoo vahvan luontosuhteen tukevan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

Kaupungistuminen on voimistunut, ja kaupunkiympäristöissä luontoa voi olla vähäisesti tarjolla, joka vaikuttaa lapsen mahdollisuuteen viettää aikaa luonnossa (Chawla, 2020; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Cantell ja kollegat (2020) lisäävät, että ympäristö- ja kulttuurisilla tekijöillä on vaikutusta luontosuhteen muodostumiseen. Perheiden sosiodemografiset (sukupuoli, ikä, koulutustaso, tulotaso, työtilanne) tekijät voivat vaikuttaa perheiden mahdollisuuksiin viettää aikaa luonnossa (Kokkonen ym., 2021; Savolainen, 2021). Chawla (2020) kirjoittaa perheiden asenteiden ja luontoon suhtautumisen vaikuttavan lasten luontosuhteeseen. Siten huoltajilla on merkittävä vaikutus siihen, minkä verran lapset arvostavat luontoa ja samaistuvat luontoon (Beery ym., 2020). Huoltajien luonnosta vieraantuneisuus voi periytyä myös lapsille, joka voi ajan kuluessa johtaa sukupolvien väliseen jatkumoon luonnosta vieraantuneisuudessa (Chawla, 2020).

Huotilainen (2021) tuo esille, että aikuisten esimerkkiä seuraamalla lapset kuluttavat nykyään paljon aikaa sisätiloissa teknologian, älylaitteiden ja sosiaalisen median parissa. Hänen mukaansa esimerkiksi pelit on suunniteltu koukuttaviksi, ja tämä vaikuttaa heikentävästi monen lapsen ja nuoren sosiaalisiin ja vuorovaikutustaitoihin, sekä liikkumiseen ja motorisiin taitoihin (Huotilainen, 2021). Sääkslahti ja Niemistö (2021) toteavat, että ulkona liikkumiseen vietetyn ajan määrällä on vaikutusta esimerkiksi motoristen taitojen suotuisaan kehittymiseen. Heidän mukaansa huono säätila voidaan kuitenkin nähdä esteenä ulkoilulle (Sääkslahti & Niemistö, 2021). Harris (2021) taas lisää, että lapsia voidaan kieltää ulkona liikaamista itseään. Aikuisten

liiallinen varovaisuus ja ylisuojelevaisuus voi olla esteenä lasten fyysisille leikeille, koska lasten pelätään satuttavan itsensä (Harper & Obee, 2021; Sandseter ym., 2021; van Rooijen ym., 2023).

2.2 Luontokasvatus ja luontosuhde varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus on tutkielmani toinen merkittävä termi, joten avaan ensin, mitä sillä tarkoitetaan. Varhaiskasvatusta ja sen toimintaa ohjaa varhaiskasvatustalakiin (540/2018) perustuvat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan palvelua, jonka tehtävänä on edistää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Perusteissa määritetään varhaiskasvatuksen tehtävä ja tavoitteet, toimintakulttuuri, pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen sekä lapsen tukeen liittyvät periaatteet ja vastuut. Perusteissa nostetaan esiin varhaiskasvatuksen tavoitteena oleva lasten oppimisen edellytysten tukeminen ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan pedagogiikkaa, joka tarkoittaa monitieteiseen tietoon perustuvaa, varhaiskasvatuksen henkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvointi ja oppiminen keskiössä (OPH, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) nostetaan esiin lasten luontosuhteen vahvistaminen sekä lasten ohjaaminen kohti luonnon ja sen kasvien ja eläinten kunnioittamista. Parikka-Nihdin ja Ekin (2024) mukaan lapsen tapa käsittää luonto on olla osana sitä, eikä ulkopuolisena, erillisenä toimijana. Lapsen tapa muodostaa merkityksiä luonnosta on kokonaisvaltainen, muun muassa kehollisesti, aistien, tunteiden ja mielikuvituksen kautta (Beery ym., 2020; Kumpulainen ym., 2020; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Beeryn ja kollegoiden (2020) 2-5-vuotiaiden lasten luontosuhteen muodostumiseen liittyvässä tutkimuksessa nousee esiin muun muassa lasten uteliaisuus luonnonmateriaaleja kohtaan ja kiinnostus viettää aikaa luonnossa luonnonilmiöitä tutkien. Sääkslahti ja Niemistö (2021) lisäävät, että metsäympäristö tarjoaa monipuolisia vaihtoehtoja fyysiselle toiminnalle, kuten puissa kiipeily ja tasapainoilu kivien päällä. Suomen vaihtelevat säätilat luovat luonnosta mielenkiintoisen oppimisympäristön (Sääkslahti & Niemistö, 2020).

Wolffin ja Skarsteinin (2020) mukaan luontokasvatuksessa voidaan yhdistää sekä ulkona että sisällä tapahtuva oppiminen, esimerkiksi ulkona tutkimalla luontoa ja sisällä muun muassa tu-

tustumalla aiheeseen muun muassa kirjallisuuden ja tarinoiden kautta, sekä piirtämällä ja musiikilla. Luonnossa vietetty aika lisää lasten arvostusta ja välittämistä luontoa kohtaan (Chawla, 2020; Kiviranta ym., 2024). Paikka- ja kontekstisidonnaisuus on merkityksellistä luontoyhteyden muodostumisessa, sillä ajan myötä lapset voivat muodostaa heille merkityksellisiä tunne-siteitä tutuksi tullutta luontopaikkaa kohtaan, kuten tiettyyn puuhun tai kasveihin (Harris, 2021; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Luonnossa vietetyllä ajalla on myönteisiä vaikutuksia lasten empatiakyvyn muodostumiseen (Beery ym., 2020; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Fyysisen ympäristön lisäksi on tärkeää muistaa sosiaalisen ympäristön merkitys (Sääkslahti & Niemistö, 2021). Lasten kanssa voidaan keskustella luontotiedosta ja kokemuksista luonnossa, sekä etiikasta (Wolff & Skarstein, 2020). Värrin (2018) tuo esille, että eettisen ajattelutaidon kehittyminen on osana luontokasvatusta. Jotta lapsen eettinen ajattelu voi kehittyä, tarvitaan kasvattajaa ja kasvattavia kokemuksia (Värrin, 2018). Parikka-Nihti ja Ek (2024) nostavat luontokasvatuksen esille lasten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tukemisen mahdollistajana.

Furu ja Valkonen (2021) nostavat esiin, miten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kestävä kehitys ja luontokasvatusta ei ole avattu riittävästi. Heidän mukaansa käytetyt termit ja mitä niillä tarkoitetaan, sekä miten niitä käytännössä toteutetaan, jäävät pedagogisesta näkökulmasta liian tulkinnanvaraiseksi. Asian tulkitsemisessa ja toteutuksessa korostuvat henkilöstön asenteet ja motivaatio aihetta kohtaan (Furu & Valkonen, 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin kokonaisvaltaisesti kestävä elämäntapa, joka sisältää niin ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen kuin kulttuurisen näkökulman (OPH, 2022). Perusteissa ei ole kuitenkaan määritelty, että kuinka paljon kestävä kehitys, ja siten myös luontokasvatusta tulisi sisältyä varhaiskasvatuksen toimintaan (Furu & Valkonen, 2021). Tässä taas korostuu paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien merkitys, joissa on paikallisesti tarkennettuja erityispiirteitä ja pedagogisia painotuksia (OPH, 2022).

2.2.1 Ulkona oppiminen varhaiskasvatuksessa

Luonto toimii varhaiskasvatuksessa oppimisen kohteena sekä oppimisympäristönä, jossa voidaan toteuttaa niin pedagogisesti suunniteltua toimintaa kuin vapaata leikkiä (OPH, 2022; Kiviranta ym., 2024; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Ulkona oppimiseen liittyvä toiminta voi vaikuttaa positiivisesti lasten ja henkilöstön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Kiviranta ym., 2024). Parikka-Nihti ja Ek (2024) kirjoittavat luonnon toimivan monipuolisena ja kokonaisvaltaisena oppimisympäristönä, joka tukee lasten oppimista, kuten kognitiivisia ja vuorovaikutustaitoja.

Lapset voivat yhdessä kasvattajien kanssa tutkia luontoa ja samalla oppia ja käyttää kasviin ja eläimiin liittyvää sanastoa (Wolff & Skarstein, 2020; Furu & Heilala, 2021; Harris, 2021). Lapsi oppii leikkimällä, liikkumalla ja tutkimalla, sekä lapsen synnynnäinen uteliaisuus tukee halua oppia uutta (OPH, 2022; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Wolff ja Skarstein (2020) korostavat opettajan roolin tärkeyttä lasten kiinnostuksen herättämisessä luontoa kohtaan jakamalla omaa tietouttaan sekä arvostuksella luontoa kohtaan. Kiviranta ja kollegat (2024) huomauttavat, että lasten sekä opettajan asianmukainen pukeutuminen ja varustautuminen on olennaista, jotta luonnossa oleminen on mahdollista säästä huolimatta. Heidän tutkimuksessaan nousee esiin opettajien kokemukset lasten pukemisesta, etenkin pienempien, työläänä ja aikaa vievänä. Siten ulkotilaa ja luontoa ei välttämättä hyödynnetä riittävästi säätilan vuoksi (Kiviranta ym., 2024).

2.2.2 Leikit luontoympäristössä

Leikillä on merkittävä rooli lapsen varhaisessa kehityksessä (Cankaya ym., 2024). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) korostetaan leikkiä keskeisessä asemassa varhaiskasvatuksen toiminnassa. Lapsi oppii leikin kautta erilaisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja, yhdessä toimimista, mielikuvituksen käyttöä, itsesäätelytaitoja, itseilmaisua (OPH, 2022). Lapsi oppii leikin ohella, esimerkiksi rakentamalla, tutkimalla ja ihmettelemällä (Hu, 2024; Parikka-Nihti & Ek, 2024). Melasalmi ja kollegat (2023) painottavat varhaiskasvatuksen opettajan leikillisyyden merkitystä sekä leikillisyyttä pedagogiikassa. Opettajan kyky leikillisyyteen vaikuttaa muun muassa opettajan ja lasten välisiin suhteisiin sekä lasten motivaatioon oppia uutta (Melasalmi ym., 2023).

Flannigan ja Dietze (2018) kirjoittavat metsäleikkien vaikutuksesta lapsen mielikuvituksen tukijana ja rikastajana. Hu (2024) huomauttaa, että ulkotila mahdollistaa laajemman tilan leikeille, ja samalla mahdollisuuden tutustua ympäröivään luontoon, sekä oppia luonnosta. Loebach ja Cox (2022) tuovat tutkimuksessaan esille lasten luontoympäristössä tapahtuvien leikkien vaikuttavan positiivisesti lasten kehitykseen ja hyvinvointiin. Heidän mukaansa ulkoleikit tarjoavat lapsille monipuolisempia mahdollisuuksia uppoutua leikkiin, sekä luonto laajempaan ja vaihtelevaan ympäristöön sitouttaa laajemman joukon lapsia pitkäkestoiseen leikkiin (Loebach & Cox, 2022). Dietze ja Kashin (2019) kirjoittavat lasten ulko- ja luontoleikkien pedagogisen merkityksen ymmärtämisen olevan tärkeää varhaiskasvatuksen opettajan työssä. He nostavat esiin sen ulkoleikkien ymmärtämisen vapaan leikin lisäksi ennalta pedagogisesti suunniteltuna leikkinä tarjoavan lapsille uusia mahdollisuuksia leikkiin, muutoin lapset voivat jäädä ilman erilaisia kokemuksia. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien tulee tuoda

lisää näkyvyyttä luontoleikeille, jotta ne otetaan paremmin huomioon toiminnassa. He nostavat esiin myös huoltajien mahdolliset erilaiset kulttuuriset taustat, jotka voivat vaikuttaa huoltajien epäilevään suhtautumiseen lasten luontoleikkejä kohtaan, ja tästä syystä varhaiskasvatuksen opettajan roolilla luontoleikkeihin liittyvän tietouden lisäämisessä huoltajille on suuri merkitys (Dietze & Kashin, 2019).

2.2.3 Loose parts play

Cankaya ja kollegat (2024) kirjoittavat loose parts play-termin (LPP) tarkoittavan esineleikkiä, jossa leikissä mukana olevilla irrallisilla, liikuteltavilla välineillä ei ole etukäteen määriteltyä tapaa tai teemaa leikkiä. Tällaisia välineitä voivat olla esimerkiksi tehdasvalmisteiset rakennuspalikat, laatikot, tai kierrätysmateriaalit, kuten napit (Cankaya ym, 2024). Luonnonmateriaaleissa vastaavia esineitä (NLP, Nature-based loose parts) voi olla muun muassa oksat, kävyt, kivet, lehdet ja hiekka (Hu, 2024). Flannigan ja Dietze (2018) kirjoittavat, että loose parts-esineet ovat luonteeltaan neutraaleja, eivätkä ole ikä- tai sukupuolisidonnaisia. Luonnonmateriaalit voivat monipuolisessa ulkoympäristössä tarjota vaihtelua lasten leikkeihin, herättää uteliaisuutta, motivoida tutkimaan ja kokeilemaan, tukea fyysistä, emotionaalista ja sosiaalista kehitystä sekä lisätä mielikuvituksen käyttöä (Flannigan & Dietze, 2018; Hu, 2024; Loebach & Cox, 2022).

Flanniganin ja Dietzen (2018) mukaan luonnonmateriaalit eivät määritä sitä, miten niillä tulisi leikkiä, joten lapsi voi luoda niille leikkiessään useita eri merkityksiä, esimerkiksi keppi voi olla miekka tai kaivuuväline. He nostavat esiin myös sen, että lapset voivat luoda useita eri merkityksiä leikissä mukana olevalle materiaalille, esimerkiksi toiminnallisena välineenä tai kuvitteellisia ominaisuuksia omaavana välineenä (Flannigan & Dietze, 2018). Leikit, joissa lapset voivat käyttää vapaasti mielikuvitustaan ja itse luoda haluamansa merkitykset käyttämilleen materiaaleille, vaikuttavat positiivisesti lasten mielikuvitukseen, kehitykseen sekä leikkitaitoihin (Flannigan & Dietze, 2018; Hu 2024). Luontoympäristöön yhdistetyt LPP-leikit herättävät ja tukevat lasten luontaista uteliaisuutta ja kiinnostusta (Flannigan & Dietze, 2018; Hu 2024). Hun (2024) mukaan NLPP:n avulla voidaan luoda lasten kehitystä ja oppimista tukevaa leikkipedagogiikkaa. LPP-leikit tukevat lasten leikkiin sitoutumista sekä vaikuttavat positiivisesti lasten kehitykseen ja leikkikäyttäytymiseen (Flannigan & Dietze, 2018; Hu 2024).

2.2.4 Riskileikit

Sandseter ja kollegat (2021) kirjoittavat riskileikkien tarkoittavan yleensä ulkotiloissa tapahtuvia vapaamuotoisia fyysisiä leikkejä, joihin sisältyy tiettyä epävarmuutta ja riski fyysiseen loukkaantumiseen. He tuovat esiin, että riskileikeissä on läsnä useita tunteita, kuten into, hauskuus, jännitys, nautinto ja onnistumisen ilo. Heidän mukaansa riskileikit voidaan jakaa eri kategorioihin; leikit korkeissa paikoissa, nopeusleikit, leikit vaarallisilla työkaluilla, leikit vaarallisten elementtien läheisyydessä, kontaktileikit (kuten paini), leikit, joissa lapset liikkuvat yksin, törmäysleikit ja tilanteet, joissa lapsi seuraa toisten riskileikkejä (Sandseter ym., 2021). Riskileikkeihin liittyvä fyysinen aktiivisuus tukee lasten karkeamotoristen taitojen positiivista kehittymistä (Harper & Obee, 2021; McCrorie ym., 2025; Sandseter ym., 2021). Harper ja Obee (2021) kirjoittavat riskileikkien monipuolisista hyödyistä motoristen taitojen kehittymisen lisäksi, heidän tutkimuksessaan korostuivat lasten kokeman stressin vähentyminen sekä tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. He tuovat esille, että lasten ulkoleikkialueet suunnitellaan nykyään mahdollisimman turvallisiksi tapaturmien välttämiseksi (Harper & Obee, 2021).

McCrorie ja kollegat (2025) nostavat tutkimuksessaan esiin huoltajien ja kasvattajien asenteet ja näkemykset liittyen lasten ulkoleikkeihin kytkeytyviin hyötyihin tai vaaroihin, ja niiden vaikutuksen siihen, millaisia ulkoleikkejä lapset saavat leikkiä. He toteavat, että huoltajien ja kasvattajien tulkinnoissa vaaran elementtejä sisältäviksi leikeistä on kulttuurisia sekä alueellisia eroja, esimerkiksi pohjoismaissa normaaleina pidettävät leikit voidaan tulkita toisessa maassa vaarallisiksi (McCrorie ym., 2025). Aikuiset kontrolloivat liikaa lasten fyysisiä leikkejä, ja siten estäen monien taitojen suotuisan kehityksen (Harper & Obee, 2021; van Rooijen ym., 2023). Van Rooijen ja kollegat (2023) kirjoittavat, että varhaiskasvatusalaa ohjaavat useat säädökset, joissa terveys ja turvallisuus ovat priorisoituina. Heidän mukaansa aikuisten tulisi keskustella ja sopia lasten kanssa riskileikkien määrittämisestä, ja siten luoda mahdollisuuksia leikeille (van Rooijen ym., 2023). Aikuisen luottamus lapsen taitoihin leikeissä lisää myös lapsen itseluottamusta omiin taitoihinsa (Harper & Obee, 2021; van Rooijen ym., 2023).

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajuus ja asiantuntijuus luontokasvatuksessa

Tutkielmani keskeisenä teemana on myös varhaiskasvatuksen opettajuus, joten avaan ensin lyhyesti, mitä sillä tarkoitetaan. Heikka ja kollegat (2022) painottavat varhaiskasvatuksen opettajuuden olevan pedagogista johtajuutta, jossa tärkeänä osana on pedagoginen osaaminen. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla ja keskeisimpänä tehtävänä on oman ryhmänsä pedagoginen toiminta, sisältäen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen (Heikka ym., 2022; OPH, 2022; Suvanto ym., 2021). Suvanto ja kollegat (2021) kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista tehtävänkuvaa laajaksi ja monisyiseksi, jossa keskeisenä tehtävänä on asiantuntijuus. Opettajan asiantuntijuus on myös pedagogista asiantuntijuutta, johon olennaisesti liittyy vahva pedagoginen osaaminen, ja kaikessa tässä lähtökohtana on koulutus (Koivusalo ym., 2025). Varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla pedagogisen johtajuuden lisäksi substanssi-osaamista, jatkuvaan muutoksen sekä oman osaamisen kehittämiseen liittyviä taitoja sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista (Suvanto ym., 2021). Heikka ja kollegat (2022) lisäävät, että työhön sisältyy pedagogisen suunnittelun lisäksi lapsiryhmän pedagogista dokumentointia, huoltajien kanssa tehtävää sekä moniammatillista yhteistyötä sekä ammatillisen osaamisen kehittämistä. He tuovat esille varhaiskasvatuksen opettajuuden sisältävän tiimin sekä lasten ohjaamista päivittäisessä toiminnassa (Heikka ym., 2022). Koivusalo ja kollegat (2025) kirjoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajan tulee kyetä huomata jokaisen lapsen vahvuudet, sekä ymmärtää lasten välisiä vuorovaikutussuhteita. He painottavat varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien ja osaamisen merkitystä ammatillisten taitojen omaksumisessa (Koivusalo ym., 2025).

Wolffin ja Skarsteinin (2020) mukaan luonto- ja kestävyyskasvatus ovat tärkeänä osana suomalaista varhaiskasvatuksen opettajakoulutusta. Goller ja Rieckmann (2022) nostavat esille sen, miten opettajat voivat koulutuksensa kautta vaikuttaa siihen, miten kestävää kehitystä ja luontokasvatusta tuodaan lapsille esille, ja millaisia kokemuksia lapset saavat opetuksessa ja oppimisprosessissa. He korostavat akateemisessa koulutuksessa tapahtuvan opetuksen merkitystä tulevien opettajien asennoitumisessa kestävyys- ja luontokasvatusta kohtaan (Goller & Rieckmann, 2022). Opettajan luontotuntemuksella, kuten kasvi- ja eläinlajien tunnistamisella voidaan rikastaa lasten kokemuksia ja kykyjä tutkia ympäristöä (Wolff & Skarstein, 2020). Tsevreni (2021) puolestaan tuo esille sen, miten opettajan oma luontosuhde ja asenteet vaikuttavat siihen, miten he sisällyttävät luontokasvatuksen omaan opetukseen. Tästä syystä opettajalla tulisi olla mahdollisuus reflektoida omaa luontosuhdettaan pedagogisesta ja akateemisesta

näkökulmasta (Tsevreni, 2021). Varhaiskasvatuksen opettajan sekä muun henkilöstön tulee pohtia omia asenteitaan niin omaan luontosuhteeseensa kuin kestävään ajatteluun liittyen, koska aikuiset toimivat roolimalleina lapsille (Parikka-Nihti ja Ek, 2024).

2.3.1 Varhaiskasvatuksen opettajuus ja tiimityöskentely

Varhaiskasvatusryhmän tiimi työskentelee yleensä kolmen työntekijän tiiminä, jossa on joko yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja kaksi lastenhoitajaa, tai kaksi opettajaa ja yksi lastenhoitaja (Ranta ym., 2023). Vuonna 2018 hyväksytyn varhaiskasvatuksen henkilöstörakennetta koskevan lain mukaan vuonna 2030 alkaen päiväkodin lapsiryhmän henkilöstöstä vähintään kaksi kolmasosaa tulee olla kelpoisuudeltaan kandidaatin tutkinnon suorittanut varhaiskasvatuksen opettaja tai ammattikorkeakoulun suorittanut sosionomi (Heikka ym., 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Lakimuutoksella pyritään vahvistamaan varhaiskasvatuksen laatua (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen mukainen vastualue on tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisesta, sekä vastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta, ja lastenhoitajan koulutuksen mukainen osaamisalue painottuu lastenhoitoon ja terveyteen (Ranta ym., 2023). Ranta ja Uusiautti (2022) kirjoittavat, että tiimin jäsenten pedagoginen osaaminen on myös yksi edellytys toimivalle tiimille. Tiimin jäsenten avoimuuden, myönteisen vuorovaikutuksen, arvostuksen ja keskinäisen kunnioituksen merkitys on keskeisenä tiimin toiminnan sujuvuudessa. Tämä vaikuttaa myös tiimin jäsenten työmotivaatioon ja hyvinvointiin (Ranta & Uusiautti, 2022). Ranta ja kollegat (2023) painottavat tiimityöskentelyn laadun heijastuvan tiimin jäsenten lisäksi voimakkaasti myös lapsiin ja heidän hyvinvointiinsa.

Ruismäki ja kollegat (2022) taas nostavat esiin, että omien vahvuuksien hyödyntäminen edesauttaa kasvatustyössä, keskeistä omien vahvuuksien hyödyntämisessä on asennoituminen omia taitoja kohtaan. Kasvattajan on koettava osaamisen alue itselleen merkitykselliseksi, jotta lapset voivat saada mahdollisimman monipuolisia kokemuksia (Ruismäki ym., 2022). Parikka-Nihti ja Ek (2024) kirjoittavat tiimin arvokeskustelujen kautta muodostuvasta yhteisestä oppimiskemiyksestä, joka vaikuttaa luontokasvatuksen toteuttamiseen. He tuovat esiin tiimin myös oppivana yhteisönä, jossa luontokasvatukseen liittyvää tietotaitoa jaetaan tiimin kesken. Heidän mukaansa tiimin täytyy kyetä olla avoin uusille ajatuksille, sekä toimintatavoille, sillä se voi toimia tiimiä yhdistävänä tekijänä (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Melasalmen (2018) väitöskirjassaan kuvailema jaettu ammatillinen oppiminen toimii keskeisenä välineenä varhaiskasvatuk-

sen pedagogisen laadun vahvistamisessa sekä mahdollistaa ammatillisen oppivan yhteisön rakentamista. Ranta ja Uusiautti (2022) kirjoittavat johdonmukaisuuden tärkeästä merkityksestä tiimin ja ryhmän toiminnassa. Heidän mukaansa toiminnan perusteista tulisi päästä jaettuun ymmärrykseen (Ranta & Uusiautti, 2022).

2.3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan arvot ja asenteet luontokasvatusta ja luontoleikkejä kohtaan

Parikka-Nihti ja Ek (2024) kirjoittavat siitä, miten opettajien ja henkilöstön arvot vaikuttavat varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikan muodostumiseen. Heidän mukaansa tämä tulee esille myös luonto- ja kestävyyskasvatuksessa, jossa arvojen pohdinta on olennaisessa osassa. Opettajan ja tiimin jäsenten on tärkeää käydä arvokeskustelua, koska sillä on vaikutusta toteutettavaan pedagogiikkaan, ja siten myös toteutettavaan luontokasvatukseen (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Värri (2018) tuo esille, että kasvattajan oma arvomaailma heijastuu hänen käsitykseensä eettisyydestä ja eettisestä toiminnasta.

Smedsrudin ja kollegoiden (2024) mukaan varhaiskasvatuksessa on yleisesti nostettu keskusteluun, miten paljon varhaiskasvatuksen opettajien tulisi osallistua lasten leikkeihin. Heidän mukaansa opettajien osallistumisella on laadullinen positiivinen vaikutus lasten ulkona luonnossa tapahtuviin leikkeihin, niin ohjattuun kuin vapaaseen leikkiin (Smedsrud ym., 2024). Sandseter ja kollegat (2021) kirjoittavat kasvattajien voivan toimia esteenä lasten leikeille sen vuoksi, että pelkäävät lasten satuttavan itsensä. Kasvattajat voivat myös pelätä huoltajien mahdollisia reaktioita ja niistä syntyviä mahdollisia seurauksia (Sandseter ym., 2021).

Smedsrud ja kollegat (2024) huomauttavat, että lapsille tulee antaa mahdollisuus kokeilla ja harjoitella erilaisia taitoja, ja siinä kasvattajan läsnäolo ja tuki on tärkeässä asemassa. He nostavat esiin opettajien mahdollisesti rajoittuneen ymmärryksen siitä, mikä pedagoginen merkitys lasten ulkoleikeillä, esimerkiksi luontoympäristössä on (Smedsrud ym., 2024). Hurme ja kollegat (2023) kirjoittavat varhaiskasvatuksen opettajan oman leikillisyytensä tiedostamisen tärkeydestä. Heidän mukaansa opettajan leikillisuus on olennaista opettajan työssä, koska se hyödyttää muun muassa vuorovaikutussuhteita, luovuutta ja ongelmanratkaisukykyä. He kirjoittavat, että leikillisyyden hyödyntäminen ja edistäminen varhaiskasvatustyössä voi toimia opettajan ja pedagogiikan eduksi, jos opettaja itse hyödyntää leikillisyyttä työssään. Tästä syystä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa on tärkeää tuoda esiin teoreettista tietoa opettajan leikillisyyden merkityksestä (Hurme ym., 2023).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan ensin kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmää, ja sen jälkeen esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Käsittelen tutkimukseni toteutusvaiheita tiedon haun ja aineistonkeruun kautta aineiston analysointiin. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

Toteutin kandidaatin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsaus on tutkijoiden alkuperäistutkimusten tutkimista, jossa etsitään aineistosta tiivistetyksi tietoa tutkimusaiheeseen liittyen (Salminen, 2023; Vilkka, 2023). Salmisen (2023) mukaan tiivistetyn tiedon lisäksi katsauksen ominaisuuksiin kuuluu kysymyksenasettelun selkeys. Asettamalla kaksi tutkimuskysymystä sain tutkielmalleni raamit, joiden perusteella pystyin aloittamaan aineiston haun. Vilkka (2023) kirjoittaa, että kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on aiempien tutkimusten pohjalta muodostuneen tiedon kuvaamista. Salminen (2023) tuo esille sen, että kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on myös olemassa olevan teorian kehittäminen ja uuden muodostaminen. Tutkimusmetodina kirjallisuuskatsaustyyppinä on useita, joista perustyyppinä ovat esimerkiksi kuvaileva, systemaattinen ja meta-analyysi (Salminen, 2023; Vilkka, 2023). Salminen (2023) kirjoittaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen sisältävän narratiivisen, integroivan ja kartoittavan katsaustyyppin. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla tutkittavaa aihetta voidaan käsitellä laajasti (Salminen, 2023). Vilkan (2023) mukaan narratiivisella katsauksella voidaan esimerkiksi tunnistaa, kyseenalaistaa tai vahvistaa tutkittua ilmiötä. Hän kirjoittaa, miten tutkijan tietämys tutkittavasta aiheesta lisääntyy ymmärtäessään aihetta sekä sen osa-alueita. Tutkimuksen kautta tapahtuva tutkittavan aiheen ymmärtäminen mahdollistaa tutkijan intuition seuraamisen koskien aihetta, siten tutkija voi yhdistellä käsitteitä ja miellelyhtymiään (Vilkka, 2023). Salminen (2023) taas kirjoittaa, että narratiivisella katsauksella voidaan auttaa tutkimustiedon ajantasaistamista. Valitsin narratiivisen katsaustyyppin, koska halusin tutkia sekä tuottaa ajankohdasta tietoa varhaiskasvatuksessa toteutettavan luontokasvatuksen vaikutuksesta lasten luontosuhteen vahvistamisessa. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla pystyin tutkimaan ja käsittelemään luontokasvatusta aiheena laajemmin, ilman liian tiukkaa rajaamista.

Tutkimusta tehdessään tutkija etsii vastauksia asettamaansa tutkimuskysymykseensä keräämänsä aineiston pohjalta (Eskola, 2015). Kiviniemi (2015) kertoo, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kulku voi vaihdella selkeistä eri vaiheista tutkimuksen edetessä vähitellen

muodostuviin vaiheisiin. Hänen mukaansa joustavuus kuvaa laadullisen tutkimuksen etene- mistä (Kiviniemi, 2015). Kangasniemi ja kollegat (2013) kertovat kuvailevan kirjallisuuskat- sauksen vaiheiden olevan tutkimuskysymyksen muodostaminen, aineiston valinta, kuvailun ra- kentaminen ja tulosten tarkastelu. Tutkimuskysymys ohjaa koko tutkimusprosessia, ja sen avulla voidaan ohjata tutkittavan aineiston valintaa ja rajaamista, menetelmää kuvaa aineisto- lähtöisyys (Kangasniemi ym., 2013). Eskolan (2015) mukaan tutkimusta tehdessä kerätty ai- neisto voi avata uusia näkökulmia sekä tarjota uusia ideoita tutkimukseen ja kysymyksiin. Ai- neistokeruun ja tutkimusprosessin edetessä tutkijan täytyy olla valmis tekemään tutkimukselli- sia uudelleenlinjauksia (Kiviniemi, 2015). Alkuperäinen suunnitelmani oli etsiä tutkittua tietoa ulkona oppimisen vaikutuksesta luontokasvatuksessa sekä lasten luontosuhteen vahvistami- ssa. Aineistoa etsiessäni nousi useissa lähteissä esiin riskileikit ja loose parts play, jotka si- sällytin tutkielmaani, ja siten uusi, löytynyt aineisto ohjasi tutkimustani huomioimaan edellä mainitut leikin muodot omina alakäsitteinään, sekä tutkimaan niitä tarkemmin. Pidin uusien alakäsitteiden muodostamista ja tutkimista tärkeänä, koska varhaiskasvatussuunnitelman pe- rusteiden (OPH, 2022) mukaisesti leikki on keskeisenä toimintana ja oppimisen muotona var- haiskasvatuksessa.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on aiemmin mainitusti etsiä ja tutkia tutkimuksia, sekä koota narra- tiivisen kirjallisuuskatsauksen mukaisesti katsaus niiden pohjalta seuraavilla tutkimuskysy- myksillä:

1. Mikä merkitys varhaiskasvatuksen luontokasvatuksella on lasten luontosuhteen vahvistami- ssa ja tukemisessa?
2. Mikä merkitys opettajan pedagogisella osaamisella ja asiantuntijuudella on luontokasvatuk- sen toteutuksessa?

Tutkimuskysymysten avulla tavoitteenani on myös lisätä tietoutta luontokasvatuksen merkityk- sestä varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa. Tavoitteenani on saada kattava käsitys siitä, miten monipuolisesti luontoympäristöä voidaan huomioida pedagogisen toiminnan suunnittelussa, sekä käytännön toiminnassa, ja siten saada luontokasvatuksesta monipuolista ja lapsia innosta- vaa. Ensimmäisen kysymyksen kautta muodostuneiden käsitteiden, sekä alakäsitteiden avulla

tutkin luontokasvatusta, ulkona oppimista, sekä luontoympäristöön liittyvien leikkien merkitystä lasten luontosuhteen vahvistamisessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluan saada tietoa varhaiskasvatuksen opettajan roolin merkityksestä pedagogisena osaajana ja asiantuntijana luontokasvatuksessa. Tutkin alakäsitteinä olevien tiimityöskentelyn ja opettajan arvojen ja asenteiden vaikutusta luontokasvatukseen liittyvässä suunnittelussa ja toteutuksessa.

3.2 Tiedonhankintaprosessi

Vilkkä (2023) kirjoittaa, että hakusanoja- ja termejä käytettäessä on tärkeää osata erotella arkipäiväiset ja ammatti- ja tutkimusalan käsitteistöt. Tiedonhankintaprosessissani hakusanoina olen käyttänyt pääosin suomen ja englanninkielistä varhaiskasvatukseen ja luontoon liittyvää sanastoa; esimerkiksi lapsi, varhaiskasvatus, kestävä kehitys, luontotuntemus, metsäleikit, luontokasvatus, opettajuus, tiimityöskentely, children, early childhood education, nature education, outdoor education, risky play, loose parts play, learning from nature, nature connection, nature definition. Erilaisilla yhdistelmillä olen löytänyt mielestäni hyviä lähteitä. Opintoihini kuuluneelta tiedonhankintakurssilta saadut neuvot eri tiedonhankintalähteistä, esimerkiksi yliopiston kautta tarjolla olevista tietokannoista, kuten Ebcso, Proquest ja Scopus. Neuvot siitä, miten hakusanoja tai lauseita tulee ja kannattaa käyttää, ovat olleet hyödyllisiä lähdemateriaalia etsiessäni. Tietokannoissa voidaan hyödyntää Boolean-logiikkaa, jonka avulla hakusanoja käytettäessä hakua voidaan laajentaa tai kaventaa systemaattisesti (Vilkkä, 2023). Boolean-logiikka ja siihen kuuluva AND-työkalu on ollut myös hyödyllinen työkalu lähteitä etsiessäni. Siten olen voinut tarkentaa hakualuetta, ja löytänyt mahdollisimman relevantteja lähteitä tutkielmaani. Valitettavasti osa artikkeleista, joita olisin halunnut hyödyntää, on joko maksullisia tai ei ole muutoin julkisesti luettavissa, joten pitäydyin aineistonkeruussa ilmaisissa ja avoimissa julkaisuissa. Opintojeni aikana on painotettu lähteiden luotettavuutta, tiedonhankintakurssin aikana on korostettu esimerkiksi artikkelien tieteellisen luotettavuuden tarkistamista, vertaisarvioitujen, eli riippumattomien tahojen toimesta tieteelliseksi tarkistettujen artikkelien merkitystä tieteelliseen luotettavuuteen esille tuoden (Oulun yliopisto).

3.3 Aineistonkeruu

Tutkielmaani varten rajasin aineistoa esimerkiksi Kangasniemen ja kollegoiden (2013) menetelmän mukaisesti etsimällä ja määrittelemällä aineistosta merkityksellisiä teemoja, joista muo-

dostetaan omia kokonaisuuksia. Useassa luonto- ja kestävyyskasvatusta käsittelevässä tutkimusartikkelissa nousi esiin leikin merkitys luontokasvatuksen yhteydessä, joten nostin omassa tutkimuksessani leikin ja siihen liittyviä tekijöitä omiksi teemoikseen. Kiviniemi (2015) nostaa esiin tutkimuksen edetessä olevasta riskistä, että tutkimusaineistoa etsiessä tutkijan mielenkiinto kiinnittyy moneen eri kohteeseen. Hänen mukaansa tästä voi seurata liian hajanainen aineistopohja. Tästä syystä tutkijan on hyvä muodostaa selkeät ideat, joiden pohjalta hän voi tehdä tutkimuksellisia ratkaisuja, ja sen vuoksi aineiston rajaaminen on välttämätöntä (Kiviniemi, 2015). Aineiston etsimisen ja keruun aikana huomasin, miten helposti luontokasvatukseen liittyvää aineistoa alkoi kertyä eri hakusanoja ja yhdistelmiä käyttämällä, esimerkiksi terveyteen, hyvinvointiin ja motorisiin taitoihin liittyen. Kiviniemi (2015) kirjoittaa tutkijan omien tarkastelunäkökulmien ja tulkintojen vaikuttavan aineiston keruuseen ja rajaamiseen, ja siten myös tutkimuksessa esiin nousevaan tarkastelun huomiopisteeseen (Kiviniemi, 2015). Aineistoa kerätessäni totesin, että kaikki löytämäni tutkimusartikkelit eivät sisällöltään vastanneet tutkimuskysymyksiini. Jouduin tekemään valintoja ja rajauksia, jotta aineisto olisi relevanttia tutkimuskysymyksiini liittyen, ja tutkimukseni säilyisi selkeänä. Tiedonhakuprosessini ja aineiston pohjalta tekemäni teemoituksen kautta löytyivät luontokasvatukseen ja leikkiin liittyvät tarkastelupisteet. Toinen tutkija olisi voinut tehdä toisenlaisia tulkintoja ja valintoja samoista aineistolähtökohdista.

Lähteitä etsiessäni havaitsin, että luontokasvatukseen liittyvä tutkittu tieto on verrattain nuorta. Vielä 2010-luvulla luontokasvatus on sisältynyt ympäristökasvatuksen tutkimuksiin, luontokasvatusta ei ole terminä tuolloin juurikaan käytetty (esimerkiksi Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Kansainvälistä tutkittua tietoa löytyy nykyään enenevässä määrin. Luontokasvatusta on 2020-luvulla itsenään alettu tutkia enemmän, tässä tulee myös aiheen ajankohtaisuus esille. Löytämäni aineisto oli pääosin kansainvälistä tutkimusta, tosin viime vuosien aikana myös suomalainen, kansainvälisesti julkaistu tutkimus on lisääntynyt. Suurin osa ensimmäisinä löytämästäni aiemmasta tutkimustiedosta liittyi luonnon vaikutuksesta lasten terveyteen ja hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti, sekä luontosuhteen tukemiseen ja ulkona oppimiseen. Hakusanoja tarkentamalla löysin tutkittua tietoa luontoympäristöön sijoittuvista leikeistä, kuten riskileikeistä sekä loose parts playsta.

Vilka (2023) nostaa esille toisten tutkijoiden jo tekemät kirjallisuuskatsaukset sopivina lähteinä. Löysin lähteitä etsiessäni useita luonto- ja ympäristökasvatuksesta tehtyjä kansainvälisiä

kirjallisuuskatsauksia. Hänen mukaansa niissä tulee esille yksi tulkinta, joka perustuu alkupe-
räistutkimuksista koottuun tietoon ja muodostettuun näkökulmaan (Vilkka, 2023). Rajasin suu-
rimman osan pois, mutta päätin käyttää Cankayan ja kollegoiden (2024), Chawlan (2020), Gol-
lerin ja Rieckmannin (2022), Kivirannan ja kollegoiden (2024) sekä Smedsrudin ja kollegoiden
(2024) kirjoittamia katsauksia niiden sisällön relevanttiuden vuoksi.

3.4 Aineiston analysointi

Eskola (2015) kirjoittaa, että tutkijan on tärkeää muodostaa itselleen selkeä käsitys siitä, mitä
hän hakee aineistostaan sekä perusteet keräämälleen aineistolle. Kiviniemi (2015) tuo esille,
että tutkimukseen kerätyn aineiston analysointiin kuuluu aineiston luokittelu ja eri teema-alu-
eiden muodostaminen. Hänen mukaansa on tärkeää löytää koko aineistoa kannatteleva temaat-
tinen rakenne, joka muodostaa kokonaiskuvan tutkimukselle. Muodostuneiden teemojen koko-
naisvaltainen käsittely on keskeistä, jotta tutkija kykenee löytämään tutkimuksen kannalta kes-
keiset käsitteet, ja siten säilyttää tutkimukselle olennaisen aineiston, ja hylätä epäolennainen
aineisto (Kiviniemi, 2015). Luokittelin keräämäni aineiston aihealueittain, esimerkiksi luonto-
suhde, luonnosta vieraantuminen, hyvinvointi ja varhaiskasvatuksen opettajuus. Teemoitin
luontoleikkeihin liittyvän aineiston vielä tarkemmin, kuten luontoleikit, riskileikit ja loose parts
play. Teemoitus auttoi minua jäsentämään tutkimukseni rakennetta, ja siten muodostamaan tut-
kimuksen kokonaisuutta.

Kiviniemen (2015) mukaan aineistonkeruun yhteydessä tapahtuva vaihtelu on osa tutkimuksen
kehitysprosessia. Tutkijan näkemykset ja tulkinta kehittyvät tutkimusprosessin aikana. Tutkijan
on tärkeää tiedostaa muutokset omiin tulkintoihinsa, aineistonkeruuseen ja tutkimusprosessiin
liittyen (Kiviniemi, 2015). Kangasniemi ja kollegat (2013) kirjoittavat, että katsauksen lopuksi
aineistosta muodostettujen teemojen pohjalta kootaan keskeiset tulokset tiivistetysti. Pohdinta
on tässä vaiheessa olennaisena osana tulosten tarkastelussa (Kangasniemi ym., 2013).

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusetiikka on olennainen osa tutkimusprosessia, se ohjaa tutkijoiden työtä, tutkimusta
koskevia velvoitteita, esimerkiksi rehellisyyttä ja tiedon luotettavuuden varmistamista (Kuula,
2011). Tutkimusta tehdessä ja tuloksia arvioitaessa tutkijan totuudenmukaisuus, puolueetto-

muus ja luotettavuus ovat tärkeässä roolissa tutkimuseetiikan toteutumiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkijan on tärkeää huomioida aineistoa ja tuloksia arvioidessaan mahdolliset omat asenteet ja taustat (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa kerätessä minun on ollut syytä tarkastella materiaalia avoimella asenteella ilman ennako-odotuksia. Jotta tutkimusta ja sen tuloksia voidaan pitää luotettavina ja uskottavina, tulee tutkimuksen perustua hyvään tieteelliseen käytäntöön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2024). Tutkijan asemassa minun on ollut tiedostettava, että oma kiinnostukseni luontoa ja luontokasvatusta kohtaan on voinut vaikuttaa aineiston valinnassa ja rajaamisessa, vaikka olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa ennakkoluulottomasti.

Artikkelien tieteellisen luotettavuuden voi tarkistaa JUFO-portaalista (Julkaisufoorumi) luotettavuuden takaamiseksi. Lähdemateriaalin luotettavuuden tarkistamisessa hyödynsin sekä portaalia, että Oulun yliopiston tietokantoja, joissa voi kohdentaa hakua pelkästään vertaisarvioituun materiaaliin. Siten voin luottaa, että tutkielmassa käyttämäni artikkelit ovat vertaisarvioituja. Käyttämäni kirjallisuus on pääosin PS-Kustannuksen/Santalahden ja Vastapainon kirjoja, joiden luotettavuuden tarkistin portaalista. Käyttämäni artikkelit ovat julkisesti luettavissa netin kautta, osa materiaalista on saatavilla Oulun yliopiston kautta käytettävissä olevien tietokantojen (esimerkiksi Scopus, Ebsco, ProQuest) kautta, tai Google Scholarin kautta. Hyödynsin ajallisesti pääosin 2010-luvun jälkeen tullutta tieteellistä tutkimusta, koska luontokasvatus on aiemmin mainitusti vielä nuori tutkimuksen kohde.

Kuula (2011) kirjoittaa, että tutkimustyötä ja siihen liittyvää tutkimuseetiikkaa koskee yhteisesti sovitut periaatteet, mutta tutkija tekee itse omaa tutkimustaan koskevat eettiset ratkaisut. Tiede yhteisön sisäiset toimintaperiaatteet ja niiden tuntemus tulee olla tutkijalle tärkeitä, muutoin luottamus tieteeseen voi vahingoittua, (Kuula, 2011). Tieteellistä luotettavuutta vahingoittavia tekijöitä ovat esimerkiksi piittaamattomuus liittyen hyvään tieteelliseen käytäntöön, vilpillisyys tutkimuksessa tai havaintojen tai tulosten vääristely (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2024). Olen toiminut tutkielmaani tehdessä rehellisesti ja luotettavasti, esimerkiksi huolehtimalla siitä, että käyttämäni tutkimusartikkelit ovat vertaisarvioitua, ja siten todistetusti tieteellisesti päteviä ja luotettavia. Vilkan (2023) mukaan tutkijan ei pidä suosia tulkintoja tai näkökulmia, vaan tutkimuksen tulokset on esitettävä oikein. Hän tuo esille sen, että laadunarviointi, luotettavuus, työskentelyn läpinäkyvyys ja pyrkimys uuteen tietoon ja sen hyödynnettävyyteen ovat osana kirjallisuuskatsauksen eettistä toteutusta (Vilka, 2023). Olen tarkastellut ennakkoluu-

lottomasti aineistoa, ja kirjoittanut rehellisesti aineiston pohjalta tekemiäni havaintojen mukaan. Kuula (2011) korostaa tutkimuksessa käytettäviin lähteisiin viittaamisen suurta merkitystä. Hänen mukaansa asianmukainen lähteisiin viittaaminen on osa keskeisiä tieteenteon periaatteita. Siten kunnioitetaan aiempien tutkimusten tekijöitä, sekä tutkija osoittaa samalla omaa lukeneisuuttaan sekä tutkimusaiheeseen perehtyneisyyttään (Kuula, 2011). Tutkimusta tehdessäni olen huolehtinut, että olen merkinnyt lähdeluetteloon kaikki käyttämäni lähteet sekä käyttänyt asianmukaista viittaustyyliä.

4 Tutkimustulokset

Tutkielmani tavoitteena oli saada vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiini, joita selvitin keräämäni aineiston avulla. Avaan tässä luvussa oman tutkimukseni kannalta keskeisiksi muodostuneiden tutkimusten tulokset.

4.1 Luontosuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät

Chawla (2020) kirjoittaa lapsen asuinpaikan vaikuttavan siihen, miten lapsi käsittää luonto-termin. Tutkimustuloksissa korostuu lasten luonnossa viettämisen mahdollistamisen välttämättömyys (Beery ym., 2020; Chawla, 2020). Chawla (2020) painottaa myös luonnon tuomista lasten ulottuville eri keinoin, esimerkiksi päiväkotien piha-alueiden vihertämisenä. Hänen mukaansa luontoyhteyttä heikentävät ajan viettäminen sisällä sekä television katselu ja konsoli- ja verkkopelien pelaaminen, kun taas luontoyhteyttä tukevat ja vahvistavat muun muassa kotona perheen positiivinen asenne ja suhtautuminen ympäristöön ja luontoon, aikuisten kannustaminen luonnossa oloon, luonnossa vietetty aika, mahdollisuus päästä luontoon. Hän nostaa myös esiin sen, että lapsuusaika toimii luontoyhteyden kokemuksen vahvistajana, kun taas teini-iässä luontosuhde voi heikentyä (Chawla, 2020). Parikka-Nihdin ja Ekin (2024) mukaan lapsuudessa luonnossa vietetyllä ajalla on vaikutusta myöhempään luontokäyttäytymiseen. He tuovat esille sen, että aikuisten asenteilla, arvoilla ja tavalla suhtautua luontoon ja ympäristöön on merkitystä lasten muodostuvissa asenteissa luontoa kohtaan (Parikka-Nihti & Ek, 2024).

4.2 Varhaiskasvatuksessa tapahtuvan luontokasvatuksen merkitys lasten luontosuhteen vahvistamisessa ja tukemisessa

Tutkimustuloksissa painotetaan, että luonto on oppimisympäristönä monipuolinen ja lasta motivoiva, jossa lapsi voi saada kokemuksia ja elämyksiä, sekä kehittää motorisia taitojaan, kuten juokseminen, hyppääminen, kiipeäminen, heittäminen, tasapainoilu (Parikka-Nihti & Ek, 2024; Sääkslahti & Niemistö, 2021). Luonnossa tapahtuva moniulotteinen toiminta vaikuttaa positiivisesti muun muassa lasten motoristen taitojen lisäksi kognitiivisiin oppimistaitoihin, esimerkiksi tutkimalla ja havainnoimalla luontoa ja sääilmiöitä, keskustelemalla luontoon liittyvistä asioista (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Beery ja kollegat (2020) kirjoittavat, että lapsilla tulee olla varhaiskasvatuksessa mahdollista viettää aikaa luonnossa lasten luontosuhteen vahvistamiseksi, perheiden taloudellisesta tilanteesta tai lasten asuinpaikasta tai erilaisista mahdollisista

fyysisistä rajoitteista huolimatta. Heidän mukaansa aikuisten tulee mahdollistaa luontoympäristön saavutettavuus lapsille. He nostavat esiin sen, että tähän tarvitaan yhteiskunnallisia poliittisia, taloudellisia ja ympäristöön liittyviä päätöksiä, jotta lasten luontosuhteen tukeminen olisi ensisijaista (Beery ym., 2020). Savolainen (2021) huomauttaa lasten eri ikäkausien vaikutuksesta luontosuhteen kokemiseen. Hänen mukaansa nuoremmilla lapsilla luontosuhde on vahvempi verrattuna vanhempiin lapsiin. Hän tuo myös esiin huoltajien asenteiden voivan vaikuttaa voimakkaammin teini-ikäisten kokemaan luontosuhteeseen (Savolainen, 2021).

Furun ja Valkosen (2021) kestävyyskasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa ilmenee, että varhaiskasvatusryhmät toteuttavat luontokasvatusta tekemällä usein viikoittaisia retkiä metsään tai puistoon, sekä luonnonmateriaalien käyttö käsitöissä on yleinen lähestymistapa. Tutkimustuloksissa nousee esiin useiden varhaiskasvatustiimien haluttomuus nostaa ilmastonmuutokseen liittyviä ympäristöongelmia esiin lasten kanssa keskustellessa, koska kokevat sen voivan aiheuttavan huolta lapsissa. He kirjoittavat, että vallitseva lähestymistapa pedagogista toimintaa kohtaan on aikuislähtöistä perustuen roolimallina, ohjeiden antajana ja opettajana oloon sen sijaan, että toiminnassa otettaisiin huomioon lapsilähtöinen kokemusmaailma tai lasten aktiivinen osallistuminen. Kasvattajien vaihtelevat näkemykset siitä, miten luontokasvatusta voidaan toteuttaa, voi johtua siitä, ettei tiedetä, miten aiheeseen liittyvää tutkimusta sovellettaisiin arjen käytäntöön. Tästä syystä kasvattajille tulisi lisätä kestävyyskasvatukseen liittyvää täydennys- ja ammatillista koulutusta (Furu & Valkonen, 2021). Furu ja Heilala (2021) tuovat myös esiin sen, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen kuuluvan kestävyyskasvatuksen, ja siten myös luontokasvatuksen sisällössä on huomattavaa vaihtelua. Heidän mukaansa henkilöstön puutteellinen alan koulutus voi vaikuttaa kestävyyskasvatuksen sisältöön sekä sen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Kestävyys- ja luontokasvatus taas tulisi olla osana päivittäistä pedagogiikkaa sekä työkuultuuria (Furu & Heilala, 2021).

4.2.1 Ulkona oppiminen

Kiviranta ja kollegat (2024) koostavat katsauksessaan lasten hyötyvän monimuotoisesta toiminnasta ulkona oppimisessa. Harris (2021) lisää, että luontoympäristössä tapahtuvan säännöllisen toiminnan kautta lapset oppivat muun muassa kokemaan yhteyden ja rentoutumaan luonnossa, voittamaan pelkojaan, pitämään hauskaa, saamaan positiivisia kokemuksia, arvostamaan ja suojelemaan luontoa. Hänen mukaansa näiden kokemusten kautta lapset kokevat metsän eri-

tyisenä tilana, johon he voivat kiintyä (Harris, 2021). Savolainen (2021) kirjoittaa tutkimustuloksissaan varhaislapsuudessa luonnossa vietetyn ajan hyödyttävän luontoa kohtaan muodostuvan vastuun kehittämisessä. Tuloksien perusteella voidaan muodostaa merkityksellisiä tapoja tulevien sukupolvien luontosuhteen tukemiseen, esimerkiksi kannustamalla kuntia tarjoamaan mahdollisuuksia luonnossa olemiseen varhaiskasvatuksen ja esikoulun toiminnassa (Savolainen, 2021).

Tutkimuksissa korostuu myös opettajakoulutuksen ja kehityksen merkitys, jotta opettajat kykenevät toteuttamaan ulkona oppimisen toimintaa (Kiviranta ym., 2024; Wolff & Skarstein, 2020). Varhaiskasvatuksen opettajan omaksuma luonto- ja lajituntemus lisää opettajan kokemaa itseluottamusta taitojansa kohtaan (Wolff & Skarstein, 2020). Kiviranta ja kollegat (2024) toteavat, että ulkona oppiminen tukee voimakkaasti lasten kokemaa arvostusta luontoa kohtaan. Digitaalisten laitteiden hyödyntäminen esimerkiksi lapsia kiinnostavan tiedon etsimisessä ja dokumentoinnissa voi toimia myös tärkeänä osana ulkona oppimisessa (Kiviranta ym., 2024). Lasten luontosuhteen muodostumisessa keskeisinä tekijöinä säännöllinen ajan vietto metsässä, leikin merkitys ja riittävä aika luonnon tutkimiseen sekä lapsilähtöinen oppiminen, jossa otetaan huomioon lapsen kiinnostusten kohteet (Harris, 2021).

4.2.2 Leikit luontoympäristössä

Dietze ja Kashin (2019) korostavat opettajan tietotaidon, arvojen ja asenteiden vaikutusten merkitystä lasten ulkoleikeissä. Heidän mukaansa perheiden asenteet vaikuttavat siihen, miten lapset suhtautuvat luontoleikkeihin, ja siitä syystä varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli perheiden asenteisiin vaikuttamisella. He painottavat, että varhaiskasvatuksen opettajan sekä henkilöstön positiivinen ja innokas suhtautuminen luontoleikkeihin vaikuttaa myös ympäristön tapaan muokkautua lasten ulkoleikkejä tukevaksi (Dietze & Kashin, 2019). Loebach ja Cox (2022) tuovat esiin sen, että leikkipaikkoja rakennettaessa tulee huomioida, että turvallisuuden lisäksi ne tarjoaisivat lapsille mahdollisuuksia kokeilla positiivisia haasteita leikin lomassa. He lisäävät monipuolisen luontoympäristön tukevan monipuolisten leikkien syntyä. Luontoympäristö laajempaan alueena tarjoaa lapsille mahdollisuuksia valita, millaista leikkiä he haluavat leikkiä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Loebach & Cox, 2022).

4.2.3 Loose parts play

Flannigan ja Dietze (2018) kirjoittavat LPP-leikkien tukevan positiivisesti lasten sosiaalisia taitoja, kuten vuorottelua, yhteistyötä ja ongelmanratkaisua. He nostavat esiin myös sen, että leikeissä on toisaalta mukana myös negatiivista käyttäytymistä, kuten kinastelua, toisten määräilyä ja leikeistä poissulkemista (Flannigan & Dietze, 2018). Hu (2024) toteaa lasten tarvitsevan heidän kehitystään ja oppimistaan tukevia sisä- ja ulkoympäristöjä. Lasten tunteet luontoa ja ympäristöä kohtaan kehittyvät, mitä enemmän heidän leikkinsä sisältävät ympäristön tutkimista sekä luonnonmateriaaleja (Hu, 2024). Flannigan ja Dietze (2018) tuovat ilmi, että luontoympäristö ja LPP-leikit rajoittavat vähemmän lasten leikkejä ja vuorovaikutusta, ja siten kannustavat voimakkaampaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. LPP-leikit tukevat monipuolisia leikkita-
poja, muun muassa materiaalien keräämistä ja lajittelua, draama- ja roolileikkejä, toiminnallista leikkiä ja riskileikkejä sekä sääntöleikkejä. LPP-leikit tukevat lasten mielikuvituksen kehitystä, kun lapset keksivät merkityksiä luonnonmateriaaleille. Luontoympäristössä tapahtuvat LPP-leikit tarjoavat lapsille monipuolisia mahdollisuuksia leikkiin, vuorovaikutukseen ja inklusi-
oon, lisäksi LPP-leikit ovat helppo ja edullinen tapa tukea lasten leikkejä ja kehitystä (Flannigan & Dietze, 2018). Hu (2024) painottaa sitä, että lapsille tulee tarjota mahdollisuuksia luonnossa tutkimiseen, kyselyyn ja vastausten etsimiseen, sekä kannustaa aktiiviseen oppimiseen muun muassa tutkimisen ja luovan ajattelun kautta. NLPP toimii alkusysäyksenä lasten luontosuhteen uudelleenmuodostumisessa, ja siten NLPP ja lähiluonto toimivat pohjana luontoon perustuvalla oppimiselle (Hu, 2024).

4.2.4 Riskileikit

Sandseter ja kollegat (2021) kirjoittavat lasten olevan kiinnostuneita riskileikeistä saadessaan itse valita leikin. Van Rooijen ja kollegat (2023) tuovat esille aikuisten asenteiden merkityksen lasten riskileikkien mahdollistamisessa ja valvonnassa. Heidän mukaansa kasvattajien tulisi en-
nemmin odottaa ja seurata leikkitalanteiden etenemistä jatkuvan leikkeihin puuttumisen sijaan. Kasvattajien tulisi kuunnella lapsia, sillä siten kasvattajat voivat tiedostaa, että lapset ovat ky-
keneviä arvioimaan mahdollisia leikeissä olevia riskejä (van Rooijen ym., 2023). Harper ja Obee (2021) kirjoittavat, että kasvattajat saavat tietoa sekä oppivat riskileikeistä lapsilta. Hei-
dän mukaansa lasten kykeneväisyys toimia oman turvallisuutensa ja oppimisensa vastaajana tulisi ottaa enemmän huomioon leikkien yhteydessä (Harper & Obee, 2021). Sandseterin ja kollegoiden (2021) mukaan lapset leikkivät riskileikkejä pääosin ulkona. Harper ja Obee (2021)

korostavat, että luontoympäristössä tapahtuvat riskileikit lisäävät lasten resilienssiä, hyvinvointia sekä sosiaalista kompetenssia. Kasvattajien tulisi lisätä myös huoltajien tietoisuutta lasten riskileikeistä (Harper & Obee, 2021). McCrorie ja kollegat (2025) kirjoittavat, että kasvattajien riskeihin liittyviin näkemyksiin vaikuttaa laajempi ammatillinen kuva. Heidän mukaansa huoltajien omat riskileikkeihin liittyvät lapsuuden kokemukset vaikuttavat heidän varmuuteensa joko kannustaa tai estää lasta leikkimästä riskileikkejä (McCrorie ym., 2025).

4.3 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen osaamisen ja asiantuntijuuden merkitys luontokasvatuksen toteutuksessa

Parikka-Nihti ja Ek (2024) korostavat kasvattajien merkitystä roolimalleina toimimisessa siinä, miten luontoon suhtaudutaan ja miten siellä toimitaan. He nostavat esiin sen, että kasvattajien on tärkeää tehdä näkyväksi kasvatustavoitteet, ja miten kestävyys ja luonnon huomioiminen tulee tavoitteissa esiin. Kasvattajien pedagogisella ajattelulla on merkittävä vaikutus siihen, miten kasvattajien oma toiminta heijastuu muun muassa arvoihin sekä lapsi- ja oppimiskäsitykseen (Parikka-Nihti & Ek, 2024). Wolff ja Skarstein (2020) painottavat tulevien opettajien kasveihin ja eläimistöön liittyvää lajituntemusta, koska se vahvistaa myös opettajien luontotuntemusta. Heidän tutkimuksessaan nousee esiin se, että opettajan lajituntemus tukee opettajan varmuutta luontokasvatuksen sisältöä kohtaan. Lajituntemus on osa luonto- ja kestävyyskasvatusta. Heidän mukaansa opettajakoulutuksessa on tärkeää ottaa opetustavoissa huomioon se, että miten opettajaopiskelijoiden kiinnostusta luontoa kohtaan voidaan tukea, jotta he voivat vastaavasti edesauttaa lasten kiinnostusta luontoa kohtaan (Wolff & Skarstein, 2020).

4.3.1 Varhaiskasvatuksen opettajuus ja tiimityöskentely

Ranta ja kollegat (2023) kirjoittavat tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajien kokevan tiimityöskentelyn toimivuuden olevan olennaista ryhmän perustoiminnan kannalta. Tutkimustuloksissa nousee esiin se, että opettajat kokevat tiimin yhteistyön heikoksi, jos tiimin jäsenten välinen vuorovaikutus on heikkoa ja avoimen keskustelun kulttuuri puutteellista (Ranta ym., 2023). Ranta ja Uusiautti (2022) korostavat, että toimivalle tiimille on pohjana myönteinen vuorovaikutus, arvotus sekä tiimin jäsenten välinen keskinäinen kunnioitus. Heidän mukaansa toimivaan tiimityöhön vaikuttavat henkilöstön pedagoginen osaaminen, päiväkodin johtajan tuki, työntekijöiden pysyvyys, sekä avoimuuteen ja kannustamiseen tähtäävä ilmapiiri ja työskentelykulttuuri. Tiimin jäsenten yhteinen näkemys pedagogisista tavoitteista ja arvoista tukee

tiimityön toimivuutta, josta seurauksena hyvin toimiva tiimityö heijastuu myönteisesti ryhmään ja lapsiin. Tästä syystä varhaiskasvatuksen opettajien myönteisten johtamistaitojen kehittäminen on tärkeässä asemassa (Ranta ja Uusiautti, 2022).

4.3.2 Varhaiskasvatuksen opettajan arvot ja asenteet luontokasvatusta ja luontoleikkejä kohtaan

Parikka-Nihti ja Ek (2024) nostavat esille varhaiskasvatuksen henkilöstön henkilökohtaisten arvojen vaikutuksesta luontokasvatuksen toteutuksessa. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajan sekä muun henkilöstön on tärkeää pohtia omia asenteitaan luontokasvatusta, ilmastomuutosta, kestävyysajattelua, sekä omaa luontosuhdettaan kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajan on keskusteltava yhdessä tiimin jäsenten kanssa koko tiimin yhteisestä arvopohjasta, siten voidaan löytää yhteinen arvopohja, jolle pedagoginen toiminta, kuten luontokasvatus, voidaan rakentaa (Parikka-Nihti & EK, 2024). Smedsrudin ja kollegoiden (2024) tutkimustuloksissa tulee ilmi opettajien näkevän leikin tärkeänä osana niin itsenään kuin opettajan ohjauksessa oppimistilanteessa, lisäksi lasten kiinnostusten kohteet ovat olennaisena osana leikeissä. He kirjoittavat, että opettajan osoittama luottamus lapsia kohtaan välttämällä liiallista leikkeihin puuttumista, ja siten rajoittamista, tukee luontoleikkien laadukkuutta (Smedsrud ym., 2024). Tutkimustuloksissa painotetaan, että on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa luodaan lapsille mahdollisuuksia vertaisoppimiseen muun muassa tarjoamalla leikkivaihtoehtoja sekä sopivia leikkipaikkoja, jotka sisältävät esimerkiksi fyysisiä haasteita (Sandseter ym., 2021; Smedsrud ym., 2024). Smedsrudin ja kollegoiden (2024) mukaan lasten vapaan, strukturoimattoman leikin hyödyistä osana kehitystä ja oppimista huolimatta opettajien tulisi osallistua aktiivisesti lasten leikkeihin, jotta he voivat mahdollistaa oppimista ja kehitystä sekä vastata lasten tarpeisiin. He nostavat esiin opettajan henkilökohtaisten mieltymysten ja ennakkokäsityksien vaikuttavan opettajan tapaan tukea lasten luontoleikkejä. Tutkimuksessa korostuu leikin lisäksi leikkiläisen toiminnan merkitys osana luontoleikkejä ja oppimiskokemuksia niin lapsi- kuin opettajälähtöisessä toiminnassa (Smedsrud ym., 2024). Hurme ja kollegat (2023) tuovat ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajan leikillisyyttä ei ole pidetty olennaisena osana liittyen pedagogisiin taitoihin, eikä sitä ole tuotu esille opettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa. Heidän mukaansa opettajakoulutuksen tulisi sisältää teoreettista tietoa sekä käytännön harjoitusten sisältämiä leikillisiä työskentelytapoja. He huomauttavat, että tulevien opettajien tulee tiedostaa oma leikillisyytensä sekä mahdollisuudet siihen, jota he voivat hyödyntää tulevassa työssään opettajina (Hurme ym., 2023).

5 Tutkimustulosten tarkastelua ja yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia yhteenvetona sekä pohdin niiden merkitystä tutkimuskysymyksiini suhteutettuina. Tutkimustulosten pohjalta yhteenvetona ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni voidaan todeta, että varhaiskasvatuksessa toteutettavalla luontokasvatuksella on merkitystä lasten luontosuhteen tukemisessa. Usein vietetty aika luontoympäristössä tukee lapsen positiivista suhtautumista luontoon ja siten myös luontosuhdetta, sekä lapsi voi muodostaa merkityksellisiä tunnesiteitä esimerkiksi tuttuun metsään. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös todeta luontoympäristössä toimimisen tukevan lasten erilaisten taitojen oppimista, kuten vuorovaikutustaidot, motoriset taidot ja kognitiiviset taidot. Tulosten perusteella on tärkeää huomioida lasten tapa oppia ja tutkia ympäristöään, tässä leikki ja leikillinen toiminta nousee olennaisena tapana lasten oppimisen tukemisessa. Monipuoliset leikit, kuten loose parts play ja riskileikit luontoympäristössä, niin vapaana kuin ohjattuna leikkinä, tukevat lasten kiinnostusta viettää aikaa luonnossa, sekä tutkia luontoa ja erilaisia ilmiöitä. Siten lapsi voi saada mielekkäitä kokemuksia luontoympäristöstä, joiden pohjalta lapsi muodostaa suhdettaan luontoon.

Toiseen tutkimuskysymykseeni tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen opettajuudella on vaikutusta lasten luontosuhteen tukemisessa. Jos varhaiskasvatuksen opettaja ei itse ole kiinnostunut luonnosta, se vaikuttaa luonto- ja ympäristökasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen, ja voi jäädä pinnalliseksi. Varhaiskasvatuksen opettajan oma lajituntemus tukee lasten kiinnostuksen herättämistä luontoa kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajan leikillisuus mukana toiminnassa ja opetuksessa on merkityksellistä, sekä vaikuttaa lapsen kokemusmaailmaan. Tuloksissa tulee esiin se, että varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeää toimia mallina tiimin jäsenille, sekä kyetä huomioimaan tiimin jäsenten vahvuudet. Vastuun jakaminen tiimin jäsenten kesken edistää ryhmän pedagogiikkaa, esimerkiksi jos ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja ei koe luontokasvatusta vahvuudekseen, niin tiimin muu jäsen voi ottaa vastuuta luontokasvatuksesta. Tulokset nostavat tärkeänä asiana opettajan, sekä tiimin jäsenten arvojen ja asenteiden merkityksen, joka voi heijastua työskentelyyn, ja sitä kautta lapsiin. Tiimin jäsenten välinen avoin keskusteluyhteys on merkittävä tekijä, jotta tiimi on vahva ja toimiva, ja siten lasten hyvinvointia, kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva.

6 Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli saada vastauksia tutkimuskysymyksiini, sekä lisää tietoa lasten luontosuhteen vahvistamisen keinoista varhaiskasvatuksessa, ja miten varhaiskasvatuksen opettajan rooli ja asiantuntijuus tulee ilmi prosessissa. Luontokasvatus on laaja aihe, joten aiheen rajaaminen suunnitteluvaiheessa sekä aineistoa etsiessä selkeytti tutkielmani tekoa. Halusin mahdollisimman kattavan pohjan tutkielmalleni, joten painotin aineistoa etsiessäni kansainvälisten tutkimusten tutkimista. Kansainvälisiä tutkimuksia tutkiessani löysin muun muassa lisää tietoa lasten luontoympäristössä liittyviin leikkeihin, joka ohjasi tutkielmani suuntaa ottamaan leikit painotetummin mukaan tutkielmaan. Pelkästään kotimaisen tutkimuksen pohjalta tehty tutkielma olisi mielestäni jäänyt vaillinaiseksi.

Tutkimustulokset osoittavat, että luonnossa vietetyn ajan määrällä on vaikutusta lasten luontoon yhdistettyjen positiivisten kokemusten muodostumisessa. Cantell ja kollegat (2020) kirjoittavat, että suomalaisten läheistä ja tiivistä suhdetta luontoon, etenkin metsään, on ajateltu itsensäselvyytenä. Tutkimuksissa tulee myös ilmi perheiden asenteiden ja arvojen vaikuttavuus kotona lasten luontosuhteeseen ja sen muodostumiseen. Siksi pidän tärkeänä, että varhaiskasvatuksessa tarjotaan jokaiselle lapselle yhdenvertainen mahdollisuus viettää aikaa luonnossa, ja saada luontokasvatusta, jotta lasten luontosuhdetta voidaan tukea. Varhaiskasvatuksen opettajan sekä muun kasvatushenkilöstön arvot ja asenteet vaikuttavat luontokasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen laatuun, ja siten myös lasten kokemuksiin. Mielestäni tutkielman teko hyödyttää työskentelyäni varhaiskasvatuksena opettajana, koska aineistosta saatavaa tietoa voi hyödyntää ja soveltaa käytännön työssä lasten kanssa monin eri tavoin. Tutkielmaprosessin yhteydessä olen löytänyt uusia näkökulmia ja ideoita käytännön työhön, että miten monipuolisena oppimisympäristönä luonto voi toimia ja miten varhaiskasvatus voi omalta osaltaan olla tuke-
massa lasten kasvua kohti kestävä ja luontoa kunnioittavaa elämäntapaa.

Luontokasvatuksen merkitystä ulkona oppimisen yhteydessä varhaiskasvatuksessa on tarpeellista tuoda vielä voimakkaammin esiin. Pidän tärkeänä pohtia varhaiskasvatuksen opettajan sekä muiden kasvattajien vastuuta roolimallin antajana, sekä tiimin arvomaailmaa, että miten kestävä ajattelu ja luontokasvatus tulevat esiin omassa pedagogisessa suunnittelussani ja käytännön toteutuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajana vastaan ryhmäni pedagogiikasta, mutta opettajana en toteuta työtä yksin, vaan yhdessä tiimin kanssa. On tärkeää saada muodostettua

yhteinen arvomaailma, jota koko tiimi toteuttaa, jotta pedagogiikka on todellisuudessa laadukasta. Kasvattajana minun on tärkeää uskaltaa tutkia kriittisesti omia asenteitani ja arvojani, sekä olla avoin uusien näkökulmien kohtaan (Parikka-Nihti & Ek, 2024). On myös hyvä ottaa huomioon, että nykyään luontokasvatukseen liittyvää valmista materiaalia löytyy paljon, jota voi hyödyntää suunnittelussa ja toteutuksessa.

On syytä pohtia, otetaanko luontoympäristön läheisyys riittävästi huomioon päiväkotien suunniteltaessa ja rakennettaessa. Lehtimäki ja kollegat (2020) kirjoittavat, että riittävän laadukkaat ja lapsille soveltuvat luontoympäristöt ovat välttämättömiä, jotta luontoyhteyden muodostumista voi lisätä. He korostavat aikuisten vastuuta lasten luontosuhteen vahvistamisessa, mutta asiaan vaikuttaa laajemmalla tasolla päättäjien, kuntien ja valtion päätökset. Vastuuta luonnosta ja ilmastonmuutoksesta ei voi jättää lasten harteille tulevaisuuteen, vaan tämän hetken päättäjillä ja aikuisilla on edellytys toimia (Lehtimäki ym., 2020).

Lasten luontainen tapa oppia leikkimällä on keskeinen toiminnan muoto, ja se tulee huomioida pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Pidän tärkeänä tutkimuksissa esiin nostettua varhaiskasvatuksen opettajan leikkillisyyttä sekä leikkillistä pedagogista toimintaa, siten lapset voivat motivoitua luontokasvatukseen paremmin mukaan. Päiväkodin ei tarvitse olla ulko- tai metsäpäiväkoti, jotta ulkona ja luonnossa oloa olisi enemmän huomioituna ja tuotuna arjen toimintaan mukaan. Lähiluonnon ja metsien hyödyntäminen oppimisympäristöinä ja leikkialueina on tärkeää huomioida osana arjen toimintaa, etenkin jos niitä on päiväkodin välittömässä läheisyydessä. Tässä taas nousee esiin kasvattajien asenteet, onko varhaiskasvatuksen opettajilla ja muulla henkilökunnalla kiinnostusta siirtyä lasten kanssa piha-alueelta metsään leikkimään, vai koetaanko siirtymät liian työteliääksi. Luontoympäristö leikkutilana mahdollistaa lapsille laajemman tilan liikkumiseen ja leikkimiseen, ja siten aktivoi lapsia toimimaan. Tutkimuksissa nousee esiin, että epätasainen metsämaasto tukee lasten karkeamotoristen taitojen kehittymistä leikin ja liikkumisen yhteydessä. Varhaiskasvatuksen opettajan sekä muun henkilökunnan asenteet erilaisiin riskileikkeihin liittyen, kuten puissa kiipeilyyn tai kiven päältä hyppimiseen, vaikuttavat lasten luontokokemuksiin ja mielekkyyteen viettää aikaa luonnossa. Jos lapsia kielletään koko ajan tekemästä tai toimimasta, heille ei muodostu luonnosta välttämättä kovin mieluisaa kohdetta missä viettää aikaa. Aikuisten kannustava asenne ja ilmapiiri riskileikkejä kohtaan tukee lasten itseluottamusta, minäpystyvyyttä sekä kuvaa itsestä oppijana.

Kansallisena suosituksena (Valtioneuvosto) lasten fyysiselle aktiivisuudelle on vähintään kolme tuntia päivittäin. Viisipäiväisen varhaiskasvatusviikon aikana suosituksen mukaan yhteensä aktiivisuutta tulisi olla 15 tuntia. Kuinka paljon tästä ajasta ollaan ulkona luontoympäristössä? On syytä pohtia, että esimerkiksi kerran viikossa tehtävä metsäretki ei välttämättä riitä lasten luontosuhteen vahvistamiseen ja tukemiseen. Tästä syystä lähiluonto tulee ottaa vahvemmin mukaan oppimisympäristönä sekä leikkipaikkana.

6.1 Jatkotutkimuksen aiheet

Varhaiskasvatuksessa toteutettavan luontokasvatuksen tutkimista voisi jatkaa pro gradu-tutkielmassa tutkimalla empiirisesti metsäleikkien merkitystä syvemmin muun muassa lasten oppimisessa ja hyvinvoinnissa, sekä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia asiasta. Aihetta olisi hyvä tutkia esimerkiksi, miten metsäleikkeihin, niin vapaaseen kuin ohjattuun, voi sisällyttää ja rikastuttaa muun muassa laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen osa-alueiden kautta. Loose parts play nousi useissa kansainvälisissä tutkimuksissa esille, mutta en löytänyt suomalaisten tutkijoiden tekemää tutkimusta aiheesta. Aihe olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimusta ajatellen, ottaen huomioon luontoympäristön lisäksi vuodenaikojen vaihtelun vaikutuksen. Flannigan ja Dietze (2018) kirjoittavat, että lasten omat kertomukset leikeistä luonnonmateriaaleilla voisi avata lasten aiheeseen liittyvää ajatusmaailmaa, ja siten tukea varhaiskasvattajia luontoleikkien toteutuksessa. Lasten itsensä määrittämää luontosuhdettaan on tutkittu Suomessa vähän, tutkimuksissa on keskitytty lähinnä luonnossa vietetyn ajan määrään sekä luonnon vaikutusta terveyteen ja hyvinvointiin (Kumpulainen ym, 2020; Savolainen, 2021). Savolainen (2021) nostaa esiin myös sen, että tutkimukset on tehty ensisijaisesti aikuisten näkökulmasta. Lasten itsensä määrittelemä luontosuhde sekä kokemukset ovat myös todella tärkeä ja huomionarvoinen tutkimuskohde.

Lähteet

- Beery, T., Chawla, L. & Levin, P. (2020). Being and Becoming in Nature: Defining and Measuring Connection to Nature in Young Children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education* 7(3), 3–22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264523>
- Beery, T., Djerf, H., Wünsche, T. U. & Fridberg, M. (2023). Broadening the foundation for the study of childhood connectedness to nature. *Frontiers in environmental science*, 11(1). <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1225044>
- Cankaya, O., Leach, J., & Akdemir, K. (2024). The Journey of Loose Parts across Educational Landscapes and History: The Role of Materials, Relationships, Space, and Time in Children's Loose Parts Play. *American journal of play*, 16(2-3), 210–245. <https://research-eb-sco-com.pc124152.oulu.fi:9443/c/nwb2dp/viewer/pdf/tq7wtujgvb?route=details>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus. Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-Kustannus.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and nature (Hoboken, N.J.)*, 2(3), 619–642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Dietze, B. & Kashin, D. (2019). Perceptions that early learning teachers have about outdoor play and nature. *LEARning landscapes*, 12(1), 91–105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1245318>
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R., Valli & J., Aaltola. (toim.) (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Euroopan komissio (n.d.). *Ilmastonmuutoksen seuraukset*. Haettu osoitteesta https://climate.ec.europa.eu/climate-change/consequences-climate-change_fi
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of childhood studies (Prospect Bay)*, 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Furu, A. C. & Heilala, C. (2021). Sustainability education in progress: Practices and pedagogies in Finnish early childhood education and care teaching practice settings. *International journal of early childhood environmental education*. 8(2), 16–29. <https://naturalstart.org/research/ijecee/volume-8-number-2>
- Furu, A. C. & Valkonen, S. (2021). Gearing up for sustainability education in Finnish early childhood education and care (ECEC): Exploring practices and pedagogies by means of

- collegial reflection and discussion. *International journal of early childhood environmental education*, 8(2), 30–42. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022012710408>
- Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do we know about teacher educators' perceptions of education for sustainable development? A systematic literature review. *Journal of teacher education for sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- Harper, N. J. & Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: Voices of forest and nature school practitioners. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 21(2), 184–194. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784766>
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental education research*, 27(8), 1214–1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>
- Hartig, T., Mitchell, R., de Vries, S. & Frumkin, H. (2014). Nature and health. *Annual review of public health*, 35(1), s. 207–228. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>.
- Heikka, J., Kahila, S. & Suhonen, K. (2022). Shadowing teachers as pedagogical leaders in early childhood education settings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), s. 151–173. <https://journal.fi/jecer/article/view/119667>
- Hu, H. (2024). Using action research to infuse nature-based loose parts play into the Kindergarten Program. *Early years (London, England)*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2358422>
- Huotilainen, M. (2021). *Miten lasten ja nuorten älylaitteiden käyttöä pitäisi lähestyä?* Duodecim, 137(3), 225–226. Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo16049>
- Hurme, T., Siklander, S., Kangas, M. & Melasalmi, A. (2023). Pre-service early childhood teacher's perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in education (Lausanne)*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1102926>
- Julkaisufoorumi (n.d.) *JUFO-portaali*. <https://jfp.csc.fi/jufoportaaali>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S. M., Pietilä, A. M., Jääskeläinen, P., & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286>
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R., Valli & J., Aaltola. (toim.) (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus.

- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M., & Luukka, E. (2024). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational research (Windsor)*, 66(1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Koivusalo, E., Alasuutari, M. & Ruutiainen, V. (2025). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista asiantuntijuutta rakentamassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(4), 34–53. <https://doi.org/10.54329/akakk.154939>.
- Kokkonen, J. M., Gustafsson, J., Paasio, H., Wiklund-Engblom, A., Törnwall, N., Erkkola, M., ... & Ray, C. (2021). Sosiodemografisten tekijöiden yhteys lapsiperheiden luonnossa liikkumiseen. *Liikunta & Tiede*, 58(5), 109–118. <http://hdl.handle.net/10138/337835>
- Kumpulainen, K., Byman, J., Renlund, J. & Wong, C. C. (2020). ”Puu on vähän niinku ihminen, sekin alkaa itkee”. Luontosuhde ja maapallon tulevaisuus lasten kertomana. Teoksessa E. Pekkarinen & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (s.51–67). Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lehtimäki, J., Koskela, I.-M., Kuusipalo, H., Aulake, M., Raulio, S., Virtanen, S, & Paloniemi, R. (2020). Monimuotoinen luonto tukee lasten terveyttä muuttuvassa ympäristössä. Teoksessa E. Pekkarinen & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (s.184–197). Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Loebach, J., & Cox, A. (2022). Playing in ‘The Backyard’: Environmental Features and Conditions of a Natural Playspace Which Support Diverse Outdoor Play Activities among Younger Children. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12661. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912661>
- McCrorie, P., Johnstone, A., Nicholls, N., Keime, M., Jidovtseff, B. & Martin, A. (2025). Risky outdoor play in the early years: How are parental and practitioner perceptions of danger and benefits associated with young children’s outdoor play experiences? *International journal of play*, 14(2), 120–138. <https://doi.org/10.1080/21594937.2025.2508649>
- Melasalmi, A. (2018). early childhood educator’s professional learning through shared practices. [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7224-1>.
- Melasalmi, A., Siklander, S., Kangas, M. & Hurme, T. (2023). Agentic playful pre-service teachers: Positionings from teacher-initiated playful teacher to community-shared playful teacher. *Frontiers in education (Lausanne)*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1102901>

- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Uusi varhaiskasvatustalaki*. <https://okm.fi/uusivarhaiskasvatustalaki>
- Oulun yliopisto. (n.d.) *Tieteellisen tiedonhankinnan opas: 4. Tiedonlähteet ja arviointi*. https://libguides oulu.fi/tieteellinentiedonhankinta/tiedonlahteet_ja_arviointi
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Parikka-Nihti, M., & Ek, T. (2024). *Onni olla ulkona: Luonto- ja kestävyyskasvatus varhaislapsuudessa*. Santalahti.
- Raittila, R. (2016). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E., Hujala & L., Turja. (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Ranta, S., Heiskanen, N., Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (2023). Teamwork as a cornerstone of a child's educational support in early childhood education and care in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 158–178. <https://doi.org/10.58955/jecer.121462>
- Ranta, S. & Uusiautti, S. (2022). Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana. *Kasvatus*, 53(1), (s.79–85). <https://doi.org/10.33348/kvt.113950>
- Ruismäki, H., Hietanen, L. & Sepp, A. (2022). Taito- ja taidekasvatus elämänmittaiseksi eliksiiriksi. Teoksessa I., Ruokonen (toim.), *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-Kustannus.
- Salminen, A. (2023). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja joihinkin hallintotieteellisiin sovelluksiin*. (2. tarkistettu painos). Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-395-081-8>
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early childhood education journal*, 49(2), (s. 303–312). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Savolainen, K. (2021). More Time Children Spend in Nature During Preschool Is Associated with a Greater Sense of Responsibility for Nature: A Study in Finland. *Ecopsychology*, 13(4), (s. 265–275). <https://doi.org/10.1089/eco.2021.0006>

- Sjöblom, P. (2012). *Naturen och jag: En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. [väitöskirja, Turun yliopisto]. Åbo Akademis förlag. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-663-4>
- Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R., & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces. A systematic review. *Education sciences*, 14(1), 13. <https://doi.org/10.3390/educsci14010013>
- Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen osaaminen ja asiantuntijuus. Teoksessa E., Fonsén, M., Koivula, R., Korhonen & T., Ukkonen-Mikkola (toim.). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat. Yhteistyössä eteenpäin*. Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Sääkslahti, A., & Niemistö, D. (2021). Outdoor activities and motor development in 2-7-year-old boys and girls. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 463–468. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1047>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (22.4.2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- van Rooijen, M., De Martelaer, K., Lensvelt-Mulders, G., van der Poel, L., & Cotterink, M. (2023). “It Is Scary, but Then I Just Do It Anyway”: Children's Experiences and Concerns about Risk and Challenge during Loose Parts Play. *International journal of environmental research and public health*, 20(22), 7032. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227032>
- Valtioneuvosto. (2016). *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-410-8>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Wolff, L. & Skarstein, T. H. (2020). Species learning and biodiversity in early childhood teacher education. *Sustainability* 12(9), 3698. <https://doi.org/10.3390/su12093698>