

**“Että jotenkin se pitää heidän itse niinku tajuta se juttu”  
Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja  
ympäristökäyttäytymisestä**

Atte Leinonen ja Ida Pitkänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leinonen, Atte & Pitkänen, Ida. 2020. Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 102 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä sekä heidän omasta roolistaan niiden rakentumisen tukijoina. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, johon on haastateltu 7 luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Puolistrukturoitujen teemahaastatteluiden litteroidut aineistot on analysoitu fenomenografisella analyysillä, jonka avulla olemme muodostaneet tutkimuksen tuloksia kuvaavan tulosavaruuden. Tulosavaruus yhdistää molemmat tutkimustehtävät yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi ja tarjoaa uutta tietoa lasten luontosuhteeseen ja ympäristökäyttäytymiseen sekä luokanopettajan rooliin vaikuttavista tekijöistä.

Luokanopettajien näkemyksissä lasten luontosuhteessa ja ympäristökäyttäytymisessä korostui lasten aktiivisen toimijuuden ja arvojen merkitys. Tärkeänä pidettiin myös luontoon menemistä, mikä nähtiin luontosuhteen ja vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentumisen edellytykseksi. Koulun ja kodin kasvatuksella nähtiin voitavan vaikuttaa lasten luontosuhteeseen ja ympäristökäyttäytymiseen. Tämän kasvatuskumppanuuden osalta kodilla koettiin olevan suurempi painoarvo kuin opettajalla. Luokanopettajan roolia pidettiin kuitenkin tärkeänä, koska opettaja elää luokan arkea. Luokanopettajan kuvattiin voivan vaikuttaa omassa roolissaan ympäristökasvattajana parhaiten oman persoonansa kautta. Lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittämisellä nähtiin lisäksi olevan yhteiskunnallista merkitystä, koska lapset ovat tulevaisuuden päättäjinä tekemässä ympäristöä koskevia valintoja myös tuleville sukupolville.

Asiasanat: luontosuhde, ympäristökäyttäytyminen, ympäristökasvatus, luokanopettaja, fenomenografia

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YMPÄRISTÖKÄYTTÄYTYMINEN</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Ympäristökäyttäjymisen määrittelyä .....	7
	2.2 Ympäristökäyttäjymisen malleja.....	9
	2.3 Ympäristökasvatuksella kohti vastuullista ympäristökäyttäjymistä..	14
<b>3</b>	<b>LUONTOSUHDE</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Näkökulmia luontosuhteeseen .....	21
	3.2 Luontosuhteen merkitys .....	32
	3.2.1 Luontosuhde hyvinvoinnin pohjana .....	32
	3.2.2 Lapsen luontosuhde.....	35
	3.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	37
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>38</b>
	4.1 Tutkimustehtävä .....	38
	4.2 Tutkimuksen taustaa .....	39
	4.3 Fenomenografia käsitysten tulkinnan työkaluna.....	42
	4.4 Aineiston hankinta.....	43
	4.5 Aineiston analyysi.....	46
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	51
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>54</b>
	5.1 Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäjymisestä .....	55
	5.1.1 Lapsen aktiivinen toimijuus ja oma ajattelu.....	55
	5.1.2 Arvot ja asenteet .....	59

5.1.3	Luontoon meneminen.....	61
5.1.4	Luontosuhteen vaikutus ympäristökäyttämiseen .....	65
5.2	Luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentumisen tukijana .....	67
5.2.1	Koulun ja kodin kasvatuskumppanuus.....	67
5.2.2	Opettajan oma toiminta.....	69
5.2.3	Yhteiskunnallinen merkitys.....	74
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>78</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	78
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	87
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>90</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Elämme tällä hetkellä maailmassa, jossa Suomen Valtioneuvoston laatiman hallitusohjelman (2019) mukaan ”ilmastonmuutos, luonnon monimuotoisuuden heikkeneminen ja luonnonvarojen ylikulutus ovat ihmiskunnan vakavimpia ongelmia”. Kuten hallitusohjelmassa todetaan, on näiden ongelmien ratkaiseminen mahdollista, mutta se vaatii nopeita toimia. Toimia luonnon ja ympäristön säilymisen ja hyvinvoinnin takaamiseksi, mihin yksilöt voivat vaikuttaa vain omilla valinnoillaan.

Aura, Horelli ja Korpela (1997, 7) ovat korostaneet jo viime vuosikymmenen lopussa aikakautemme yhdeksi haasteeksi luonnon ekologisten periaatteiden opettamisen ja ihmisen toiminnan palauttamisen sopusointuun luonnon kanssa. Tilanne on kuitenkin ajautunut päinvastaiseen suuntaan, sillä Willamo (2005, 169–170) kuvaa länsimaisissa kulttuureissa vallitsevaa ajattelutapaa, jossa luonto ja kulttuuri nähdään rinnakkaisina systeemeinä. Tämän myötä ihmiset ovat hänen mukaansa alkaneet nähdä itsensä irrallaan luonnosta eikä suinkaan osana sitä. Tämän kaltainen ajattelu on ajanut nyky maailman tilanteeseen, jossa luontoa ja luonnollista ei enää pidetä normina, vaan normaalimpaa on elää luonnosta täysin erillään. Voidaan siis nähdä, että nykyihmisten suhde luontoon on heikentynyt. Willamo (2004, 42) kuvaakin luontosuhteen pirstoutumista sillä, kuinka huonosti ihmiset tajuavat omaa ekologiaansa. Kaikesta huolimatta ihmisellä on kuitenkin tiivis suhde luontoon; olemme jo tahtomattamme biologisesti osa luontoa (Willamo 2005) ja lisäksi meillä on luontainen, tunnetasoinen tarve liittää itsemme luontoon (Wilson 1984).

Tutkimuksemme pääkäsitteinä toimivat käsitteet *luontosuhde* ja *ympäristökäyttäytyminen*. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 24) kuvataan, kuinka ”ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen

luontosuhteen kautta”. Lisäksi luontosuhteen vahvistaminen kuvataan osaksi laaja-alaista osaamista (Opetushallitus 2014, 99, 158). Sen sijaan käsitettä ympäristökäyttäytyminen ei opetussuunnitelmasta löydy lainkaan. On mielenkiintoista pohtia, kuinka opettajat pystyvät ottamaan näiden kaltaiset käsitteet tietoisesti huomioon opetuksessaan, vaikka niitä ei mainita tai mainitaan opetussuunnitelmassa vain ohimennen. Keskittymällä näiden asioiden opettamiseen pystytään vaikuttamaan luontosuhteen rakentumiseen ja sitä kautta vastuullisen ympäristökäyttäytymisen kehittymiseen, sillä kuten Willamo (2004, 45) kuvaa, mieltämällä itsensä osaksi luontoa ja luonnon osaksi itseä, on helpompaa ottaa vastuuta ja muokata asenteitaan ympäristöä kohtaan.

Koska lasten ympäristökasvatus tapahtuu pääasiassa kouluissa, tulisi siellä Åhlbergin (1995, 53) mukaan pitää huolta sen kolmesta keskeisestä periaatteesta, laadukkaasta oppimisesta, kasvatuksesta ja sen erilaisista tukitoimista. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta hän korostaa opettajan oman toiminnan ja kouluorganisaation tukea lasten oppimisen kannalta merkitykselliseksi. Tutkimuksemme mukaan lasten luontosuhteen ja vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentuminen edellyttääkin opettajan oman viitseliäisyyden lisäksi koko koulu yhteisön panostusta ja kotien kasvatuskumppanuuden syventämistä.

Luokanopettajalla on yksilön, yhteisöjen ja yhteiskunnan kannalta otollinen asema tämän vuorovaikutussuhteen kehittäjänä sekä lasten ja nuorten asenteiden ja luontoon liittyvien käyttäytymismallien tulkitsijana ja vaikuttajana. Tulevina luokanopettajina halusimme tutkia, millaisia näkemyksiä jo kentällä työskentelevillä opettajilla on lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittymisestä. Tutkimuksellamme haluamme herätellä luokanopettajat pohtimaan omaa rooliaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentamisen tukijoina ja tiedostamaan paremmin niitä keinoja, joilla voimme koulu yhteisöissä vaikuttaa näiden asioiden kehittymiseen.

## 2 YMPÄRISTÖKÄYTTÄYTYMINEN

### 2.1 Ympäristökäyttäytymisen määrittelyä

Ympäristökäyttäytymisen (environmental behavior) kuvailemiseksi on muodostettu useita tarkentavia käsitteitä, joista yleisimmin käytettyjä ovat *ympäristöä edistävä käyttäytyminen* (pro environmental behavior, PEB) ja *vastuullinen ympäristökäyttäytyminen* (responsible environmental behavior, REB). Kollmuss ja Agyeman (2002, 240) täsmentävät ympäristöä edistävän käyttäytymisen (pro-environmental behavior) tarkoittavan yksilöiden luonnolliseen ja rakennettuun ympäristöön kohdistuvien negatiivisesti vaikuttavien toimien tietoista minimointia esimerkiksi resurssien ja energian kulutuksen osalta sekä myrkyttömien aineiden käytön suosimista ja jätteiden tuotannon vähentämistä.

Vastuullinen ympäristökäyttäytyminen on puolestaan Hinesin, Hungerfordin ja Tomeran (1987) meta-analyysinsä pohjalta luoma käsite (tarkempi kuvaus luvussa 2.2). Vastuullisen ympäristökäyttäytymisen käsite juontaa juurensa UNESCON (1977) ympäristökasvatuskonferenssissa tehtyyn *The Tbilisi Declaration* -julistukseen, jonka pohjalta Hungerford ja Volk (1990, 9) kuvailevat ympäristövastuullisen kansalaisen piirteitä. Heidän mukaansa ympäristövastuullinen kansalainen on sellainen ihminen, jolla on tietoisuus ja herkkyys tunnistaa ympäristön tilaa ja sen mahdollisia ongelmia kokonaisuutena, perusymmärrys ympäristöasioista ja siihen liittyvistä ongelmista, huoli ympäristön tilasta ja motivaatiota vaikuttaa aktiivisesti sen parantamiseen, kykyä tunnistaa ja vaikuttaa havaitsemiinsa ympäristöongelmiin tai -asioihin, aktiivinen ja sitoutunut rooli ympäristön tilan parantamiseen sen kaikilla osa-alueilla.

Yhteistä REB:n ja PEB:n käsitteille on niiden pyrkimys kuvata ihmisen käyttäytymistä ympäristöä kohtaan siihen positiivisesti vaikuttavana toimintana. Nämä positiivista ympäristökäyttäytymistä kuvaavat käsitteet poikkeavat toisistaan

vain hieman erilaisten suomennosten mukaan, joten tämän tutkimuksen tulososiossa kuvataan selkeyden vuoksi positiiviseen ympäristökäyttäytymiseen tähtäävää toimintaa yhdellä käsitteellä. Tässä tutkimuksessa ympäristökäyttäytymisen luonnetta kuvataan vastuullisen ympäristökäyttäytymisen käsitteellä, sillä se pitää sisällään sekä yksilön, yhteisön että yhteiskunnan näkökulmat pyrkimyksestä ympäristövastuulliseen toimintaan. Se on Cantellin & Koskisen (2004, 63) mukaan toiminut monien suomalaisessakin kouluopetuksessa käytettyjen ympäristökasvatuksen mallien lähtökohtana. Marcinkowski (2001, 248) täsmentää Sian (1985) ja Hinesin (1985) ehdotusten pohjalta, että vastuullisen ympäristökäyttäytymisen käsite on yhdenvertainen muiden ympäristökäyttäytymistä kuvaavien käsitteiden kanssa.

Lyytimäen ja Bergin (2011) kuvailun pohjalta ympäristökäyttäytyminen voidaan määritellä jokaisen ihmisen tahdosta riippumattomaksi vuorovaikutukseksi ympäristön kanssa. Se on sekä henkilökohtaisten käsitysten että yhteiskunnallisten kulttuuristen reunaehtojen ohjaamia valintoja, joilla voimme vaikuttaa ympäristömme perusrakenteisiin joko sen kuormitusta vähentämällä tai sitä kasvattamalla. (Lyytimäki & Berg 2011, 353.)

Suomessa ympäristökäyttäytymistä on tutkittu pääkaupunkiseudulle kohdenne-  
tuissa tutkimuksissa, jotka ovat selvittäneet sekä helsinkiläisten että espoo-  
laisten aikuisten itseilmoittamia ympäristöasenteita ja ympäristökäyttäytymistä (Hak-  
karainen & Koskinen 2011; Miettinen 2014). Tutkimussarjoissa on keskitytty tar-  
kastelemaan ympäristökäyttäytymistä muun muassa asumismuotojen, työmat-  
kaliikkumisen, mökkeilyn, vapaa-ajan lentomatkojen ja kierrättämisen näkökul-  
mista tehtyjen valintojen kautta. Tällainen tutkimusasettelu ei kuitenkaan ota ko-  
vinkaan hyvin huomioon lasten näkökulmaa, sillä heillä ei ole aikuisiin suh-  
teutettuna samankaltaisia ympäristökäyttäytymisen velvoitteita tai vaikutus-  
mahdollisuuksia edellä mainittuihin asioihin, kuten asumismuodon valintaan.



Lyytimäki ja Berg (2011, 352) huomauttavatkin, ettei vauvoilla ole mahdollisuutta vaikuttaa ympäristövalintoihin, vaan se on heidän vanhempiansa tehtävä. Ihmisen kyky tehdä ympäristöä koskevia valintoja muuttuu siis iän myötä.

Vaikka ympäristökäyttäytymistä ei ole tutkittu puhtaasti peruskouluikäisten lasten näkökulmasta, voidaan ympäristökäyttäytymisen yleisesti ajatella olevan yksilön tekemiä valintoja ympäristöä kohtaan. Parhaiten peruskouluikäisten ympäristökäyttäytymistä voidaan kuvata Paloniemen ja Koskisen (2005) ympäristövastuullista osallistumista käsittelevän tutkimuksen kautta. Heidän mukaansa ympäristövastuullinen toiminta on yksilön tietoista pyrkimystä ympäristönsuojelun edistämiseksi, mikä näyttäytyy nuorten kohdalla käytännössä arjen valintoina, jotka liittyvät yksilön valintoihin ruokaa, arjen kulutushyödykkeitä ja liikumista kohtaan. (Paloniemi & Koskinen 2005, 22.)

## 2.2 Ympäristökäyttäytymisen malleja

Ympäristökäyttäytymisen rakentumista on pyritty 1970-luvun alkupuolelta alkaen kuvaamaan lukuisten eri painotuksia sisältävien mallien mukaan. Varhaisimmat lineaariset ympäristökäyttäytymismallit (kuva 1) ovat pyrkineet selittämään käyttäytymisen muutosta siten, että lisääntynyt ympäristötietoisuus johtaa ympäristöasenteiden kehittymiseen ja edelleen ympäristöä edistävään käyttäytymiseen. (Hungerford & Volk 1990, 9; Kollmuss & Agyeman 2002, 241.) Kollmussin ja Agyemanin (2002, 241) mukaan lineaarisen mallin toimivuus on kuitenkin todistettu määrällisissä tutkimuksissa puutteelliseksi, sillä pelkän tiedon ja tietoisuuden lisääntyminen ei ole todettu johtavan ympäristöä edistävään käyttäytymiseen. Salosen (2012, 235) mukaan yksilön tekemät valinnat edellyttävät ihmisten kykyä tunnistaa niiden merkitys ympäristölle, mutta samalla hän myös korostaa, että ihmisten teot ovat ristiriidassa heidän ympäristötietoutensa kanssa. Kollmuss ja Agyeman (2002, 241–242) täsmentävät lineaarisen mallin puutteiden liittyvän nimenomaan asenteiden ja ympäristökäyttäytymisen välillä

havaittuun kuiluun, joka estää mallin mukaisen käyttäytymisketjun muodostumisen. Kuilun voi heidän mukaansa kuka tahansa havaita omassa elämässä yrittäessään muuttaa jotain tapaansa, sillä vanhojen toimintatapojen ja valintojen pienikin muuttaminen voi olla todella vaikeaa, vaikka tiedostaisikin uuden tavan olevan merkittävästi parempi.



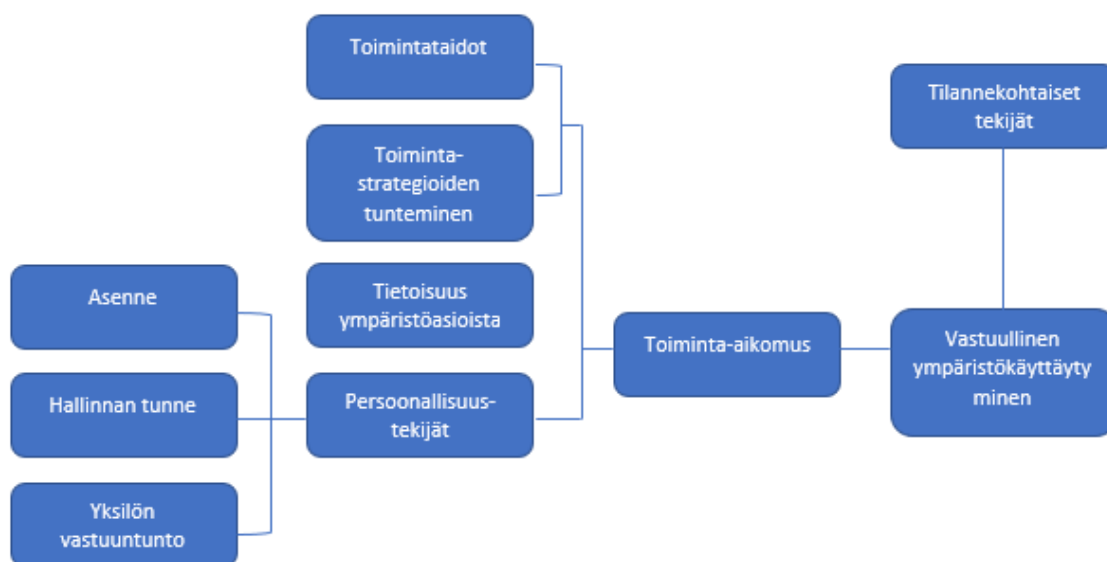
Kuvio 1. Mukaelma varhaisesta ympäristöä edistävän käyttäytymisen lineaarisesta mallista

Kollmuss ja Agyeman (2002) selittävät asenteiden ja ympäristöä edistävän käyttäytymisen välisen kuilun johtuvan Rajeckin (1982) esittämien neljän tekijän, *suoran vs. epäsuoran kokemuksen, normatiivisten vaikutusten, tilapäisen ristiriidan ja asenteen sekä käyttäytymisen mittauserojen* vuoksi. Suora kokemus, esimerkiksi kuolleiden kalan näkeminen joessa, vaikuttaa voimakkaammin yksilön asenteisiin ja käyttäytymiseen kuin se, että saman ympäristöongelmiin liittyvän asian olisi oppinut koulussa luokkaopetuksessa epäsuorasti. Yhteisön normit ja kulttuuri suurentavat yksilön ympäristöasenteiden ja -käyttäytymisen välistä kuilua, mikäli ne korostavat ympäristön kannalta kestäväntä elämäntapaa. Tilapäisellä ristiriidalla tarkoitetaan, että ihmisen asenteet muuttuvat ajan kuluessa, jolloin aiemmin vastustettu asia voikin myöhemmin saada hyväksynnän. Kuilua voidaan selittää myös tutkimuksissa käytettyjen asenteiden ja käyttäytymisen mittareiden eroilla. Yleensä asenteita mitataan huomattavasti laajemmasta näkökulmasta kuin käyttäytymistä saman aihepiirin sisällä. Asenteiden ja ympäristökäyttäytymisen välisen yhteyden todentaminen tutkimuksen kautta onkin heidän mukaansa hyvin vaikeaa, minkä kaksi viimeisintä tekijää todistavat.

Juuri asenteiden vaikutus näyttäisikin olevan ratkaisevassa roolissa ihmisen käyttäytymiseen. Azjen ja Fishbein (1980, 5–10) ovat kehittäneet suunnitellun käyttäytymisen teorian, *Theory of reasoned action*, jonka avulla he pyrkivät osoittamaan, että ihmisen käyttäytymistä voidaan ennakoida ja selittää ja siihen voidaan vaikuttaa. Heidän mukaansa asenteilla on pääasiassa vaikutusta ihmisen toiminta-aikomukseen eli hetkeen ennen varsinaista käyttäytymistä. Mallin mukaan yksilön toiminta perustuu aina uskomusten pohjalta tehtyyn ennakkoarviointiin, jossa yksilö pohtii tekojensa mahdollisia seurauksia joko henkilökohtaisten uskomustensa tai mahdollisten sosiaalisesti merkittävien seurausten kautta. Yksilö siis arvioi omien uskomustensa kautta käyttäytymisensä seurauksia siitä, saavuttaako hän toiminnallaan itsensä kannalta positiivisia vai negatiivisia seurauksia. Tämä henkilökohtaisten uskomusten arviointi näyttäytyy siten yksilön asenteina tiettyä käytöstä kohtaan. Sosiaaliset merkitykset taas vaikuttavat yksilön toiminta-aikomukseen subjektiivisina normeina, eli sosiaalisina paineina, joiden pohjalta yksilö arvioi esimerkiksi läheisen ryhmän mielipiteiden kautta sitä, kannattaako hänen käyttäytyä tietyllä tavalla. Heidän mukaansa molemmat tekijät ovat erittäin merkittäviä käyttäytymistä ennustavia tekijöitä, mutta on hyvin yksilöllistä, toimivatko ihmiset enemmän omien asenteidensa vai subjektiivisten normien kautta.

Hines ym. (1987) ovat luoneet laajan ympäristökäyttäytymistä käsittelevien tutkimusten meta-analyysinsä kautta vastuullisen ympäristökäyttäytymisen, *Responsible Environmental Behavior*, mallin (Kuva 2.). Malli on rakennettu selkeästi Azjenin ja Fishbeinin (1980) teorian pohjalta, ja se rakentuu osittain myös lineaaristen mallien tavoin edeten yksilön tietojen ja asenteiden kautta kohti ympäristökäyttäytymistä. Vastuullista ympäristökäyttäytymistä ei kuitenkaan voida heidän mukaansa selittää suoraan lineaaristen käyttäytymismallien (ks. Kuva 1) tavoin pelkästään tiedon ja asenteen muuttujilla. Mallin mukaan vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentuminen edellyttää sekä henkilökohtaisten, tiedollisten ja toiminnallisten että tilannesidonnaisten muuttujien yhteistoimintaa ja tiivistä vuorovaikutusta. Henkilökohtaiset muuttujat, eli asenne, hallinnan tunne

ja yksilön vastuuntunto, ovat yksilön tekemien ympäristötekojen kannalta ratkaisevassa roolissa, sillä ne määrittävät osaltaan yksilön toiminta-aikomusta. Mitä enemmän ihminen osoittaa aikomustaan osallistua vastuulliseen toimintaan, sitä todennäköisemmin aikomusta seuraa vastuullista ympäristökäyttäytymistä. Pelkkä aikomus toimia ei kuitenkaan riitä, vaan yksilön pitää pystyä tunnistamaan toimintansa kohteena olevan ongelman olemassaolo, mikä on edellytys ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. Lisäksi yksilön täytyy tiedostaa käytössään olevat toimintakeinot ja niiden vaikutukset kulloisessakin tilanteessa, jossa yksilö tekee ympäristöä koskevan valinnan. Kun kaikki kyseiset tekijät täydentävät toisiaan, on ympäristön kannalta vastuullinen toiminta todennäköistä.



Kuvio 2. Suomennos vastuullisen ympäristökäyttäytymisen (REB) mallista (Hines ym. 1987, 6)

Ympäristövastuullisen käyttäytymisen realisoituminen tämän kaavan mukaan edellyttää siis edellä mainittujen tekijöiden yhteistoimintaa, mutta koska käyttäytyminen ilmenee tilannekohtaisina valintoina, voi positiivisen käyttäytymisen kannalta ilmetä myös tilannekohtaisia ja yllättäviä esteitä. Nämä tilannetekijät, kuten taloudelliset rajoitteet, sosiaalinen paine tai mahdollisuus valita toisin, voivat siten joko estää tai parhaassa tapauksessa parantaa mallin mukaisen vas-

tuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentumista. (Hines ym. 1987, 7.) Vastuullisen ympäristökäyttäytymisen toteutumisen esteeksi he esittävät tilanteen, jossa yksilöllä voi olla halukkuutta vähentää päästöjä, mutta ei välttämättä varallisuutta osallistua paikallisen ympäristörahaston tukemiseen. Toisaalta yksilö voi heidän mukaansa tehdä ympäristön kannalta vastuullisia tekoja ja valintoja myös ilman, että tekisi sen puhtaasti ensisijaisesta halusta parantaa ympäristön tilaa. Tämä tapahtuu esimerkiksi silloin, jos yksilö päättää vähentää esimerkiksi sähkön- tai polttoaineen kulutustaan rahaa säästääkseen.

Lasten ympäristökäyttäytymiseen vaikuttavat tilannetekijät liittyvät esimerkiksi taloudellisia rajoitteita useammin luonnollisesti sosiaaliseen paineeseen tai mahdollisuuksiin valita toisin. Riihisen (2012) mukaan toisin valitsemisen mahdollisuutta voidaan tarkastella myös halun käsitteen kautta. Halulla hän tarkoittaa ihmisen tahtoa vertailla tämänhetkistä tilaansa sellaisen vaihtoehdon välillä, jota hän arvostaa eli haluaa enemmän. Tässä tiedostetussa tai tiedostamattomassa vertailussa tehdyt valinnat ovat hänen mukaansa ihmisen halujen pohjalta tehtyjä valintoja. Hänen mukaansa ihmisten halut ovat muuttuneet maailman tarjotessa jatkuvasti uusia kulutusmahdollisuuksia. Tällä kehityskululla voidaan hänen mukaansa nähdä olevan suuret seuraukset ympäristön tilaan. (Riihinen, 2012, 30–31.)

Nuorten kohdalla halujen vaikutus päätöksentekoon voidaan Paloniemen & Koskisen (2005, 22) mukaan havaita esimerkiksi nuorten asenteissa julkisen liikenteen hyödyntämisestä koulumatkoihin. Heidän mukaansa suurin osa nuorista kulkee koulumatkansa julkisen liikenteen avulla, vaikka heillä olisi halua korvata autoilu esimerkiksi pyöräilyllä. Paloniemi ja Koskinen (2005, 17) täsmenävät, että yksilön tekemät valinnat ovat tärkeitä kestävän kehityksen toteutumiselle, sillä laajemmassa kuvassa yksilöiden useat valinnat alkavat vaikuttaa myös yhteisöihin ja sitä kautta valintojen suuntaan ja niiden mielekkyyteen. Kollmuss ja Agyeman (2002, 256) liittävät toisin valitsemisen mahdollisuuden ja halujen pohjalta tehdyt valinnat yksilön oppimiin tapoihin ja tottumuksiin. Nämä tavat

ja tottumukset pohjautuvat Paloniemen ja Koskisen (2005, 22) mukaan yhteisöjen ja yhteiskunnan arvoihin. Yksilö arvioi ja muokkaa omia tapojaan sen pohjalta, mikä hänen omassa yhteisössään käsitetään oikeaksi ja vääräksi. Juuri näihin yksilön omaksumiin arvoihin voimme heidän mukaansa kasvatuksella vaikuttaa. Vanhojen tapojen ja tottumusten vaihtaminen uusiin edellyttääkin Kollmussin ja Agyemanin (2002, 256) mukaan yksinkertaisesti harjoittelua.

### **2.3 Ympäristökasvatuksella kohti vastuullista ympäristökäyttäytymistä**

Ympäristökasvatus on Cantellin (2004, 12) mukaan suhteellisen nuori kasvatuksen tieteenala. Se on saanut alkunsa 1960-luvulla, jolloin lähti liikkeelle eräänlainen ympäristökasvatusasian ajaminen ihmisten tietoisuuteen ja asian tiimoilta järjestettiin useita konferensseja (Wolff 2004, 18). Tbilisissä vuonna 1977 järjestetty YK:n ja UNESCO:n konferenssi on kuitenkin noussut merkittävimmäksi ympäristökasvatuksen suunnannäyttäjäksi aina nykypäivään asti (Cantell & Koskinen 2004, 60; Wolff 2004, 19). Kyseisen konferenssin pohjalta luotu julistus (The Tbilisi Declaration) linjasi ensimmäistä kertaa ympäristökasvatuksen kansainväliset tavoitteet. Julistus tarjosi myös valtioille selkeät raamit ympäristökasvatuksen kehittämistä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Sen tarkoituksena on taata globaalisti ympäristön kestävä tilan säilyminen kehittämällä ihmisten ympäristötietoutta ja -käyttäytymistä ympäristökasvatuksen keinoin. Konferenssissa muodostettiin ympäristökasvatuksen tavoitteita, joista kasvatuksen kannalta merkittävimpiä olivat tietoisuuden, tietämyksen, asenteiden, taitojen ja osallisuuden kehittäminen. Lisäksi yhteiskunnallisia tavoitteita olivat muun muassa tietoisuuden ja huolen lisääminen sekä uusien käyttäytymismallien luominen. (Hungerford, Bluhmn, Volk & Ramsey, 2001, 13–15.)

Hungerford ja Volk (1990, 8) toteavat kasvatuksen yleiseksi tehtäväksi ihmisen käyttäytymisen muokkaamisen halutun laiseksi. Ympäristökasvatuksessa tämä

tehtävä on Wolffin (2004, 19) mukaan yksilön kannalta elinikäinen oppimisprosessi, jossa yksilöt oppivat hahmottamaan oman roolinsa ympäristökysymysten aktiivisina selvittäjinä. Paloniemi ja Koskinen (2005, 17, 22–23) liittävät yksilöiden tekemät ympäristövalinnat yhteiskunnallisiksi ympäristöpoliittisiksi valinnoiksi. Heidän mukaansa on tärkeä nähdä yksilöiden valinnat aktiivisena osallistumisena yhteiskunnalliseen ympäristöpoliittiseen toimintaan. Ympäristökasvatuksessa tuleekin keskittyä sekä yksilöiden, että yhteisöjen aktiiviseen ja vapaaehtoisuuteen perustuvaan ympäristövastuulliseen osallistumiseen.

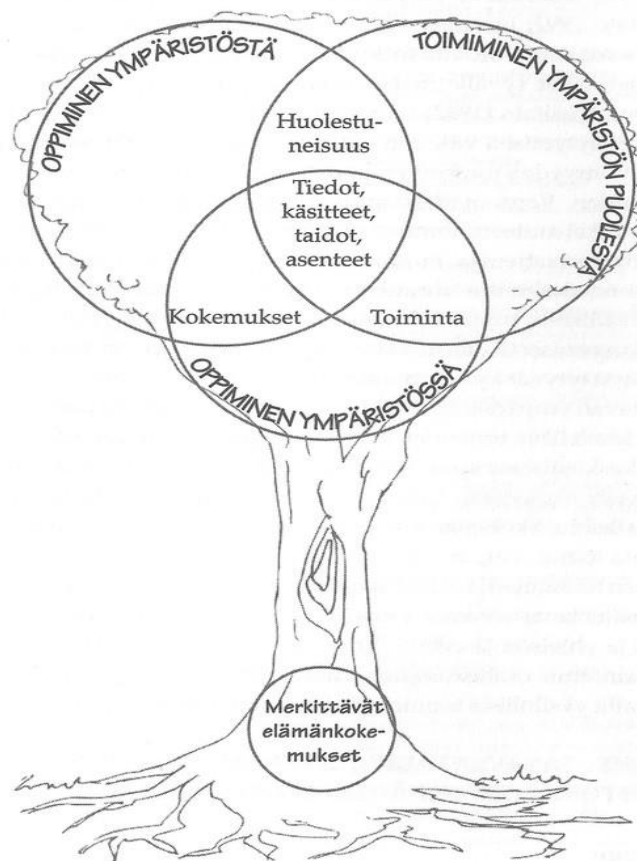
Hungerfordin ja Volkin (1990, 18) mukaan opettajilla on hyvin usein harhakäsitys siitä, että pelkällä ympäristötietojen opettamisella voidaan muuttaa yksilön käyttäytymistä. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksessa tulisi keskittyä enemmänkin ympäristöherkkyyden, ekologisten perusteiden ja tietoisuuden kehittämiseen. Paloniemi ja Koskinen (2005, 18) täydentävät, että yksilön aktiivinen rooli ympäristöasioihin vaikuttavana kansalaisena vaatii lisäksi uusia taitoja, joiden merkitys kasvaa tulevaisuudessa jatkuvasti moninaisempien ympäristöongelmien vuoksi. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksessa tulisi keskittyä sellaista kansalaistaitojen opettamiseen, joiden avulla yksilöt ja yhteisöt kokisivat valtautumista. Myös Hungerford ja Volk (1990, 12–13) painottavat yksilön voimaantumisen merkitystä ympäristökäyttäytymiselle. Voimaantumisen kokemuksen nähdäänkin olevan ympäristökasvatuksen yksi kulmakivistä, sillä se antaa yksilölle uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ympäristöasioihin.

Nykyaikaisen ympäristökasvatuksen perustana olevat teoriat ovat Wolffin (2004, 19) mukaan saaneet alkunsa Tbilisin konferenssin tavoitteista. Seuraavaksi esitelmme tutkimuksemme kannalta merkittävät ympäristökasvatuksen mallit, joita ovat *Palmerin puumalli* (Palmer 1998) ja *ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina* (Paloniemi & Koskinen 2005).

**Palmerin puumalli.** Palmer (1998, 274) korostaa, että ympäristökasvatus tarkoittaa pohjimmiltaan yksilön vaikutusvallan ja oman kyvykkyyden tunteen

lisäämistä, jotta yksilöt motivoituisivat itse käsittelemään ympäristökysymyksiä yhteisöissään ja alkaisivat elää ympäristön kannalta kestäväällä tavalla. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta tämän pitää hänen mukaansa tapahtua yksilöiden asenteisiin ja uskomuksiin vaikuttamalla. Palmerin (1998) mukaan muodollinen, formaali koulutus on vain pieni osa yksilön kokemusmaailmaa, minkä vuoksi ympäristökasvatuksessa tulisi ottaa huomattavasti laajemmin huomioon koulun ulkopuolella tapahtuva kokeminen. Mallin mukaan yksilön aiemmat merkittävät elämäkokemukset toimivatkin ympäristökasvatuksen pohjana. Ympäristökasvatus perustuu kolmen päällekkäisen ja yhtäaikaisen lähestymistavan, *oppimisen ympäristöstä, oppimisen ympäristössä ja toimimisen ympäristön puolesta*, yhteisvaikutuksessa. Mallin mukaisessa ympäristökasvatuksessa korostetaan kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen tärkeyttä etenkin yksilön ympäristötietojen, -käsitteiden, -taitojen ja -asenteiden kehittymisen kannalta. Yksilön aiemmat elämäkokemukset ovat formaalia opetusta tärkeämpi tekijä erityisesti yksilön ympäristöhuolen heräämisen kannalta. Ympäristökasvatuksen tulee mallin mukaan myös huomioida esteettinen ulottuvuus, eli on siis tärkeää, että ympäristökasvatuksella kannustetaan oppilaita tarkastelemaan ympäristöä myös moraalisisista lähtökohdista. (Palmer, 1998, 267–270.)





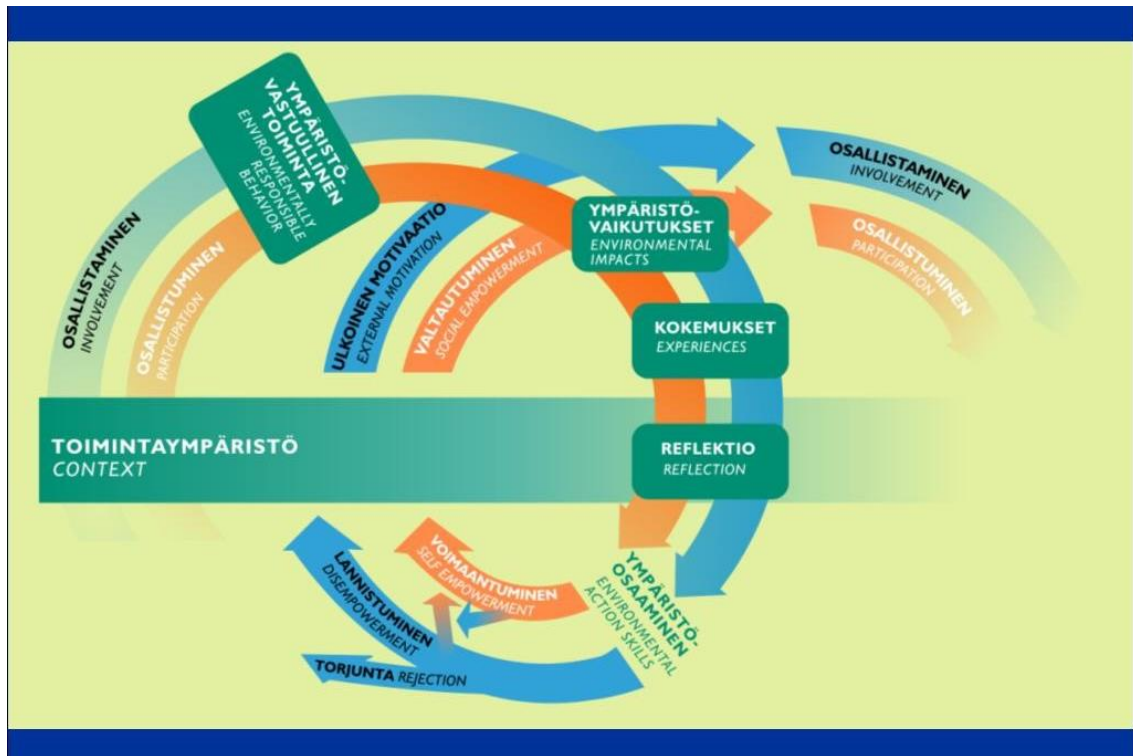
Kuvio 3. Palmerin puumalli (Palmer 1998, käänös Cantell, Kettusen (2002) pohjalta, Cantell & Koskinen, 2004)

**Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina.** Paloniemen ja Koskisen (2005) ympäristövastuullisen osallistumisen spiraalimallissa ympäristökasvatusta lähestytään Palmerin (1998) mallin tavoin vahvasti yksilön kokemusmaailmasta käsin. He korostavat ympäristövastuullisen toiminnan kannalta olevan oleellista, onko yksilö osallistettu toimintaan, vai onko osallistuminen ollut omaehtoista. Tällä on merkitys yksilön motivaation kannalta. Jos yksilö on sisäisesti motivoitunut ympäristövastuulliseen toimintaan, on ympäristökäyttäytymisen muutoksella paremmat edellytykset jäädä osaksi yksilön pysyvämää tapaa toimia. Heidän mukaansa sisäisesti motivoitunut yksilö on utelias, spontaani ja kiinnostunut ympäristöasioista omasta tahdostaan ilman ulkoista palkkiota. (Paloniemi & Koskinen 2005, 28.) Spiraalimallissa yksilön motivaation taso on sisällytetty kuvion kahteen kehään, jotka korostavat osallistamisen ja

osallistumisen välisiä eroja ympäristövastuullisessa toiminnassa. He korostavat mallin mukaista ympäristökasvatusta jatkuvuuteen ja tulevaisuuden toimintaan tähtäävänä toimintana.

Koulun tehtävä olisikin heidän mukaansa tarjota yksilöille mahdollisuuksia omaehtoiseen ympäristövastuulliseen osallistumiseen, ja sitä kautta valtautumisen kokemusten saavuttamiseen ja edelleen parantuneeseen ympäristökäyttämiseen. Vastentahtoinen osallistaminen voi pahimmassa tapauksessa kääntyä tarkoitustaan vastaan, jolloin yksilö saattaa lannistua tai torjua ympäristövastuullisuuden ulkoa tulevan osallistamispaineen vuoksi. Toisaalta yksilön kokemukset omasta osallisuudesta voi kehittyä myös päinvastoin, eli lannistumisesta huolimatta oikeilla ympäristökasvatuksellisilla toimilla yksilö voi jälleen voimaantua. Malli perustuu siis jatkuvaan tasapainoiluun yksilön kokemuksista voimaantumisen ja lannistumisen välillä. Tätä jatkuvaa yksilön kehittymisen prosessia kuvataan mallissa sisä- ja ulkokehillä. He myös korostavat, että omaehtoinen osallistuminen ympäristövastuulliseen toimintaan edellyttää yksilön ympäristöosaamisen lisääntymistä.

Tiedollisten ja taidollisten tekijöiden lisäksi osaamisen kehittymisen kannalta tärkeimmäksi nähdään yksilön visiot omasta ympäristövastuullisuuden toimijuudesta ja tietoisuus tulevaisuuden toimintavaihtoehtoista. Näiden osaamistekijöiden kehittymisen kannalta he pitävät yksilön itsereflektiota oleellisena työkaluna. Yksilön reflektio omista kokemuksistaan ja oppimistaan tiedoista ja taidoista on tärkeää, jotta yksilö tiedostaa oman osaamisensa ja kykenee asettamaan itselleen kehittymistavoitteita, jotka ovat edellytys voimaantumisen kannalta. (Paloniemi & Koskinen 2005, 26–30.)



Kuvio 4. Ympäristövastuulliseen osallistumiseen oppimisen prosessi (Paloniemi R. & Koskinen S. 2005)

John F. Disinger (2001) kuitenkin kritisoi opettajien asemaa ympäristökasvatuksen kentällä toteamalla opettajien onnistuvan ihmeellisen hyvin siinä mitä tekevät siihen nähden, kuinka vähän heillä on osaamista nimenomaan ympäristökasvatuksen laajasta ja syvällisestä kentästä ja sen opettamiseen vaadittavista välineistä. Hänen mukaansa ympäristökasvatusta ei voida sovittaa puhtaasti luonnontieteiden, fysiikan tai yhteiskuntatieteiden kenttään, minkä vuoksi koulut ja opettajat joutuvat lisäksi ikään kuin tasapainoilemaan näiden erilaisten maailmankatsomusten välillä. Disingerin (2001, 6) mukaan opettaja ei saisi ammatteettisesti olla itse, eikä myöskään opettaa oppilaitaan olemaan aktivisteja mistään näkökulmasta, ympäristöystävällisiä tai -vastaisia eikä myöskään kehitysmönteisiä tai -vastaisia. Nämä opettajan ammatin eettiset velvoitteet yhdistettynä yhteisöjen ristiriitaisiin maailmankatsomuksiin, opetusjärjestelmän huonoon ympäristökasvatuksen ohjeistukseen ja todella huonoihin opetusvälineisiin asettavat opettajat uuvuttavan tehtävän eteen.

Ojanen ja Rikkisen (1995) mukaan yhteiskunnassamme on lisäksi ollut lisääntynyt huoli siitä, mitä ihmissukupolville tapahtuu tulevaisuudessa. Tämä huoli on ajanut myös ympäristökasvatusta kehittämään enemmän lapsia osallistavaksi ja heidän omaa toimintaansa kehittäväksi, missä opettaja on enemmän oppimista tukevassa roolissa. Heidän mukaansa ympäristökasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena onkin saada yksilöt pohtimaan heidän tekojensa seurauksia läpi elämän. Tämän jatkuvan oppimisprosessin tukijana ympäristökasvatus keskittyy ihmisten ja heidän luontosuhteidensa vuorovaikutuksen tarkasteluun. (Ojanen & Rikkinen 1995, 2-3.) Kyttä (1995, 140) myös nostaa ympäristökasvatuksen tärkeimmäksi tehtäväksi aktiiviseen ympäristösuhteeseen kasvamisen. Aktiivinen ympäristösuhde tarkoittaa hänen mukaansa yksilön sisäisen, toiminnan perustana olevan skeeman lisäksi yksilön kykyä nauttia ympäristöstä, välittää ja innostua sen aktiivisesta hoitamisesta ja parantamisesta. Hän kuvaa tämän transaktionaalisen yksilön ja luonnon välisen vuorovaikutussuhteen kehittymisen herkkyyskauden sijoittuvan lapsuuteen, minkä jälkeen sen hankkiminen saattaa olla mahdoton tehtävä.

## 3 LUONTOSUHDE

### 3.1 Näkökulmia luontosuhteeseen

Ihmisen yhdistää luontoon sen kiistaton olemus; olemmehan biologisesti osa luontoa. Kuten Willamo (2005, 179–180) kuvaa, on jokainen ihminen biologisesti yhteydessä luontoon omasta tahdostaan riippumatta. Kuulumme oleellisesti useisiin eri ekologiin järjestelmiin ja mahdollistamme samalla muiden elävien olentojen olemassaolon. Luonnosta meidät erottaa tietoisuutemme sekä moraallinen vastuullisuutemme. Tämän vuoksi onkin tärkeää erottaa ihmisen toimijuus ja osallisuus luonnon kontekstissa: olemme biologisesti osa luontoa ja ekoyjärjestelmiä, mutta olemme myös luontoa käyttävä laji ja vastuullinen toimija. (Pieta-rinen 2000, 39.) Edward Wilson (1984) on todennut, että ihmisen yhteys luontoon on muutakin kuin vain biologista perustaa. Tätä ilmiötä Wilson (1984) nimittää käsitteellä biofiilia. Hänen mukaansa luonnolla on vaikutus myös mieleen: ihmisellä on luontainen, tunnetasolla tapahtuva tarve yhdistää itsensä luontoon. (Wilson 1984, 85; Wilson 1993, 31.) Meidät siis liittyy luontoon olennaisesti se, että olemme osa luontoa, eli meillä on jonkinlainen suhde luontoon. Tätä suhdetta kuvataan käsitteellä luontosuhde. Seuraavaksi tarkastelemme luontosuhdetta eri näkökulmista. Luontosuhteen kannalta ihminen voidaan nähdä sosiaalisena ja ajattelevana toimijana, jolla on yksilöllinen yhteys luontoon. Lisäksi tarkastelukulmina toimivat yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat.

**Ihminen sosiaalisena olentona.** Kyseinen suhde ei kuitenkaan ole puhtaasti luontolähtöinen ja muodostu ainoastaan ihmisen ja ympäristön välisestä suhteesta, vaan se muotoutuu merkittävästi ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa (Nygren 2000, 180). Luontosuhteeseen vaikuttaa myös ihmisen tapa arvottaa asioita. Pihlströmin (2000, 25) sanoin ihmiset ovat arvo-olentoja. Käymme jatkuvaa keskustelua siitä, kuinka luontoa tulisi arvottaa.

Etenkin nykypäivänä monet erilaiset ympäristöä ja ilmastoa koskevat kriisit nostavat tunteita ja herättävät keskustelua, jossa annamme erilaisia arvoja kasveille, eläimille, ekosysteemeille, ei-inhimilliselle luonnolle sekä toimintojemme ekologisille seurauksille (Pihlström 2000, 25–26). Esimerkiksi Nygren (2000, 193) toteaa, että ainoa toimija, joka voi antaa luonnolle jonkinlaisia arvoja, on ihminen. Niemelä (2000, 217–218) kuvailee luonnon ekologisia arvoja, jotka määrittyvät osin ihmisen antamien arvojen perusteella, osin luonnon omien itseisarvojen perusteella. Myös Clayton (2003, 47) toteaa ihmisten arvottavan luontoa ikään kuin todisteena halustaan panostaa siihen ajallisesti tai rahallisesti.

Puhuttaessa arvoista on keskusteluun liitettävä myös tunteet. Kun ihminen antaa jollekin asialle arvoja, liittyy siihen välttämättä myös tunteet. Miltonin (2002, 80) mukaan tunteet ovat usein läsnä ja vaikuttavat ihmisten ajatteluun täysin tiedostamatta. Hänen mukaansa monet luontoon liittyvät asiat herättävät tunteita meissä. Kun tulemme tietoisiksi näistä tunteista ja ymmärrämme itsemme tunteellisina yksilöinä, tulemme myös liitetyiksi luontoon ja ympäristöön, mikä puolestaan lisää tuntemustamme syvimmästä identiteetistämme, siitä keitä ja mitä oikeastaan olemme (Milton 2002, 90–91). Hinds ja Sparks (2008) ovatkin osoittaneet tunteilla olevan merkittävä, positiivinen vaikutus luontosuhteen syntymisessä. Myös Beery ja Wolf-Watz (2014, 198) ovat löytäneet aiemmista tutkimuksista kolme selkeää lähestymistapaa luontosuhteeseen: tunteellisen, kognitiivisen ja fyysisen. He ovat omassa tutkimuksessaan osoittaneet, kuinka yhteys ympäristöön heijastelee yksilön käsityksiä ja arvoja, mutta perustuu lopulta materiaaliseen näkökulmaan eli paikkaan. Lisäksi Wilsonin (1993, 31) mukaan biofiilia-käsitteen määrittely pohjautuu ihmisten tunteelliselle yhteydelle eläviä olentoja ja organismeja kohtaan. Ihmisen voidaan siis ajatella olevan tunteellinen olento, joka ajattelee itse.

**Ihminen on ajatteleva toimija.** Yleisesti käsite luontosuhde tarkoittaa ihmisten ajattelutapaa ja asennetta luontoa kohtaan, eikä niinkään paneudu ihmisen ja luonnon väliseen konkreettiseen vuorovaikutukseen (Valkonen 2013, 6). Nisbet, Zelenski ja Murphy (2009, 718) ehdottavat luontosuhteen määrittelyksi ihmisen ymmärrystä kaikesta elävästä maan päällä. Näin ollen luontosuhde voidaan nähdä eettisenä ja filosofisena ilmiönä. Toisaalta Macnaghtenin ja Urryn (1998, 2) mukaan juuri ihmisten sosiaaliset käytännöt tuottavat, muokkaavat ja uudistavat erilaisia luontoja ja niihin liittyviä arvoja. Näiden käytäntöjen ja tapojen myötä ihmiset ymmärtävät luontoa ja määrittelevät sen, mikä on luonnollista ja mikä ei. Käytännössä luontosuhteen voidaankin siis nähdä olevan lähempänä käytännöllistä kuin eettistä suhdetta. Valkosen (2016, 202) mukaan ihmisen luontosuhde rakentuu aina paikallisesti arjen keskellä. Käytännönläheisyys ei kuitenkaan poista arvojen merkitystä sen rakentumisessa, arvot ovat silti osa konkreettisia käytäntöjä, eivätkä sen ulkopuolinen tekijä (Valkonen 2005, 17). Myös Kilpijärvi (2013, 83) korostaa ihmisen toimijuutta. Hänen mukaansa jokaisen ihmisen luontosuhde heijastuu siinä, miten ihminen antaa luonnolle arvoja, huomioi luontoa ja suhteuttaa oman asemansa luontoon. Hän tuokin esiin näkökulman luontosuhteen tarkastelemisesta luonnossa toimimisen näkökulmasta. Voidaan siis nähdä, että ihmisillä on luontoon jonkinlainen yhteys.

**Ihmisen yhteys luontoon.** Luontosuhdetta, *relationship with nature*, ja sen osia voidaan kuvata myös käsitteellä luontoyhteys, *nature relatedness* tai *connectedness with nature*. Luontosuhde toimii eräänlaisena pääkäsitteenä, jonka alle luontoyhteys asettuu luontevasti. Schroederin (2002) mukaan ihmisen ja luonnon välinen yhteys muotoutuu ihmisten kokemusten kautta heille merkityksellisistä paikoista ja ympäristöistä. Ihmisten on myös todettu tuntevan sitä vahvempaa yhteyttä luontoon, mitä enemmän he viettävät siellä aikaa (Mayer & Frantz 2004; Vining, Merrick & Price 2008). Viningin ym. (2008) tekemän tutkimuksen mukaan kyseistä yhteyttä tukevat myös tietynlaiset toiminnat, kuten harrastaminen

luonnossa, asuminen luonnon keskellä, tilanhoito ja ympäristövastuullinen käyttäytyminen. Tämänkaltaisten toimintojen myötä ihminen kokee ansaitsevansa oikeuden olla osa luontoa. He myös ehdottavat, että yksilön luontosuhde on jatkuvassa muutoksessa riippuen siitä, kuinka usein kyseisiä luonnonympäristöihin liittyviä toimintoja harjoitetaan (Vining ym. 2008, 8.) Tämä on samassa linjassa Kilpijärven (2013) toimijuutta korostavan luontosuhteen kanssa.

Lumber, Richardson & Sheffield (2017) ovat tutkineet biofiilia-hypoteesiin pohjautuvia tekijöitä, jotka johtivat luontoyhteyden lisääntymiseen. Heidän tutkimustulostensa mukaan pelkkä kävely luonnossa ei lisännyt luontoyhteyttä, vaan siihen tarvittiin mukaan tietynlainen toiminnallinen aktiviteetti, johon liittyi tietynlainen näkökulma. Näitä näkökulmia olivat naturalistinen, humanistinen, moralistinen, esteettinen ja symbolinen. Yleisen ymmärrettävyyden ja jatkokäytön mahdollisuutta ajatellen ne kuitenkin nimettiin uudelleen seuraavasti: naturalistinen = kontakti, humanistinen = tunne, moralistinen = myötätunto, esteettinen = kauneus ja symbolinen = merkitys. Näin ollen kontakti, tunne, myötätunto, kauneus ja merkitys nähtiin tutkimuksen myötä polkuina luontoyhteyteen.

**Yksilöllinen luontosuhde.** Kellert (1976) on kehitellyt yhdeksän eri arvoa, jotka kuvaavat ihmisen sisäsyntyistä kiinnostusta luontoa kohtaan (Kellert 1993, 43). Alun perin nämä yhdeksän tekijää kehiteltiin kuvaamaan sitä, millaisia käsityksiä ihmisillä on eläimiä kohtaan. Hän on hyödyntänyt kyseistä yhdeksän eri arvon skaalaa useissa tutkimuksissaan tutkiessaan ihmisten ja eläinten maailmojen välisiä suhteita. Alun perin ihmisten näkemysten ja käsitysten vaihteluihin tarkoitettu luokittelu kehkeytyi lopulta mahdollisuudeksi kuvata ihmisten mieltymyksiä luontoa kohtaan. Nämä yhdeksän arvoa ovat käytännöllinen, luonnonmukainen, ekologis-tieteellinen, esteettinen, symbolinen, humanistinen, moralistinen, omistavainen ja negatiivinen. Kuten Kellert (1993) kuvailee, nämä yhdeksän erilaista tyyppiä pohjautuvat Wilsonin (1984) biofiilia-käsitteelle, joka pai-

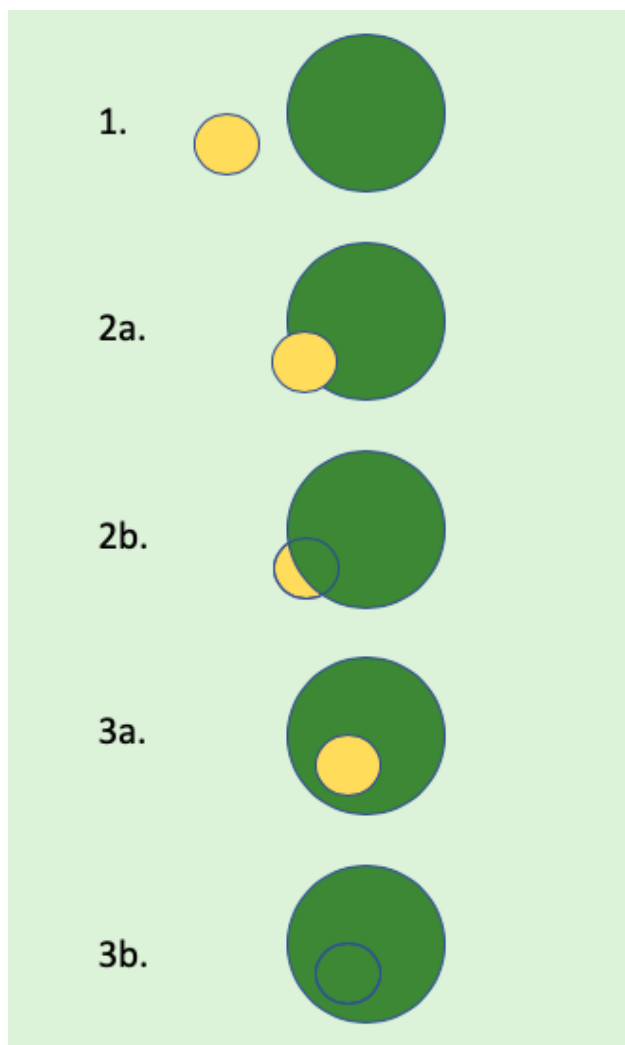


nottaa näkökulmaa, jonka mukaan ihmisten yhtenäisyyden ja täyttymyksen tunnetta etsivä luonne on riippuvainen suhteestamme luontoon. (Kellert 1993, 42–44.) Nämä yhdeksän erilaista näkökulmaa toimivat hyvin myös erilaisten luontosuhteiden luokitteluna. Jokainen tyyppi esittelee tietynlaisen tavan suhtautua luontoon ja nähdä itsensä osana sitä. Lumber, ym. (2017) ovat käyttäneet Kellerin (1976) yhdeksää arvoa pohjana selvittäessään polkuja luontoyhteyden rakentumiseen.

Willamo (2005, 177) esittelee väitöskirjassaan viisi näkemystä luontosuhteesta. Hän kuvaa taulukossaan kahden ympyrän, ihmisen ja luonnon, kautta sitä, missä ihminen näkee itsensä suhteessa luontoon. Luontosuhdetta tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta: ihmisen suhtena itsestä ulkopuoliseen luontoon ja ihmisen suhtena myös hänen sisäiseen luontoonsa. Luontosuhteessa nähdään olevan kolme eri porrasta: ihminen ei kuulu luontoon, ihmisessä on luontoon kuuluva ja sen ulkopuolinen ulottuvuus sekä ihminen kuuluu luontoon.

Ensimmäisessä kohdassa ympyrät ovat vierekkäin koskematta toisiinsa. Tällä kuvataan ihmisen eriytymistä luonnosta, ja tämän suhdetta ulkopuoliseen luontoon. Ihminen on siis täysin irrallaan luonnosta ja luontosuhdetta voi kuvata suhteeksi johonkin itsestä ulkopuoliseen asiaan. Toisessa näkemyksessä on kaksi eri variaatiota. A-kohdassa kuvataan ihmisen suhdetta ekologiseen ympäristöön, joka nähdään itsestä ulkopuolisena. Tässä pienempi ympyrä eli ihminen on osittain ison ympyrän eli luonnon päällä. Sillä kuvataan, kuinka ihmisessä on kaksi ulottuvuutta: luontoon kuuluva sekä luonnosta ulkopuolinen. B-kohta puolestaan kuvaa ihmisen suhdetta ekologiseen ympäristöön siten, että luontosuhde on myös suhdetta hänen sisäiseen luontoonsa. Tässä pienempi ympyrä on puoliksi isomman alla eli osittain sen vaikutuksen alaisena. Myös kolmannessa näkemyksessä on kaksi eri variaatiota; ensimmäisessä pieni ympyrä on isomman sisässä, mutta se on eri värinen. Siinä ihminen kuuluu luontoon, mutta luonto nähdään itsestä ulkopuolisena. Toisessa variaatiossa pieni ympyrä on isomman sisässä ja

ne ovat saman värisiä, mikä kuvaa ihmisen suhdetta luonnon kokonaisuuteen, jolloin luontosuhdetta peilataan suhteena omaan sisäiseen luontoon.



Kuvio 5. Mukaelma Willamon (2005, 177) viidestä näkemyksestä ihmisen luontosuhteesta

**Yksilön näkökulma luontosuhteeseen.** Ismo Björnin (2006, 114) mukaan jokainen ihminen näkee metsän omista lähtökohdistaan, peilaten siihen omia arvojaan, asenteitaan, kokemuksiaan ja tietoaan, omaa kulttuurista taustaansa vasten ja kohdistaa siihen omat tavoitteensa. Sama pätee myös luontoon ylipäätään. Näin ollen voidaan siis todeta, että luontosuhteita on varmasti yhtä monta kuin on ihmistäkin. Osa tutkijoista on tullut siihen tulokseen, että luontosuhteita on myös laadultaan erilaisia. Esimerkiksi Willamo (2005, 156) toteaa, ettei ihmis-

kunta ole luontosuhteensa puolesta homogeeninen. Eri kulttuureilla ja myös yksilöillä on kaikilla omanlaisensa luontosuhde. Luontosuhde on hyvin henkilökohtainen, ihmisen itsensä ja luonnon välinen subjektiivinen suhde (Lumber, ym. 2017; Zelenski & Nisbet 2014). Zelenski ja Nisbet (2014, 4) ovat päätyneet useiden tutkimusten pohjalta lopputulokseen, jonka mukaan luontosuhde voidaan määritellä yksilön erilaisina kognitiivisina, affektiivisina eli tunnepitoisina ja kokemuksellisinä yhteyksinä luontoon. Nämä ovat samassa linjassa Beeryn ja Wolf-Watzin (2014, 198) löytämien tunteellisen, kognitiivisen ja fyysisen lähestymistävän kanssa.

Pohjimmiltaan ihmisen suhde luontoon on ihmiseläimen suhdetta luontoperustansa eli hengittämistä, liikkumista ja metsästämistä (Valkonen 2005, 17). Hailan (2004, 38–39) mukaan ihminen näkee ja kohtaa luonnossa oman luontonsa ja heijastelee sitä kautta omia elämäkokemuksiaan ja arvojaan, minkä myötä jokaisen ihmisen suhde luontoon muodostuu omanlaisekseen, henkilökohtaiseksi kokemukseksi. Willamo (2005, 179–180) puolestaan kuvailee luontosuhteen olevan jokaiseen ihmiseen kuuluva ulottuvuus: se on jokaisella erilainen. Hänen mukaansa tämä suhde ei ole vapaasti valittavissa oleva ideologia, eikä se voi keneltäkään puuttua tai katketa, sillä niin kauan kun ihminen on elossa, on tämä biologisesti yhteydessä luontoon. Puhuttaessa yksilön luontosuhteesta puhutaan henkilökohtaisesta kokemuksesta, joka linkittyy myös yksilön identiteettiin (Clayton 2003; Milton 2002). Clayton (2003) on kehittänyt käsitteen ympäristöllinen identiteetti, *environmental identity*, jolla kuvataan ihmisen identiteetin rakentumista luonnon ja siellä esiintyvien asioiden varaan. Hänen mukaansa ympäristö on tärkeä osa meitä, ja ympäristöidentiteetillä tarkoitetaan yhteyden tuntemista johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Tällainen yhteenkuuluvuuden tunne toimii pohjana myös luontosuhteen rakentumiselle, sillä se voi toimia motivoivana voimana ja ohjata yksilön persoonallista, sosiaalista ja jopa poliittista käyttäytymistä. (Clayton 2003, 45–46.) Myös Kellertin (1993, 42) näkemys biofii-

lia-hypoteesista rakentuu ajatukselle, jonka mukaan yksilön identiteetti ja henkilökohtainen täyttymyksen tunne pohjautuvat suhteeseemme luontoa kohtaan. Luontosuhteen voidaan siis ajatella olevan jokaisen yksilöllinen suhde luontoon.

**Yhteisö ja kulttuuri.** Eder (1998) määrittelee arvot ihmisten kulttuurisesti määräytyneiksi käsityksiksi ja toiveiksi. Hänen mukaansa sosiologisesta näkökulmasta katsottuna mikään ei ole sosiaalisempaa kuin ihmisten arvot; niiden myötä ihmiset identifioituvat kulttuurin jäseniksi ja ymmärtävät hallitsevansa ympäristöjään ja jakavansa nämä muiden ihmisten kanssa. Ihmiset toimivat siis eräänlaisten kulttuuristen mallien mukaan, joissa luonto konstruoidaan sen hetkisten yhteiskunnassa vallassa olevien käsitysten ja tiedon mukaan. (Eder 1998, 103.) Näin ollen suhteen ympäristöön voidaan nähdä olevan alati muuttuva vuorovaikutussuhde, jossa mukana ovat sekä sosiaaliset että ekologiset tekijät (Valkonen 2016, 213). Macnaghten ja Urry (1998, 1) ovat pyrkineet todistamaan, kuinka yhtä ainoaa oikeaa luontoa ei ole olemassakaan, vaan sen sijaan on olemassa joukkoa erilaisia, jopa kiistanalaisia luontoja, jotka ovat muodostuneet erilaisten sosiokulttuuristen prosessien myötä. Heidän mukaansa luonnon ja sosiologian välille onkin aikojen saatossa vedetty turhan tarkka raja, mikä on estänyt tutkimasta luonnon sosiaalisia ulottuvuuksia ja jättänyt luonnon sosiaalisen ulottuvuuden tutkimusten ulkopuolelle (Macnaghten & Urry 1998, 2–4).

Sosiaalisen ulottuvuuden puutteeseen vastaa kuitenkin ympäristösosiologia, jonka tutkimus keskittyy luontoon, ympäristöön ja ekologiaan liittyviin kysymyksiin, asioihin ja ilmiöihin erityisesti yhteiskunnallisista ja kulttuurisista ja näin ollen myös sosiaalisista näkökulmista (Valkonen 2016, 29). Valkosen (2016, 30) mukaan ympäristösosiologia pyrkii tutkimaan ja ymmärtämään luontokäsitysten syntymistä, luontosuhteita, ihmisten antamia merkityksiä luonnolle, kulttuurisesti vallitsevia luontokäsityksiä sekä yhteiskunnallisten käytäntöjen taustalla vaikuttavia luontokäsityksiä. Ympäristösosiologisesta näkökulmasta katsot-

tuna luontoon ja ympäristöön liittyvät käsitykset ovat vahvasti sidoksissa yhteiskunnan kulloiseenkin tilanteeseen ja elettyyn ajanjaksoon sekä ympäröiviin olosuhteisiin eli paikkaan (Valkonen 2016, 31, 39). Ederin (1998, 96) mukaan käsitykset luonnosta ja ympäristöstä pohjautuvat vahvasti konstruktionismiin, sillä ilman konstruktionistista sosiologiaa emme voisi nähdä sitä, mitä ihmisen ja luonnon välillä todella tapahtuu. Tähän ottaa kantaa myös Haila (2004, 41), jonka kuvauksen mukaan luonto on jokaiselle ihmiselle se, minkä keskellä hän elää ja millaiseksi hän sen näkee. Luonto on siis kaikkialla läsnä; se on kokonaisuus, jolle ihmisen olomassaolo perustuu. Ihmiset ovat yhteydessä luontoon ja vuorovaikutuksessa sen kanssa omissa elinympäristöissään, jolloin se määrittyy kulttuurisesti tietynlaiseksi.

Jokainen ihminen tarkastelee ympäristöä omista, henkilökohtaisista näkökulmistaan käsin. Yksi merkittävä näkökulma ja tausta tarkastelulle on edellä mainittu kulttuurinen tausta (Valkonen 2016; Willamo 2005). Puhuttaessa kulttuurisesta näkökulmasta vaikuttavat yksilöön aina ne yhteisöt ja se yhteiskunta, joissa yksilö elää ja johon hän mieltää itsensä kuuluvaksi, vaikkakin Valkosen (2005, 18) mukaan on mahdotonta tietää, missä suhteessa kulttuuriset luontokäsitykset ja luontoon liittyvät käytännöt vaikuttavat luontosuhteen rakentumiseen. Kellert (1997, 131–132) puolestaan kuvaa ihmisten arvojen ja elämänkatsomuksen pohjautuvan aina siihen valtioon ja yhteiskuntaan, jossa tämä elää. Hänen mukaansa elämän perusarvot ovat tietyllä tavalla pysyviä, mutta kulttuuri toimii niiden muokkaajana. Täten eri kulttuurit voidaankin Kellertin (1997, 145) mukaan nähdä luontosuhteiden edistäjinä tai niiden häiritsijöinä.

**Yhteiskunta.** Tällaiset kulttuuriset tulkinnat yhdessä aineellisten suhteiden kanssa määrittelevät yhdessä sen, millaiseksi luonnon luonne ja merkitys ihmisen elinympäristönä muodostuu. (Haila 2004, 38–41; Haila & Lähde 2003, 14.) Willamo (2005) kuvailee väitöskirjassaan ihmisten tarvetta eriyttää muuttamattomaa ja muutettua luontoa toisistaan, vetää raja luonnon ja ei-luonnon välille.

Kyseisenlainen määrittely voidaan kuitenkin nähdä ongelmallisena, sillä Hailan ja Levinsin (1992, 240) mukaan muutos on ainoa pysyvä asia luonnossa. Tarkkaviivaisen rajan vetäminen on lähes mahdotonta, sillä koskaan ei toteudu täydellinen luonnontilaisuus saati sen vastakohta, täydellinen keinotekoisuus (Haila 2003, 185; Willamo 2005, 169). Voidaankin siis todeta ihmisen vaikutuksen yltyvän maailman jokaiseen nurkkaan, mutta myös luonnon ilmentyvän ja olevan läsnä joka puolella (Willamo 2005, 169). Kuten ympäristösosiologinen näkökulma korostaa, luonto on yhteiskunnallisesti tuotettu ja kulttuurisesti määrittynyt käsite ja se onkin parin viimeisen vuosisadan aikana muotoutunut kulttuurin vastakohdaksi, eräänlaiseksi yhteiskunnalliseksi kategoriaksi. Luontokäsitykset muokkautuvat vahvasti yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti ja luonnon voidaan kuvata yhteiskunnallistuneen. (Valkonen 2013, 10–14.) Eder (1998, 107) kuvaa artikkelissaan luonnon kulttuurisen aspektin muotoutumista seuraavasti: luonnon tapahtuma nähdään esisosiaalisena tapahtumana, joka tulee osaksi yhteiskuntaa vasta, kun se kommunikoidaan. Silloin siitä tulee osa yhteiskunnan luontokonstruktioita tai rekonstruktioita. Tämän prosessin taustalla vaikuttavat kulttuuriset mallit, jotka ovat muodostuneet sosiaalisesta ja empiirisestä tiedosta. Ederin (1998) näkemyksessä korostuu siis luonnon yhteiskunnallinen määritelmä sekä sosiaalinen ulottuvuus.

Luontosuhteeseen liittyen Wilsonin (1984) esittämä biofiilia-hypoteesi sisältää olettamuksen siitä, että useat tunteelliset siteet kiinnittyvät toisiinsa muodostaen kulttuurin käsitteen. Kun ihminen poistetaan omasta luonnollisesta ympäristöstään, eivät biofiiliset siteet korvautu automaattisesti moderneilla siteillä uusiin rakenteisiin (Wilson 1993, 31–32). Karhunkorva ja Paaskoski (2015, 21) ovat Wilsonin (1993) kanssa samoilla linjoilla kuvaillessaan kulttuurilla tarkoitettavan kaikkea sitä, mitä ihmiset luovat toiminnallaan ja ajatuksillaan osana yhteisöjä. Näin ollen voidaan puhua suomalaisesta identiteetistä ja suomalaisesta kulttuu-

ritaustasta myös puhuttaessa luontosuhteesta. Tämä kyseisen luontosuhteen voidaan nähdä pohjautuvan vahvasti metsään, sillä suomalaisille on metsä ollut kautta aikojen merkittävä paikka.

Björn (2006, 114) kuvailee aikojen saatossa käytössä olleiden metsänkäyttötapojen vaikuttaneen suoraan itse metsään ja luontoon, mutta välillisesti myös metsää hyödyntäviin ihmisiin. Karhunkorvan ja Paaskosken (2015, 23) mukaan jokaisella suomalaisella on jonkinlainen metsäsuhde. Väite pohjaa juurensa pitkälle historiaan, sillä aina 1800-luvun loppupuolelta asti on Suomi tunnettu metsätalousmaana, jossa metsäala on työllistänyt suuria määriä suomalaista työväestöä. Lisäksi metsät ovat vetäneet ihmisiä puoleensa työn ohella myös vapaa-ajalla. (Karhunkorva & Paaskoski 2015, 23.) Björnin (2006) mukaan metsien käyttötavat ovat vaihdelleet ajoittain niin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnankin tarpeiden mukaisesti tuottaen vuoroin riistaa, viljaa, tukki- ja sellupuuta ja nykyisin myös virkistystä ja luontoarvoja. Metsänkäytön eri muodot ovat vaikuttaneet metsän ja metsäluonnon itsensä lisäksi myös sitä hyödyntäviin ihmisiin ja heidän metsäkuvaansa. (Björn 2006, 114.) Karhunkorvan ja Paaskosken (2015, 24) mukaan suomalaisten suhde metsiin voi ilmentyä taloudellisena, ekologisena, sosiaalisena ja kulttuurisena ilmentymänä.

Kansainvälistymisen myötä on myös suomalainen luontosuhde muuttunut, mutta metsäiset juuret ja perinteet ovat yhä olemassa. Luonnontilaisella metsällä kuvataan kansallista omakuvaa, suomalainen identiteetti on "villi ja vapaa". Talousmetsä puolestaan kuvaa kansallista hyvinvointia, eli taloudellista riippumattomuutta. Suomalaiset ovat liittyneinä metsään henkisesti, mutta myös sen oma-varaisen hyödyntämisen kautta. (Björn 2006, 117.)

## 3.2 Luontosuhteen merkitys

### 3.2.1 Luontosuhde hyvinvoinnin pohjana

Länsimaisissa yhteiskunnissa ihmisten voidaan nähdä vieraantuneen luonnosta. Cantell (2011, 338) kuitenkin kuvaa, kuinka “myönteinen luonto- ja ympäristösuhde on lähtökohta vastuulliselle, kestäväälle elämäntavalle, johon kuuluu huolehtiminen ympäristöstä ja toisista ihmisistä”. Vining ym. (2008) ovat tutkineet ihmisten käsityksiä yhteydestään luontoon, sekä sitä, mitä ihmiset käsittävät luonnollisella ja luonnottomalla ympäristöllä. Heidän tutkimuksestaan saatujen tulosten mukaan ihmiset mielsivät itsensä osaksi luontoa, mutta heidän näkemyksensä luonnollisesta ympäristöstä ei käsittänyt ihmisiä tai ihmisten tekoja osaksi sitä. Tutkijat ehdottavatkin tätä yhdeksi selittäväksi tekijäksi ihmisten vieraantumiseen luonnosta. Kuten Cantell (2011, 338) kuvaa, “hyvä luonto- ja ympäristösuhde on myös hyvinvoinnin perusta”. Russell ym. (2013) ehdottavat, että ihmisen luonnosta saamat hyödyt välittyvät neljää eri kanavaa pitkin. Näitä kanavia ovat tietoisuus luonnosta, luonnon havainnoiminen, vuorovaikutus luonnon kanssa sekä luonnossa eläminen.

Zelenskin ja Nisbetin (2014, 4) kuvaamat kognitiivinen, affektiivinen ja kokemuksellinen yhteys, sekä Beeryn ja Wolf-Watzin (2014) tunteellinen, kognitiivinen ja fyysinen lähestymistapa kuvaavat ihmisen hyvinvointia kolmesta eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat linkittyvät vahvasti yksilön luontosuhteeseen ja luonnon tuottamiin hyvinvointivaikutuksiin yksilölle. Seuraavaksi näitä näkökulmia kuvataan aiemmin tehtyjen tutkimusten kautta.

**Tunteet ja kognitio.** Mayer, Frantz, Bruehlman-Senecal & Dolliver (2009, 610) kuvaavat Aldo Leopoldin (1949) ajatusta siitä, kuinka ihmisen täytyy tuntea olevansa kiistaton luonnon osa tai jäsen, jotta hän voi tuntea olevansa vastuussa



luonnosta ja sitoutuvansa ympäristöystävällisiin tekoihin. Tämä ajatus on toiminut pohjana Mayerin ja Frantzin (2004) työlle heidän kehittäessään 14-portaista mittaria, jolla pyritään osoittamaan yksilön voimakastunteista, kokemusperäistä tunnetta yhteydestään luontoon. Heidän tekemistään tutkimuksista on osoitettavissa Leopoldin (1949) ajatuksen todenmukaisuus: yhteys luontoon johtaa ympäristöasioista huolehtimiseen. Mayer & Franz (2004) myös löysivät yhteyden luontoyhteyden ja arvoperehtyisyyden, ekologisen käyttäytymisen, kulutusvastaisuuden, näkökulmien huomioimisen ja luonnonsuojelijaksi identifioitumisen välillä. Tutkimuksiensa pohjalta he myös ehdottavat, että yksilön hyvinvointi linkittyy vahvasti tunteeseen yhteydestä luontoon. (Mayer & Frantz 2004, 512.) Capaldi, Dopko ja Zelenski (2014, 10) puolestaan selvittivät meta-analyysissään luontoyhteyden ja onnellisuuden välillä olevan merkittävä ja positiivinen suhde. Heidän mukaansa ihmiset, jotka ovat enemmän yhteydessä luontoon, ovat onnellisempia. Nisbetin, Zelenskin ja Murphyn (2011, 316) tutkimustulokset osoittavat luontoyhteyden lisäävän hyvinvointia lisäämällä positiivisia tunnereaktioita, vireyttä, autonomiaa, persoonallista kasvua, elämän tarkoitusta ja tyytyväisyyttä elämään.

Kellertin (1993, 42) mukaan Wilsonin (1984) kehittämä biofiilia-hypoteesi sisältää oletuksen siitä, kuinka ihmisen luonnon tarve linkittyy vahvasti siihen, kuinka luonto vaikuttaa meihin tunteellisella, kognitiivisella, esteettisellä ja jopa hengellisellä tasolla (ks. Beery & Wolf-Watz 2014, 198; Zelenski & Nisbet 2014, 4). Luontoyhteydellä on siis vahva vaikutus tunteisiin (Nisbet, ym. 2011). Se, millaisia kokemuksia meillä on luonnosta, vaikuttaa luontosuhteemme syntyyn. Kuten Schroeder (2002, 8) kuvaa, on näitä kokemuksia usein vaikea mitata. Myös hän korostaa ihmisten tunteiden merkitystä luontoa kohtaan. Omassa tutkimuksessaan hän pyrki selvittämään ihmisten kuvailuja luonnosta ja heille tärkeistä, erityisistä paikoista. Hänen mukaansa erilaiset aistimukset liittyvät luonnon kokeamiseen ja vahvimpana aistimuksena esiin nousi visuaaliset aistimukset, eli se

mitä kaikkea luonnossa näemme. Luonnon kauneus voidaankin täten nähdä yhtenä luonnon hyvinvointitekijöistä, kuten Schroederin (2002, 12) tutkimuksesta käy ilmi. Myös muut aistimukset, kuten tuoksut ja äänet liittyivät ihmisten esteettisiin kokemuksiin luonnosta. Schroederin (2002) lisäksi myös Lumber, ym. (2017) totesivat kauneuden olevan yksi luontoyhteyteen johtava tekijä.

**Fyysiset kokemukset.** Luonnon palauttavia ja rentouttavia vaikutuksia on tutkittu useissa eri tutkimuksissa (esim. Hartig, ym. 2003; Ulrich, ym. 1991.) Tutkimuksissa, joissa verrattiin luontoympäristöä urbaaniin kaupunkiympäristöön, todettiin luonnolla olevan monia positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta merkittävimpiä vaikutuksia olivat vihan ja aggressiivisuuden väheneminen, nopeampi ja kokonaisvaltaisempi toipuminen, stressistä palautuminen, verenpaineen laskeminen, mielialan koheneminen, fyysisen aktiivisuuden lisääntyminen sekä tarkkaavaisuuden ylläpitäminen pidempään (Hartig, ym. 2003; Ulrich, ym. 1991).

Luonnon vaikutusta fyysiseen hyvinvointiin ovat selvittäneet muun muassa Twohig-Bennet ja Jones (2018), jotka meta-analyysissään löysivät useita merkittäviä fyysisiä hyvinvointitekijöitä, joihin luonnolle altistuminen johti. Näitä olivat muun muassa laskenut diastolinen verenpaine ja syke, kakkostyyppin diabeteksen esiintymisen ja halvauskohtausten väheneminen, sydän- ja verisuonikuolemien sekä yleisesti kuolemien väheneminen. (Twohig-Bennet & Jones 2018, 636.) Fjørtoft (2001, 111) puolestaan kuvaa luonnonympäristöjen tarjoavan dynaamisen ja epätasaisen leikkimaiseman, mikä haastaa lasten motorista aktiivisuutta. Fjørtoftin (2001, 115–117) tekemä tutkimus keskittyi lasten motoristen taitojen kehityksen havainnoimiseen, missä metsäympäristö näytteli merkittävää positiivista roolia verrattuna tavalliseen leikkipuistoympäristöön. Hänen mukaansa luontoalueet tarjoavat mahdollisuuden fyysiselle leikkimiselle ja sen myötä vaikuttavat lapsen fyysiseen kehitykseen.

Pretty, Griffin, Sellens ja Pretty (2003, 7) ovat kehittäneet käsitteen *green exercise*, jolla tarkoitetaan fyysistä aktiivisuutta, jonka aikana altistutaan luonnolle. Heidän mukaansa liikunnalla on useita terveydellisiä vaikutuksia yksilön lisäksi yhteiskuntaan ja sen myötä myös talouteen. He korostavat, että luonnossa tapahtuvalla liikunnalla voidaan saavuttaa myös muutoksia ihmisten suhtautumisessa luontoon ja ympäristöön, mikä voisi näkyä kestävämpinä toimintoina ja valintoina muilla elämän osa-alueilla. Yeh, Stone, Churchill, Wheat, Brymer ja Davis (2015) käyttävät Pretty'n, ym. (2003) käsitettä pohjana omalle luonnossa tapahtuvaa fyysistä aktiivisuutta kuvaavalle käsitteelleen, *green physical activity*. Se sisältää kolmenlaista sitoutumista luontoon: luonnon tarkastelua ikkunan läpi tai kuvasta, luonnon sattumanvaraista kokemista luonnossa tapahtuvan harjoittelun aikana sekä vuorovaikutusta luonnon kanssa. Heidän mukaansa olemassa olevan tutkimustiedon pohjalta voidaan ajatella, että monipuoliset luonnon käyttömahdollisuudet tarjoavat erilaisia vaihtoehtoja fyysiselle toiminnalle, parempaa sosiaalista vuorovaikutusta, positiivisia psykologisia vastakaikuja ja emotionaalisia tunteita. Tutkijat esittävätkin, että luonnon omat käyttömahdollisuudet tarjoavat lukuisia eri mahdollisuuksia erilaisiin käytösmalleihin fyysisestä, psyykkisestä ja tunteellisesta näkökulmasta, mikä saattaa toimia terveyttä ja hyvinvointia edistävänä tekijänä. (Yeh, ym. 2015, 5–8.)

### 3.2.2 Lapsen luontosuhde

Cantellin (2011, 332) mukaan lapsuuden kokemukset toimivat pohjana sille, miten aikuisina suhtaudumme kohtaamaamme maailmaan. Hänen mukaansa luontosuhteen perusta luodaan täten jo lapsuudessa, jolloin myönteisen ja vahvan luontosuhteen voidaan nähdä olevan kannatteleva voimavara, joka kääntää toiminnaksi ihmisen halun vaikuttaa maailman tilaan. Juuri tällaisen luontosuhteen rakentaminen onkin hänen mukaansa merkittävä osa koulujen ja päiväkotien

kasvatustyötä. Myös Valkonen (2016, 199) kuvaa, että kehittääksemme yhteiskuntaa ekologisesti kestävämpään suuntaan meidän täytyy kartuttaa ymmärrystämme luonnon ja kulttuurin suhteista. Luonnon, siellä tapahtuvien asioiden, ympäristön ja sen tilan ja muuttumisen tulisi tulla näkyväksi lasten jokapäiväisessä arjessa, sillä kuten Eder (1998, 99) toteaa, luonto tulee olemassa olevaksi ja saa sosiaalisia merkityksiä vasta kun siitä puhutaan. Tästä johtuen opettajan roolin merkitys korostuu luontosuhteen rakentamisessa eli opettajalla on suuri vastuu tuoda luontoa osaksi opetustaan. Koulussa luontosuhteen rakentaminen on sisällytetty opetussuunnitelman arvoperustaan sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (Opetushallitus 2014, 15, 24). Willamon (2005, 169–170) mukaan länsimaaisessa kulttuurissa ovat luonto ja kulttuuri muotoutuneet rinnakkaisiksi systeemeiksi, mikä korostaa ihmisten erillisyyttä luonnosta. Hän kuvaa esimerkkinä kasvatustyössä usein kohdattavaa tapausta luonto- tai metsäretken markkinoinnista lapsille. Sen voidaan nähdä jopa tukevan ajatusta siitä, kuinka ihminen on erillään luonnosta.

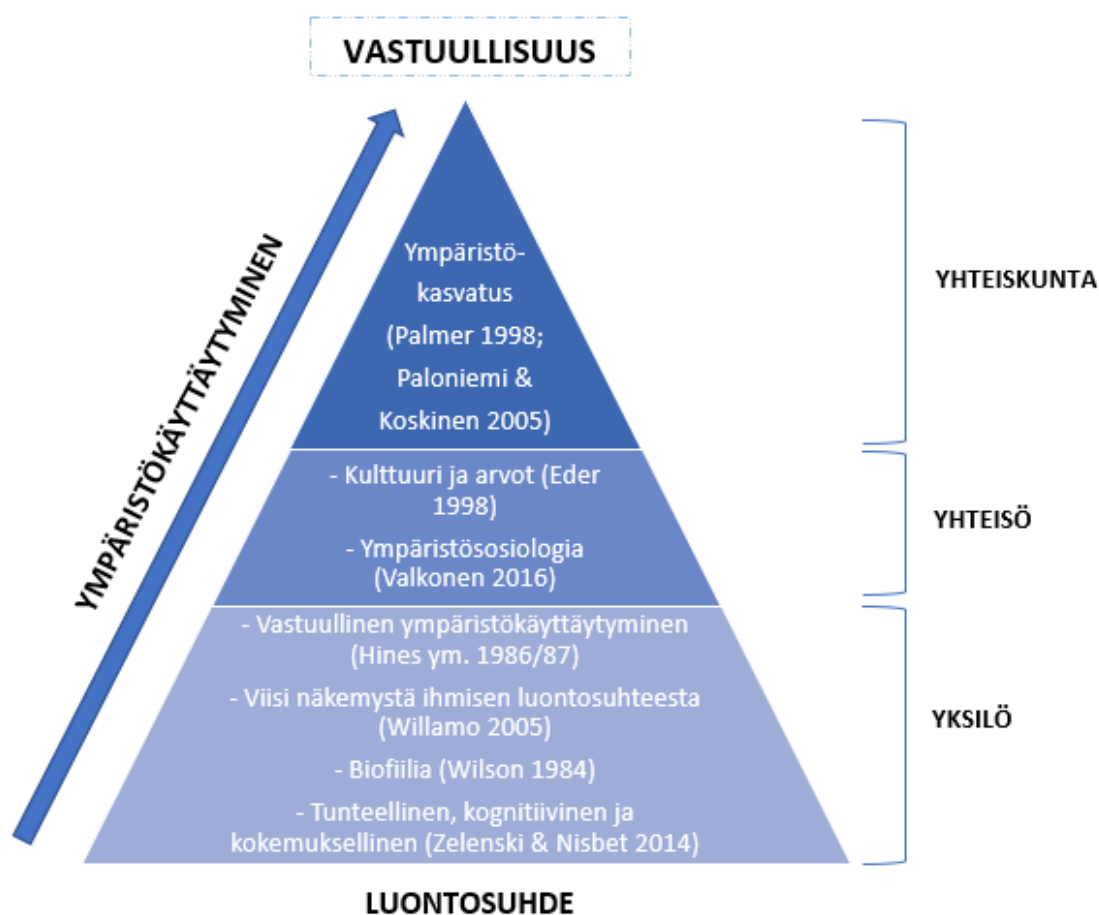
Kahn (1997b) on tutkinut Wilsonin (1984) biofiilia-hypoteesia useissa tutkimuksissaan ja kuvaa tutkimustulostensa tukevan kyseistä hypoteesia. Hänen mukaansa lapsilla on pysyvä kiintymyssuhde luontoon jopa sellaisissa ympäristöissä, joissa se vaikuttaa epätodennäköiseltä. Hän esittää siis biofiilia-hypoteesin kanssa samassa linjassa olevan väittämän siitä, että luonto itsessään sisältää sellaisia tekijöitä, jotka ovat mukana luomassa lasten ympäristörakenteita. Tämän vuoksi Kahn (1997b, 54) ei näe luontoa puhtaasti kulttuurisena rakenteena, vaan fyysisenä ja biologisena todellisuutena, joka sitoutuu lasten kognitioon (vrt. Eder 1998; Valkonen 2013).

Cantell (2011, 332) kuvaa lapsen luontosuhteen rakentuvan konkretian kautta: leikkimällä, seuraamalla luontoa sekä liikkumalla luonnossa. Tämän myötä lapsuusympäristöjen lähiluonnolla on suuri merkitys luontosuhteen kehittymiselle. Fjørtoft (2001) puolestaan on tutkinut luonnonympäristöjä lasten leikkipaikkoina

ja todennut metsäympäristön kehittävän lasten motorisia taitoja, kuten tasapainoa ja koordinaatiokykyä. Näin ollen luonto ja erityisesti metsä tarjoavat lapselle ainutlaatuisen leikkikentän.

### 3.3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksemme keskeisimmät käsitteet *luontosuhde* ja *ympäristökäyttäytyminen* muodostavat tutkimuksemme teoreettisen viitekehksen. Koska tutkimuksemme konteksti sijoittuu koulumaailmaan, liittyy siihen oleellisesti myös *ympäristökasvatuksen* käsite. Oheinen kuvio tiivistää näihin kolmeen käsitteeseen liittyvät teoriat, joiden pohjalle tutkimuksemme rakentuu.



Kuvio 6. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä. Lisäksi haluamme kartoittaa luokanopettajien näkemyksiä heidän omasta roolistaan lasten luontosuhteen rakentumisessa. Näitä näkemyksiä tulkitsemme fenomenografisen tutkimussuunnan pohjalta, sillä kuten Huusko ja Paloniemi (2006, 162) toteavat, on fenomenografia kiinnostunut pohtimaan käsityksiä, jotka koskevat arkipäivän ilmiöitä ja niiden ymmärtämistapoja.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata

1. Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä
2. Luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen tukijoina

## 4.2 Tutkimuksen taustaa

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Mietittäessä, mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan, päädytään Tuomen ja Sarajärven (2018, 18) mukaan pohtimaan laadullisen tutkimuksen suhdetta teorian ja empirian välillä. On selvää, että myös laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan teoriaa. Se ei voi pohjautua pelkästään empiriaan, sillä heidän mukaansa teoria toimii lähtökohdina kaikelle tutkimukselle. Tutkimustyypiltään laadullinen tutkimus on kuitenkin empiiristä, sillä havaintoaineistoa tarkastellaan ja argumentoidaan empiirisellä analyysillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19–21.) Rauhalan (1989, 10) mukaan “empiirisellä tutkimuksella on aina jokin kohde”. Sen tarkoitus ei ole luoda kohdetta, vaan kuvata ja selittää jo olemassa olevaa ilmiötä. Laadullinen tutkimus pohjaakin juurensa ihmistieteelliseen perinteeseen, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisen luomista merkitystodellisuuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 47).

Sekä Alasuutarin (2011, 26), että Heikkisen, Huttusen, Niglaksen ja Tynjälän (2005, 345) mukaan ihmistieteellistä tutkimuksen kenttää ei ole sopivaa jaotella kahteen eri luokkaan, laadullisiin ja määrällisiin menetelmiin. Alasuutari (2011, 26) ehdottaakin ennemmin jakoa luonnontieteelliseen ja arvoituksen ratkaisemiseen keskittyvään ideamalliin. Hän kuvaa arvoituksen ratkaisemisen tarkoittavan loogisen päättelyn kautta etenevää tutkimuksen tekoa, jossa aineiston analysointi ja sen tulkitseminen toimivat johtolankoina tutkijoille. Heikkinen ym. (2005, 350) puolestaan näkevät kasvaneen tarpeen tieteenfilosofian ja metodologian väliseen keskusteluun ja niiden välisen suhteen tarkasteluun. Koska omassa tutkimuksessamme tutkimme opettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä sekä opettajan omasta roolista lasten luontosuhteen rakentumisessa, nojaa tutkimuksemme edellä mainittuun Alasuutarin (2011) kuvailemaan arvoituksen ratkaisemiseen. Aineistomme on siis täynnä johtolankoja, joiden pohjalta teemme merkitystulkintoja tutkimastamme ilmiöstä, eli opettajien näkemyksistä (Alasuutari 2011, 35).

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002, 111–112) esittämät tutkijan valinnat ohjasivat meitä tutkijoina tutkimusprosessissamme. Loimme siis omalle tutkimuksellemme pohjan pohtimalla omista lähtökohdistamme heidän esittämäänsä neljää eri tasoa: ongelmanasettelua, tieteenfilosofisia näkökulmia, tutkimusstrategiaa sekä teoreettista ymmärtämistä. Ongelmanasettelun myötä muotoilimme tutkimuskysymyksiämme sellaiseen muotoon, mikä sillä hetkellä tuntui tutkimukseen sopivimmalta. Kysymykset säilyivät tutkimuksen loppuun asti melko muuttumattomina. Tieteenfilosofian tasolla tarkastelimme oman työmme ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä, eli ymmärtämisen ja tiedon ympärillä pyöriä teemoja. Oman ontologisen näkemyksemme mukaan jokainen haastattavamme konstruoi ympäröivää todellisuutta omalla tavallaan. Teoreettisen ymmärtämisen tasoa lähdimme tutkimaan etsimällä tieteellisiä tutkimuksia ja teoriakirjallisuutta oman aiheemme ympärille, määrittelimme tutkimuksemme kannalta oleelliset käsitteet ja loimme hypoteeseja aiheesta. Tutkimusstrategian tasolla tutkailimme metodologiaa ja eri metodeja, joista mielekkäimmäksi tähän tutkimukseen valikoitui fenomenografian suuntaamina puolistrukturoitu teema-haastattelu ja fenomenografinen analyysi. Koska näemme, että tutkimuskokonaisuudessamme aineiston keruu ja analyysi kulkevat tiiviisti käsi kädessä tutkimuksen ontologisten ja metodologisten lähtökohtien kanssa, on tutkimuksemme havaittavissa fundamentaalista katsantokantaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 57). Tuomen ja Sarajärven (2018, 57) esittelemän fundamentaalisen katsannon mukaan tutkimuskokonaisuudessamme aineiston keruu ja analyysi kulkevat tiiviisti käsi kädessä tutkimuksen ontologisten ja muiden metodologisten lähtökohtien kanssa.

**Metodologinen pohdinta.** Tutkimuksen tekeminen pohjautuu aina metodologiselle pohdinnalle. Metodologia voidaan Laaksovirran (1985, 38) mukaan nähdä tekijänä, joka yhdistää tieteellisen metodin ja konkreettisen tutkimuksen. Se syntyy hänen mukaansa teoreettisen ajattelun ja tutkimuskäytännön vuorovaikutuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 14) esittävät metodologian sisältävän



ajatuksen siitä, että tutkija reflektoi oman tutkimuksensa mahdollisuuksia ja rajoitteita suhteessa todellisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Se voidaan kuvata säännöiksi, jotka määrittävät sitä, miten välineitä eli metodeja käytetään lopulliseen tavoitteeseen pääsemiseksi. Heidän mukaansa metodologian merkitykset tiivistetään usein koskemaan tutkimuksen ontologiaa ja epistemologiaa, mutta filosofisesti ajateltuna on sen merkitys paljon laajempi. Ei siis ole olemassa yksimielisyyttä siitä, mitä metodologia pitää sisällään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 14–15.) Heikkinen ym. (2005, 341) kuvaavat ontologian ja epistemologian olevan metodologian taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Tämän kaltaisen tutkimuksen laadullinen kokonaisuus tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2018, 56) mukaan sitä, että tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi perustellaan ontologisista ja metodologisista lähtökohdista käsin. Kuten Rauhala (1989, 11) kuvaa, on tutkimuksen tärkein väline tutkijan ajattelu. Metodologiset välineet voidaan hänen mukaansa nähdä ajattelun standardoituina jatkeina, jotka eivät kuitenkaan ole vastuussa tutkimuksen laadusta. Kyseinen vastuu on hänen mukaansa aina tutkijalla itsellään. Alasuutarin (2011, 63) mukaan tutkimusmetodin tehtävänä on puolestaan erottaa havainnot tutkimuksen tuloksista. Hän kuvaa metodin tarkoittavan yksinkertaistettuna niitä käytäntöjä ja operaatioita, joita tutkija käyttää havaintojen tuottamiseksi, sekä sääntöjä, joiden pohjalta tämä muokkaa ja tulkitsee havaintojaan eli analysoi tutkimusaineistoaan.

Tutkimuksen ontologia, eli näkemyksemme todellisuudesta määrittää epistemologiaa, eli sitä miten ymmärrämme ympäröivää todellisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 51–53). Ontologialtaan näemme tutkimuksemme konstruktivistisen näkemyksen kautta, missä todellisuus muodostuu merkityksistä, tulkinnoista, kommunikaatiosta, kertomuksista ja ihmismielen rakennelmista (Heikkinen, ym. 2005, 342; Tuomi & Sarajärvi 2018, 52). Rauhalan (1989, 11–13) mukaan me tutkijoina määrittelemme tietoisesti tai tiedostamatta tutkimuskohteemme ontologian tietynlaiseksi ja teemme ontologisia ratkaisuja. Hänen mukaansa empiirinen tutkimus onkin aina sitoutunut johonkin tiettyyn ontologiseen näkemykseen,

minkä vuoksi tuotamme tutkimuksessamme vain tietynlaista informaatiota. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 60) esittävät käsitteen sosiaalinen epistemologia, millä tarkoitetaan sitä, kun yksilö itse konstruoi kokemuksiaan ja havaintojaan ja luo siitä oman tulkintansa. Tutkimalla opettajien omia näkemyksiä on tutkimuksemme epistemologia juuri sosiaalisen epistemologian kaltaista.

### 4.3 Fenomenografia käsitysten tulkinnan työkaluna

Laadullisen tutkimuksen luonnetta on haastavaa määritellä vain yhdestä näkökulmasta, sillä erilaiset perinteet tuovat siihen paljon eri variaatioita. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 57) kuvaavat tätä ongelmaa tietoisuuden jakautumiseksi kaksisuuntaisesti subjektin ja objektin välillä; kuinka tutkijoina ymmärrämme haastateltaviamme ja kuinka lukija ymmärtää laatimaamme tutkimusraporttia. On tärkeää, että menetelmät määritellään omaan tutkimukseen ja sen luonteeseen sopivaksi ja suhteutetaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Alasuutari 2011, 62).

Tässä tutkimuksessa tieteenteoreettisena lähestymistapana toimii fenomenografia, jossa empiirisellä tutkimuksella pyritään kartoittamaan tutkittavien näkemyksiä sekä tapoja, joilla niitä ymmärretään (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Uljens (1989, 10) kuvaa fenomenografiaa laadullisesti rikastetuksi empiiriseksi tutkimuspyrkimykseksi, kun taas Marton ja Booth (1997, 136) määrittelevät sen pyrkimykseksi paljastaa erilaisia, laadullisia tapoja kokea ilmiöitä. Fenomenografian kehittäjänä pidetään ruotsalaista Ference Martonia, joka tutkimalla opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta loi fenomenografisen suuntauksen 1970-luvulla (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Metsämuuronen 2011, 240). Martonin (1988, 143) itsensä mukaan fenomenografia ei ole kiinnostunut ihmisten kokemuksista, niitä kokevista ihmisistä tai aiheesta irrallisista abstrakteista näkemyksistä ja ajatuksista, vaan suhteista, joita ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välillä ilmenee. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on siis ihmisten

ajattelun sisältö, jolloin tutkimusta ei voida irrottaa näkemysten kohteesta tai ajatusten sisällöstä. Tarkoituksena onkin selvittää ihmisten tavat ymmärtää ilmiöitä ja jaotella ne eri kategorioihin. (Marton 1988, 143–144.) Marton ja Booth (1997, 111) kuvaavat fenomenografian ideaa siten, että fenomenografisen tutkimuksen tutkimusyksikkönä toimii tapa kokea jotain, kun taas tutkimuksen objektina toimii näiden tapojen vaihtelu. Tämä ajattelu kuvastuu myös omassa tutkimuksemme; emme pyri selvittämään totuutta siitä, mitä luontosuhde ja ympäristökäyttäytyminen lapsilla on, vaan pyrimme kuvaamaan luokanopettajien näkemysten kirjoa kyseisestä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Marton & Booth, 1997).

Fenomenografia ei Martonin (1988, 151–152) mukaan polveudu fenomenologiasta, vaikka niillä onkin yhteisiä tutkimusta kuvaavia piirteitä (suhteellisuus, kokeellisuus, tilannesidonnaisuus sekä laadullisuus). Hän esittelee kolme asiaa, jotka erottavat nämä kaksi tutkimuksellista suuntausta toisistaan. Merkittävimpänä näistä nousee fenomenologisen tutkimuksen luonne kokemusten olemuksen tallentajana. Siinä missä fenomenografia luonnehtii kokemuksen variaatioita, fenomenologia pyrkii etsimään erilaisista kokemuksista yhteisiä piirteitä. Tässä suhteessa tutkimuksemme on selkeästi fenomenografiaan suuntautunut.

#### **4.4 Aineiston hankinta**

Tutkimuksemme aineisto koostuu seitsemän luokanopettajan haastattelusta. Valitsimme haastateltavat opettajat eri puolilta Suomea, jotta aineisto olisi alueellisesti mahdollisimman heterogeeninen. Lisäksi haastateltavilla on takanaan eri mittaisia työuria, mikä takaa realistisen kuvan kyseisen kentän näkemysten kirjosta. Haastattelu koostui kahdesta osiosta, joista ensimmäinen koski opettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä ja toinen opet-

tajien käsityksiä heidän omasta roolistaan lasten luontosuhteen rakentumisen tukijoina. Tutkimuksen teoreettisina pääkäsitteinä toimivat luontosuhde ja ympäristökäyttäytyminen, jotka ohjasivat haastattelurungon laadintaa.

Keräsimme aineistomme puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelut toteutettiin maaliskuun 2020 aikana. Aineistonkeruumenetelmäksi tutkimuksemme valikoitui haastattelu, sillä kuten Kvale (1996, 1) kuvaa, laadullinen tutkimushaastattelu pyrkii ymmärtämään tutkittavan tapaa nähdä ja kokea maailmaa. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 34) kuvailevat, kuinka haastattelu mahdollistaa kielellisen vuorovaikutuksen haastateltavien kanssa, minkä myötä tiedonhankintaa pystytään suuntaamaan halutulla tavalla ja selvittämään vastausten taustalla piileviä motiiveja. Myös Kvale (2007, 8) on samoilla linjoilla kuvaillessaan haastattelua keskusteluksi, jonka rakenteen ja päämäärän haastattelijä määrää. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 64) puolestaan tiivistävät haastattelun tarkoitukseksi mahdollisuuden “saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta”. Kvale (2007, 6) kuitenkin korostaa, ettei haastattelu ole kuin jokapäiväinen keskustelu tasavertaisten keskustelukumppaneiden välillä. Hänen mukaansa haastattelijan täytyy muistaa oma roolinsa haastattelijana, jolla on tieteellistä kompetenssia ja joka määrittelee haastattelutilanteen kokonaisuudessaan. Roolissamme haastattelijoina pyrimme välttämään Kvalen (1996, 12) kuvaamaa “teoreettista naiiviutta” ja “metodologista spontaaniutta” jäsentämällä tutkimuksemme lähtökohtia ja perehtymällä tutkimusaihetta koskevaan teoriaan ennen haastatteluiden toteuttamista. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 48) kuvailun mukaisesti teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat ja haastattelut etenevät keskeisten teemojen varassa, kuitenkin ilman tarkkaa kysymysjärjestystä. Teemahaastattelun luonteen mukaisesti pääosassa ovat haastateltavien tulkinnat asioista ja keskeistä on heidän antamansa kuvaukset ja merkitykset, joita he käsittelevällä ilmiölle omassa elämässään antavat. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48; Kvale 2007, 8; Kvale 1996.)

Haastattelut toteutimme kasvokkain, puhelun tai videopuhelun välityksellä. Syynä tähän oli pitkät välimatkat, joita myös Ikonen (2017, 231) kuvailee. Emme nähneet tällä olevan vaikutusta aineistoon, sen luotettavuuteen tai tutkimustuloksiin, sillä pyrimme luomaan jokaisesta haastattelusta samantapaisen, puolistrukturoidun keskustelun itsemme ja haastateltavan välille. Kaikki haastateltavat olivat meille entuudestaan tuttuja, mikä osaltaan helpotti avoimen keskusteluilmapiirin luomista erityisesti puhelinhaastatteluissa, joissa näköyhteyttä tutkijoiden ja tutkittavan välillä ei ollut. Ikonen (2017, 232) kuvaa laadullisen tutkimuksen luonnetta, jossa ollaan kiinnostuneita haastattelukontekstissa vapaasti kerrotuista kokemuksista ja tulkinnoista, joista tutkijan täytyy pystyä ymmärtämään kyseiset asiat. Koimme itse onnistuvamme tässä tehtävässä, sekä luotettavan puhelinhaastattelun toteuttamisessa, sillä pohjustimme haastattelua kehittämällä haastattelutilanteeseen avoimen ilmapiirin jo heti haastattelun alusta alkaen.

Hyvärisen (2017, 32) kuvailun mukaisesti haastattelutilanteet alkoivat epävirallisella keskustelulla, jossa kohtasimme haastateltavat inhimillisesti yksilöinä. Toimme myös Drabblen ym. (2016, 125) mainitsemia huumoria ja sivukeskusteluita mukaan, minkä myötä pystyimme luomaan luonnollisen ja strukturoidun keskustelun tasapainon. Alasuutarin (2011, 115) mukaan temahaastatteluun osallistuvat vastaajat pyrkivät aina miettimään, mihin kysymyksillä pyritään. Tästä syystä kertasimme heti aluksi tutkimuksen aiheen ja sen, että tutkielman tieteenteoreettisen lähestymistavan ollessa fenomenografia, pyrimme selvittämään haastateltavien omia näkemyksiä tutkimuksen aiheesta, eikä valmiiksi muotoiltuja määritelmiä. Käytimme samoja keinoja myös kasvokkain tapahtuvissa haastattelussa, mutta erityisesti kiinnitimme niihin huomiota puhelinhaastatteluissa ja näin pyrimme takaamaan mahdollisimman laadukkaan aineistonkeruun. Kvalen (1996, 20) kuvailun mukaisesti haastattelut poikkeavat jokapäiväisen keskustelun tyylistä ja niissä on jatkuvasti läsnä metodologinen tietoisuus sekä kriittinen huomio siihen mitä sanotaan. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti haastattelurungon (ks. Liite 1) mukaisesti. Teimme kuitenkin keskustelusta

luontevaa ja vaihdoimme tarvittaessa kysymysjärjestystä jokaisen keskustelun luonteen mukaan, kuitenkin siten että jokaiseen kohtaan saatiin vastaus. Haastattelut kestivät 30–55 minuuttia.

## 4.5 Aineiston analyysi

Alasuutarin (2011, 31–32) mukaan laadullinen analyysi koostuu aina kahdesta eri vaiheesta, joita ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkasteltaessa keskitytään hänen mukaansa vain siihen, mikä on teorian ja tutkimuskysymyksen asettelun kannalta oleellista. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan teoria ei kuitenkaan toimi luokittelun runkona, vaan tulkinnat ja kategoriat muodostuvat aineiston pohjalta. Ahonen (1994, 124) puolestaan korostaa ilmaisujen kokonaisuuksina käsittelemisen tärkeyttä, jolloin ilmaisuja käsitellään kontekstuaalisina ja intersubjektiivisinä kokonaisuuksina, eikä niitä irroteta alkuperäisistä asiayhteyksistään.

Tämän tutkimuksen aineiston analysointitavaksi valikoitui fenomenografinen analyysi. Tehtävänäimme oli Ahosen (1994, 126) määrittelemä laadullisen tutkimuksen pyrkimys, eli tehdä aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi niiden alkuperäisissä asiayhteyksissään. Marton ja Booth (1997, 133) esittävät koko kerätyn aineiston muodostavan merkitysten joukon, sillä se sisältää kaiken, mitä tutkija toivoo löytävänsä. Tutkijan tehtävä onkin heidän mukaansa löytää kyseisestä joukosta tulokset. Åkerlind (2012, 117) esittää analyysivaiheen yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi tutkijan mielen pysymisen avoimena. Näin vältetään liian nopeilta johtopäätöksiltä kuvauskategorioiden suhteen. Åkerlind (2012) sekä Marton ja Booth (1997) korostavatkin tutkijan oman ajattelun joustavuutta. Åkerlindin (2012, 117) mukaan tutkijan täytyy olla valmis muokkaamaan omaa ajatteluaan analyysin edetessä ja vastaavasti Marton ja Booth (1997, 133) korostavat tutkijan roolia oppijana. Omaa aineistoamme työstimme pyrkimyksenämme laa-

dullisen tutkimuksen tavoitteen mukaisesti ymmärtää haastateltaviemme näkemyksiä, sekä löytää aineistosta etsimämme tulokset. Kuten Niikko (2003, 32–33) kuvaa, ei fenomenografiselle analyysille ole olemassa yhtä yksittäistä toteutustapaa, jota tulisi tiukasti noudattaa. Sen sijaan siinä korostuvat laadullisen tutkimuksen yleiset piirteet, jossa aineistoa jaetaan merkityksellisiin osiin ja aineiston lajittelun kriteerit jalostuvat analyysin edetessä. Etenimme analyysissä Åkerlindin (2012) ja Niikon (2003) kuvauksia seuraillen, sekä Uljensin (1989, 41) artikkelissaan esittelemiä kuvauskategoriakuviota mukaillen. Analyysin eteneminen ja kategorioiden muodostaminen on kuvattu kuviossa 7 ja tarkemmin liitteessä 3.

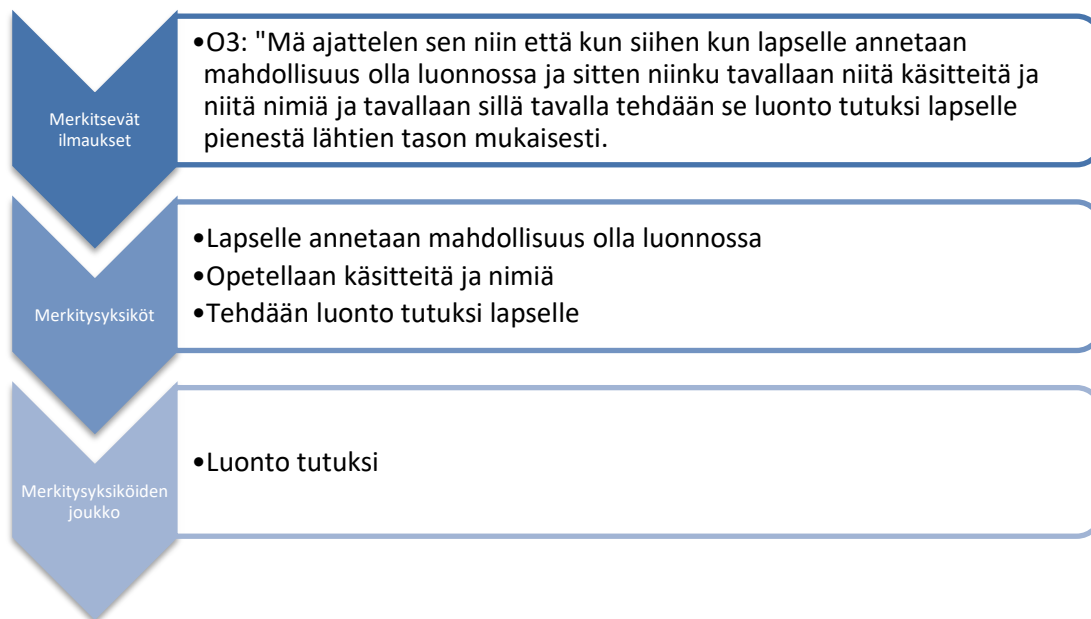


Kuvio 7. Fenomenografisen analyysin eteneminen

**Ensimmäinen vaihe.** Analyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyimme aineistoon tahoillamme lukemalla sitä useaan kertaan läpi. Tämän myötä teimme Aho-  
sen (1994, 125) kuvaamia tulkintoja haastateltavien näkemyksistä. Jaoin koko  
aineiston puoliksi ja jatkoimme lukemista etsien aineistosta tutkimustehtävän  
kannalta merkittäviä ilmauksia, jotka ovat edellytys seuraavalle analyysivai-  
heelle (Niikko 2003, 33; Åkerlind 2012, 117–118). Tässä kohtaa kiinnitimme eri-  
tyisesti huomiota ilmiöiden käsittelemiseen suhteessa kontekstiin, eli ilmiöitä ei  
pyrity erottamaan niiden alkuperäisistä asiayhteyksistään. Pelkistimme löytä-  
mämme merkitsevät ilmaukset lyhyemmiksi ilmauksiksi niiden käsittelemisen  
helpottamiseksi. Tässä vaiheessa kävimme läpi toistemme tekemät ilmaukset ja  
täydensimme niitä tarvittaessa, jolloin meillä oli kasassa analyysin pohjana toi-  
mivat merkitysyksiköt. Tästä eteenpäin työstimme aineistoa yhdessä.

**Toinen vaihe.** Analyysin toisessa vaiheessa lähdimme ryhmittelemään luo-  
tuja merkitysyksiköitä joukoiksi, *pool of meanings* (Huusko & Paloniemi 2006;  
Häkkinen 1996; Niikko 2003; Åkerlind 2012). Etsimme aineistosta samantapaisia  
ilmaisuja sekä fenomenografisen tutkimuksen luonteen mukaisesti myös eroa-  
vaisuuksia ja Niikon (2003, 36) kuvailemia harvinaisuuksia ja rajatapauksia.  
Tässä kohtaa analyysiä tutkijan huomio kiinnittyy yksilöllisten aiheiden sijaan  
ilmauksiin sidottuihin merkityksiin. Yksilöt menettävät merkityksensä ja mielen-  
kiinto kohdistuu merkitysyksiköiden joukkoon. (Åkerlind 2012, 118.)





Kuvio 8. Analyysin eteneminen merkitsevistä ilmauksista merkitysyksiköiden joukoksi

**Kolmas vaihe.** Merkitysyksiköiden joukkojen muodostamisesta etenimme analyysin kolmanteen vaiheeseen, jossa muodostimme niistä edelleen merkityskategorioita, mikä Ahosen (1994, 127) mukaan toimii työkaluna ymmärtämisen ja ajattelun yhteyksien osoittamisessa. Kyseiset kategoriat abstrahoitettiin tutkittavien ilmauksista siten, että jokainen kategoria on yhteydessä tutkimustehtäviin ja kertoo jotain erilaista opettajien näkemyksistä ilmiötä kohtaan (Niikko 2003, 36; Åkerlind 2012, 118). Tutkimuksen luotettavuutta lisännee se, että tämän vaiheen toistimme kahteen kertaan ja toisella kerralla tarkensimme ja yhdistelimme muodostuneita kategorioita ja poistimme niistä päällekkäisiä, samaa tarkoittavia kategorioita. Näin pystyimme varmistumaan kategorioiden luotettavuudesta, sekä siitä, että molempien tutkijoiden näkemykset otettiin varmasti huomioon. Näistä kategorioista muodostui ilmiötämme koskevia näkemyksiä kuvaava alatason kategorioiden joukko. (Niikko 2003, 36.)

**Neljäs vaihe.** Niikon (2003, 36) kuvaamassa neljännessä vaiheessa muodostimme alatason kategorioista edelleen ylätason kategorioita. Ahosen (1994, 128) mukaan ylätason kategoriat muodostavat tutkittavalle ilmiöille tutkijoiden oman

selitysmallin, joka tekee ilmiötä ymmärrettäväksi. Käytännössä lähdimme yhdistelemään jo muodostettuja merkityskategorioita käsitekategorioiksi, joiden myötä aineisto tiivistyi seitsemään eri kategoriaan. Kyseisissä kategorioissa aineistosta muodostui käsitteellisiä kokonaisuuksia, jotka tarkensivat entisestään aineistossa esiintyneitä näkemysten variaatioita. Ryhmittelimme käsitekategoriat vielä kuvauskategorioiksi, joita Uljensin (1989, 39–41) mukaan käytetään kuvaamaan ja kokoamaan erilaisia näkemyksiä, joita yksilöillä on ilmiöstä. Näin olen kuvauskategoriat rakentuvat käsitysten eroista ja samanlaisuuksista, esitellen niitä abstraktimmalla tasolla. Martonin ja Boothin (1997) mukaan kuvauskategorioiden avulla kuvataan ilmiötä yleisemmällä tasolla, mikä antaa kuvan myös kulttuurisista ajattelutavoista. Uljens (1989, 46) kuvaa kuvauskategorioita tutkimuksen pääasiallisina tuloksina, johtuen niiden laadullisesti eroavia näkemyksiä esittelevästä luonteesta. Lisäksi hän kuvailee kuvauskategorioiden abstraktiutta kolmesta eri näkökulmasta: ne ovat valikoituja, kokoavia ja organisoituja ilmauksien tarkoitussisältöjen mukaan (Uljens 1989, 41). Åkerlind (2012, 118) kuvaa kuvauskategorioiden merkittävimäksi tehtäväksi etsiä kategorioiden laadullisia, sisäisiä samanlaisuuksia sekä eroja kategorioiden välillä.

Marton ja Booth (1997, 136) puolestaan näkevät kuvauskategorioiden pitävän sisällään tutkijan näkemyksen siitä, kuinka tutkittavien näkemykset aiheesta vaihtelevat. Tässä kohtaa tutkimusta olimme kiinnostuneita ainoastaan opettajien näkemysten laadullisista, ei määrällisistä eroista. Pidimme mielessämme Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) kuvaaman seikan siitä, kuinka aineistossa esiintyvä marginaalinen käsitys voi teoriaan peilautuessaan olla juuri se mielenkiintoisin. Kategorioiden luomisessa käytimme omaa tutkijan päätäntävaltaamme ja muodostimme kategorioita tavoitteenamme päästä mahdollisimman tiiviiseen tulosten esittämiseen. Huuskon ja Paloniemen (2006, 170) kuvailua mukailen on kategorioiden määrä tutkijan oman harkinnan varassa.

**Tulosavaruuden rakentaminen.** Lopulta muodostimme tulosavaruuden tutkimustehtävien ja kuvauskategorioiden pohjalta. Tulosavaruutemme on horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi, jossa kaikki luokat ovat keskenään samanarvoisia (Niikko 2003, 38). Uljens (1989, 47) kuvaa horisontaalisessa systeemissä olevan kyse sisällöltään eroavista mutta silti yhtä tärkeistä kategorioista, jotka sijaitsevat samalla tasolla, mutta eivät ole päällekkäisiä toistensa kanssa.

#### 4.6 Eettiset ratkaisut

Kuten Hyvärinen (2017, 26) kuvaa, tutkimuksenteon ohjaavana periaatteena toimii eettisyys. Hänen mukaansa vastuullisuutta ja tehtyjen ratkaisujen perustelua voidaan pitää eettisen tutkimuksen kulmakivinä. Kvalen (1996, 110) näkemyksen mukaan eettiset päätökset nousevatkin esiin läpi koko tutkimuksen, ei vain sen erillisenä osana. Myös oman tutkimuksemme lähtökohtana toimi eettisyys ja tutkijan eettisen vastuun tiedostaminen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 110) kuvaavat, toimii eettinen sitoutuneisuus hyvän tutkimuksen ohjenuorana.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012, 4) linjaa tutkimusetiikan tarkoitettavan tutkimukseen ja tieteeseen liittyviä eettisiä näkökulmia ja arviointeja. Oma tutkimuksemme pohjautuu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 6–7) ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tärkeimpinä niistä nousivat esiin rehellisyys, tarkkuus tutkimuksen tekemisen kaikissa vaiheissa, eettiset menetelmät, avoimuus, eettinen ennakoarviointi sekä muiden tutkijoiden kunnioittaminen. Myös Kvale (1996, 110–111) on listannut tutkimuksen eri vaiheissa huomioon otettavia eettisiä ratkaisuja. Hän esittää seitsemän kohtaa, joissa eettinen pohdinta tulee erityisesti ottaa huomioon ja reflektoida tutkimuksessa tehtyjä ratkaisuja. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme etiikkaa näiden seitsemän eri kohdan avulla.

*Tematisointi:* Tieteellisen tematisoinnin, eli aiheeseen perehtymisen lisäksi pohdimme tutkimuksemme tarkoitusta myös laajemmin. Nähdäksemme tämän suuntaisia tutkimuksia ei luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen saralta ole Suomessa juurikaan tehty, joten tutkimusaiheemme valinta oli sen myötä perusteltu. *Suunnittelu:* Eettisten ratkaisujen tekeminen lähtee jo tutkimusaiheen valinnasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 26). Pohtiessamme miksi tutkimuksen tekemiseen ryhdytään, toimi oman tutkimuksemme innoittajina aiheen ajankoh-taisuus sekä sen tärkeä merkitys niin yksilö- kuin yhteiskuntatasollakin. Jo haas-tattelua suunniteltaessa lähdimme liikkeelle tietosuoja- ja suostumuslomakkei-den laatimisesta. Laadimme tietosuojailmoituksen, missä kuvasimme tutkimuk-sen taustaa, sen toteuttamista, tietojenkäsittelyä ja tutkittavien oikeuksia. Tämä lähetettiin jokaiselle tutkittavalle yhdessä suostumuslomakkeen (ks. Liite 2) kanssa. Allekirjoittamalla lomakkeen he hyväksyivät osallistumisensa tutkimuk-seen. Koimme myös, että oma positionamme tutkijoina tulee määritellä ajatuksen tasolla tarkasti jo suunnitteluvaiheessa, jotta eettiset näkökulmat ovat kantavia läpi koko tutkimuksen. Oman position tiedostamisen merkitys korostui, koska aihe on meille henkilökohtaisesti tärkeä, mikä ei kuitenkaan saisi näkyä tutki-muksen teossa.

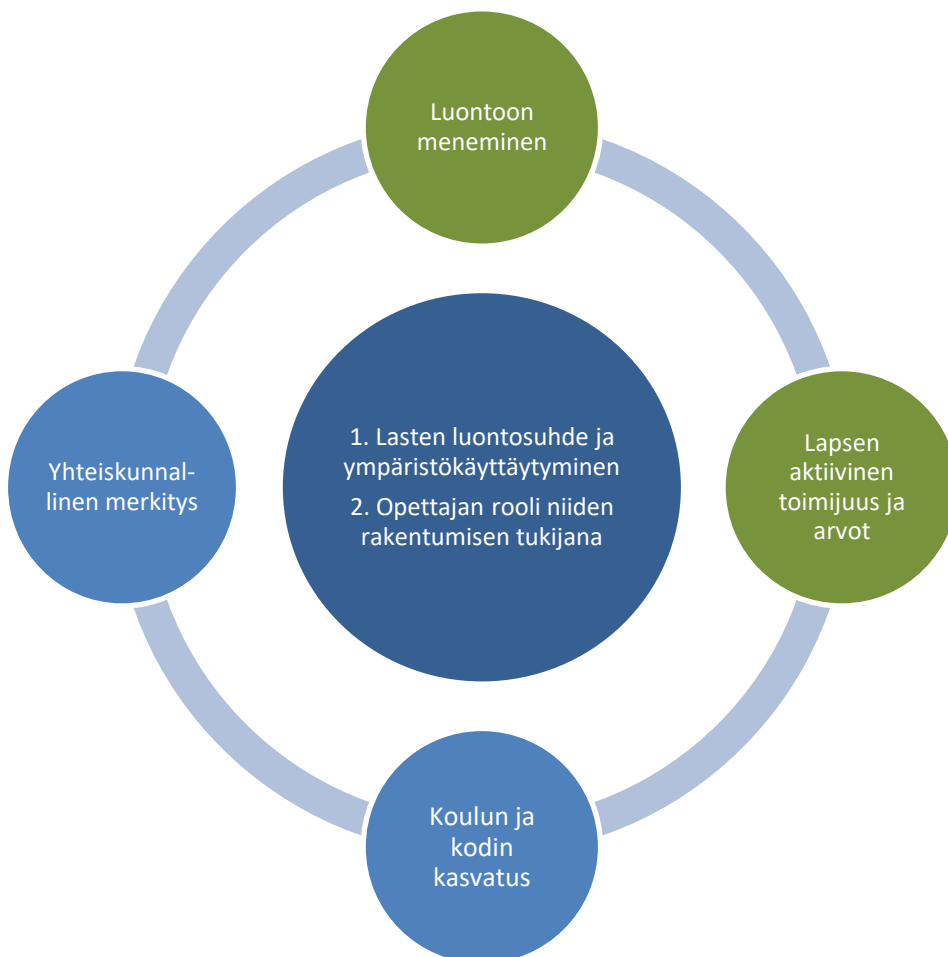
*Haastattelutilanne:* Ymmärsimme, että keräämällä aineistomme haastatteluilla, on eettisten linjausten miettiminen tärkeää. Oma tutkimusaiheemme ei ole luonteel-taan arkaluontoinen, joten sen suhteen ei esiintynyt vakavampia eettisiä haas-teita. Hyvärisen (2017, 26) mukaan haastattelun eettisyyden peruspilarina toimii haastateltavien anonymiteetti. Anonymiteetin kunnioittamisen huomioimme pseudonymisoimalla haastateltavien tiedot siten, että pystyimme kuitenkin luo-miemme koodien avulla analyysin edetessä erottamaan haastateltavat aineis-tosta. Opettajista käytetään tulososiossa nimitystä O1, O2, jne. On myös tärkeää tehdä koko tutkimusprosessi läpinäkyväksi haastateltaville; heidän kuuluu tie-tää mistä tutkimuksessa on kyse ja miten tietoja ja aineistoja säilytetään ja käyte-tään. Koska aihe on meille itsellemme tärkeä, piti meidän kiinnittää erityistä huo-miota siihen, ettemme haastattelijoina johdattele keskustelua tiettyyn suuntaan.

Näin pystyimme varmistamaan, että opettajien realistiset näkemykset tulevat kuuluviin.

*Litterointi:* Haastatteluiden aukikirjoitusvaiheessa kuuntelimme nauhoitetut haastattelut ja kirjasimme ne sanatarkasti tekstimuotoon. Tavoitteena oli säilyttää jokaisen haastateltavan oma ääni ja saada myös rivien välissä kuvatut asiat kuuluviin, pitäen kuitenkin huolta jokaisen anonymiteetistä. *Analyysivaihe:* Analysointi oli tutkimuksemme eniten aikaa vievä vaihe, sillä toteutimme sitä todella tarkasti. Halusimme taata, että jokainen ilmaus pääsee kuuluviin, jolloin tulosten luotettavuus on perusteltua. *Tiedon varmistaminen:* Perustelimme haastatteluista esiin nousseita teemoja aiemmilla tieteellisillä tutkimuksilla ja teorioilla. Näin pystyimme peilaamaan saatuja tuloksia ja teoriaa ja varmistamaan tulosten luotettavuutta. *Tulosten raportointi:* Tutkimuksen eettisyyden kannalta tämä vaihe on yksi tärkeimmistä vaiheista. Tuloksista raportoidessamme pyrimme varmistamaan sen, että haastateltavien anonymiteetti on edelleen taattavissa ja että raportoimme asioista riittävän tarkalla tasolla. Olemme ottaneet huomioon myös sen, että tutkijoina edustamme yliopistoamme ja tiedekuntaamme ja noudattamme siksi tarkkoja eettisiä linjauksia.

## 5 TULOKSET

Tulososiossa esittelemme fenomenografisen analyysin kautta saamamme tutkimustulokset molempien tutkimustehtävien osalta erillisinä kokonaisuuksina. Analyysimme tuloksena muodostimme neljä toisiinsa nähden tasavertaista kuvauskategoriaa, jotka omalta osaltaan muodostavat horisontaalisen tulosavaruuden luokanopettajien näkemyksistä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä sekä heidän omasta roolistaan niiden rakentumisen tukijoina. Tulosavaruudessa ensimmäiseen tutkimustehtävään vastaavat kuvauskategoriat **luontoon meneminen** ja **lapsen aktiivinen toimijuus ja arvot** ja toiseen **koulun ja kodin kasvatukseen** sekä **yhteiskunnallinen merkitys**.



Kuvio 9. Tulosavaruus

## 5.1 Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä

Opettajien näkemyksissä lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisessa korostui **lapsen aktiivinen toimijuus ja arvot** sekä **luontoon meneminen** (ks. Taulukko 1). Luontosuhde nähtiin opettajien mukaan asenteiden ja arvojen ohjaamaksi suhtautumiseksi luontoa kohtaan, kun vastaavasti arvojen ja asenteiden nähtiin määrittävän osaltaan ympäristökäyttäytymisen laatua. Luontosuhteen ja vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentumisen kannalta olennaisena tekijänä opettajat näkivät lapsen aktiivisen toimijuuden ja oman ajattelun aktivoinnin. Luontoon meneminen puolestaan nähtiin edellytyksenä luontosuhteen rakentumiselle, sekä sen ajateltiin vaikuttavan siten myös ympäristökäyttäytymiseen.

Taulukko 1. Ylätason kategoriat ensimmäisestä tutkimustehtävästä

Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä			
Lapsen aktiivinen toimijuus ja arvot		Luontoon meneminen	
Lapsen aktiivinen toimijuus ja oma ajattelu	Arvot ja asenteet	Luontoon meneminen	Luontosuhteen vaikutus ympäristökäyttäytymiseen

### 5.1.1 Lapsen aktiivinen toimijuus ja oma ajattelu

Suurin osa opettajista näki luontosuhteen olevan yksilöllistä vuorovaikutusta luonnon kanssa (N=5). Luontosuhdetta kuvattiin ennen kaikkea vastavuoroisena suhteena ihmisen ja luonnon välillä; miten ihminen vaikuttaa luontoon ja luonto ihmiseen.

**O1:** Se on ehkä enemmän semmoinen tavallaan ihmisten ajatuksia ja arvoja, – – ajatus siitä, niinku luonnosta ja siitä miten he kokee tai ihminen tai yhteisö ylipäättään kokee minkälainen se luonto tai niinku asenne siihen luontoon on. Esim. siinä tavallaan kuinka luonto sinuun vaikuttaa ja miten sinä vaikutat itse siihen luontoon. Niin se on tavallaan se luontosuhde tai ainakin näin minä sen itse näkisin.

**O7:** No hyvinvointi ja sitten se ihan, jos ajattelee että hyötysuhde että mitä sinä voit hyötyä luonnosta ja luonto sinusta.

Yksi opettaja kuvasi sen tarkoittavan sitä, viihtyykö luonnossa ja kokeeko sen omaksi paikakseen. Sitä kuvattiin myös henkilökohtaiseksi suhteeksi, jonka rakentumiseen vaikuttavat oma persoonallisuus, kiinnostuksen kohteet sekä totut tavat. Lasten luontosuhteen katsottiin rakentuvan samankaltaiseksi vanhempien luontosuhteen kanssa.

**O4:** No varmaan se on se, miten viihtyy luonnossa ja kokeeko se sen luonnon sellaiseksi omaksi paikaksi. Ja sehän on sitten, miten se perhe on yleensä sitten kulkenut luonnossa ja harrastanut luontoasioita, marjanpoimimisia, metsästämisä ja muuta. Varmaan se palvelee sitten lastenkin luontosuhdetta. Se on sitten yks yhteen mitä siellä se isä tekee luonnossa tai äiti tekee luonnossa.

**O2:** Jokaisella voi olla erilainen suhde tavallaan siihen luontoon. Että se, mikä milloinkin on sille ihmiselle niinku tärkeää, mitä milloin siitä kaipaa.

**O1:** – – oma persoonallisuus ja kiinnostuksen kohteet vaikuttaa, jos sitten joku on vaikka tosi kiinnostunut jostain luontoon liittyvästä, niin saattaa hakeutua sitä kautta johonkin semmoseen erilaiseen luontosuhteeseen kuin kotona on.

Suurin osa opettajista (N=6) kuvasi ympäristökäyttäytymistä konkreettisen toiminnan kautta. Siihen liitettiin ympäristön suojelemista, sen siistinä pitämistä ja huomioimista, oman toiminnan säätelemistä, kierrättämistä ja lajittelua sekä ravinto- ja ostopäätöksiä. Lisäksi osa (N=2) korosti sen kestävän ja vastuullisen hyödyntämisen tarkoituksena.

**O2:** Minusta se liittyy tähän luontoon se tietynlainen kestävä kehitys täällä kaiken kaikkiaan, että me ymmärretään käyttää sitä luontoa niinkun hyvin. Silleen että se riittää jälkipolvillekin, et tuota kaikki mitä me sieltä otetaan ja mitä me sinne laitetaan ja muu, että se on niinku sitä ympäristökäyttäytymistä. Ja sitä että ei haaskata raaka-aineita. Osataan silleen taloudellisesti kierrättää ja kaikkea muita asioita. Ja huolehditaan siitä luonnosta kaiken kaikkiaan. Se on kaikkien vastuulla niinku silleen. Vastuullisuus.

Suurin osa opettajista (N=6) korosti oppilaan oman ajattelun tärkeyttä luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisessa. Tämä tuli ilmi siinä, kuinka



opettajat korostivat toimintoja, joissa lapsi saadaan itse ajattelemaan ja pohtimaan asioita eri näkökulmista. Yksi opettaja kuvasi, kuinka opettajan tehtävänä on tuoda ajattelua lasten luontosuhteeseen.

**O3:** Totta kai opettajalla on siinä tärkeä rooli ohjaavana. Mutta paljon niinku yritetään niinku sitä, että oppilaat itse sieltä hoksaa niitä asioita, että yleensä ne hoksaa ne asiat mitkä opettaja toivoo.

**O2:** Että jotenkin se pitää heidän itse niinku tajuta se juttu. Ehkä se minun tehtävä on tuoda enemmän ajattelua siihen suhteeseen.

Osa (N=2) opettajista näkivätkin kyselymisen ja osa (N=2) arvokeskustelujen käymisen oppilaiden kanssa tärkeinä. Yksi opettaja koki tärkeänä puuttua epäkohtiin ja arvostuksen puuttumiseen ja samoilla linjoilla oleva toinen opettaja kuvasi asennekasvatuksen tapahtuvan keskusteluissa ja tilanteissa, joissa lapsi tekee väärin.

**O6:** – – kun oon nähnyt, että oppilaat heittää vaikka roskia maahan, niin oppilaan kans voi vaikka puhua, että miksi roskaaminen ylittäänsä ympäristöllekin on huonoa. Että meillä jokaisella on oikeus ja velvollisuus pitää niinku ympäristöstä huolta, eikä se ole esimerkiksi jonkun siivoajan tehtävä kerätä sun roskat, kun voit itsekin myös laittaa ne roskikseen. Et niinku sillä tavalla keskustella siitä asiasta, eikä vaan sanoa, että laita se roska roskiin, vaan että yrittää perustella, että miksi.

Osa opettajista (N=3) näki, että oppilaslähtöiset tilanteet ovat otollisia asioista keskustelemisen ja opettamisen kannalta. He kuvasivat lapsilta itseltään tulevan ”viisaita ajatuksia” ja ”nippelitietoa”, jotka toimivat kimmokkeena myös opettajalle.

**O3:** Ne on monesti hyviä ne, kun lapsesta lähtee joku, kun se kertoo jotakin luontoasiaa, niin sitten voi niinku lähteä miettimään, että miten ja miksi tehdään näin ja miksi ei kannata tehdä näin.

**O5:** Mutta tämä on ollu meille kyllä tosi tärkeenä aina. – – Kyllä nää niinku tulee lasten omissa. Kun ne teki ite tämmösiä messupisteitä, niin kyllä siellä tuli esiin justin tämmönen, kun voi harrastaa mitä vaan niin voi virkistäytyä ja mitä merkitystä on tällä meidän ympäristöllä. Ja myös siitä, että huolehditaan tästä ja just ilmastonmuutoksesta. – – sieltä tulee niinku valtavan viisaita ajatuksia lapsilta. Kun niitä on vaan niinku koko aika heitelty niitä ajatuksia sinne heidän mieliinsä pyörimään, niin kaiken kaikkiaan voi sanoa, että lapset kokee kyllä hirveen tärkeenä tämmöset nää luonto ja ympäristöasiat mun mielestä.

Joidenkin opettajien (N=3) vastauksista nousi esiin myös lasten vertaisoppimisen merkitys. Opettajien mukaan yksikin innostunut lapsi voi levittää innostusta, sillä mielipiteet leviävät oppilaiden keskuudessa ja lapset itse ovat kiinnostuneita ympäristöasioista.

**O6:** No kyllä se jo siksikin, että jos yksikin kiinnostuu vaikka kalastamisesta tai luonnosta liikkumisesta, oli se mitä tahansa, niin siitä saattaa kiinnostua myös kaverit. Niin sillä tavalla se saattaa levitä myös muuallekin. Ihan sama kuin joku urheilulaji. Joku saattaa kiinnostua, vaikka salibandystä, joka on aika suosittu. Niin joku kiinnostuu siitä, ja kiinnostuu toinen ja tulee sellainen oravanpyörä hyvään suuntaan.

Luonnolla nähtiin myös olevan monenlaisia vaikutuksia lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (N=6). Opettajien mukaan lapset voivat saada luonnosta ”mukavia elämyksiä”, ”rauhaa”, ”energiaa” ja että ”luonnossa vietetty aika virkistää”. Yhden opettajan mukaan luonnossa liikkuminen kasvattaa myös ”fyysistä ja henkistä kuntoa”. Yksi opettajista kuvasi jokaisen löytävän luonnosta omat juttunsa. Myönteistä luontosuhdetta kuvattiinkin kantavana voimavarana läpi elämän.

**O2:** – – kukin voi löytää sellaisen rauhan varmaan sieltä – – että kukin löytää sieltä luonnosta ne omat juttunsa, mikä on niinku, mikä palvelee itseään parhaiten tiettyssä elämänvaiheessakin. Näkee sen, että siitä voi saada sen energian yksin tai yhdessä tai porukalla sitten. Musta se on niinku se tärkein.

**O3:** Minun mielestä yksilön kannalta se on kuitenkin se voimavara mihin, jos lapsesta lähtien siihen ympäristön ja siitä ympäristöstä saa jotakin myönteistä niin se kantaa koko elämän.

Osa opettajista (N=2) koki haluavansa tukea oppilaiden luontoon liittyvää osaamista omalla opetuksellaan. Toinen opettajista kuvasi haluavansa rakentaa osaamis pohjaa tulevaisuuden haasteisiin sekä opettaa luontoon liittyviä taitoja, kun taas toinen piti tärkeänä lisätä lasten tunnetta omista osallistumisen mahdollisuuksista ympäristöasioihin.

**O1:** – – koen sen aika tärkeäksi rakentaa sellaisen pohjan niille siihen, että he osaa toimia oikein. Että koen sen hyvin tärkeäksi, ja vaikka ei nyt missään luontoretkillä

kävisikään, niin että olis sitä tietoa, olisi lapsille saatavilla. Ja jotenki koulun tehtävä kuitenkin on opettaa, että osaisi itse luoda sellaisen positiivisen kuvan siihen luontoon

**O2:** Että kun me ollaan tuossa nuita jätehommia käyty läpi ja tuota, mitä me lajitellaan ja mikä on se tärkeys kun me lajitellaan ja muuta. Niin mitä se säästää ja mitä niistä voidaan tehdä ja uusiokäyttöä. Semmonen niinku kuva, että kaikki pysyy niiku osallistumaan siihen juttuun niinku luontoa säästävästi, ja silloinhan se kestää pidempään ja saadaan siitä enemmän nautintoa ja iloa siitä.

Opettajien vastauksissa tiivistyi lapsen toimijuuden herätteleminen käytännön kautta, mitä kuvattiin konkreettisella tekemisellä. Lisäksi esiin nousi oman ajattelun aktivoiminen esimerkiksi keskusteluiden kautta.

### 5.1.2 Arvot ja asenteet

Lähes kaikkien opettajien (N=6) näkemysten mukaan luontosuhde on asenteiden ja arvojen ohjaamaa suhtautumista luontoon. Yksinkertaisimmillaan sitä kuvattiin suhtautumisena luontoon.

**O3:** Jotkut niinkun saa tosi paljon siitä luonnosta suhteessa luontoon. Ja toiset taas pitää sitä itsestäänselvytenä ja semmosena, johon ei, jota ei tarkkaile. Eli on ihmisiä, jotka siitä saa paljon ja sitten on niitä, jolle se on vaan välttämätön siinä ympärillä. Se suhde voi olla tosi laaja käsite, että mitä se on. Se on siis suhtautumista siihen ympäröivään luontoon.

Jotkut opettajista (N=3) määrittelivät luontosuhteen asenteisiin ja arvoihin pohjautuvaksi suhteeksi. Yksi opettaja kuvasi vanhempien asenteen toimivan lasten luontosuhteeseen vaikuttavana tekijänä. Luontosuhteilla nähtiin olevan suuria ääripäitä (N=3), sillä osa käy enemmän luonnossa kuin toiset ja luontoon liittyvät taidot vaihtelevat. Yksi opettaja kuvasi, kuinka lapset eivät mieti luontosuhdetta syvällisemmin ja luonto on muodostunut itsestään selväksi asiaksi etenkin luonnon keskellä eläville. Enemmistö opettajista (N=4) kuvasi myös oppilailla esiintyvän välinpitämättömyyden suhtautumista luontoa kohtaan. Opettajien kuvailun mukaisesti välinpitämättömässä suhtautumisessa luontoa "ei koeta tärkeäksi" tai se on "itsestään selvyys" eikä "luontoa osata arvostaa".

**O2:** Välillä tuntuu, että aika välinpitämättömiä. – – Mutta jotenkin tuntuu, että välillä ne ei osaa arvostaa jotenkin, ehkä ne ei osaa ajatella niin laajasti. – – Mutta tuota se on varmaan joku semmonen kappale heille tietyllä tavalla. Musta tuntuu, että se on niinku semmonen itsestäänselvyys, vähän niinku tuo meidän koulun ruokailu, että ne syö tosi heikosti tossa, Kun sitä on saatavilla aina tossa ja sitä laitetaan bioastiaan puolet ja huolettomasti niinku ollaan. Että musta tuntuu, että semmonen huoleton käyttäytyminen tuollakin voi olla, että sitä ei niinku osata. Helppo on niinku roskatakkini, ei sitä niinku ajattele, että jos mä tiputan tonne roskan niin mikä seuraus siitä on. Sitä ei niinku ymmärrä tavallaan sitä vastuullisuutta mikä kaikilla on tuohon luontoon.

Enemmistö opettajista (N=6) kuvasi arvojen ja asenteiden vaikuttavan myös ympäristökäyttäytymiseen. Kaksi opettajaa määritteli ympäristökäyttäytymisen olevan suhtautumista omaan elinympäristöön, sen arvostamista, kunnioittamista, omien arvojen pohjalta toimimista sekä ympäristössä viihtymistä.

**O1:** – – se ympäristökäyttäytyminen on taas sitä, että miten se ihminen toimii sit oman asenteen ja omien arvojen pohjalta. Sit niinku luontoa kohtaan ja luonnossa.

**O4:** No ei varmaan välttämättä luontoonkaan liittyvää, mutta ylipäättään siihen omaan elinympäristöön suhtautumista, että miten tuota viihtyy siinä omassa ympäristössään ja kunnioittaako sitä omaa ympäristöään. Ja ihan sitäkin koulun pihapiiriä ja kodin pihapiiriä – –.

Yksi opettaja koki, että kouluyhteisön arvoilla on vaikutusta yksilön ympäristökäyttäytymiseen. Yksi opettaja määritteli ympäristökäyttäytymisen tarkoittavan tekoja luonnon puolesta ja sitä vastaan. Hän toi esille myös ristiriidan yksilön asenteen ja käyttäytymisen välillä. Osa opettajista (N=4) kuvaili ympäristökäyttäytymistä välinpitämättömän käyttäytymisen kautta; se nähtiin ”huolettomana käyttäytymisenä”, käyttäytymisenä siten, ”ettei ympäristöllä ole mitään merkitystä”, ”huvitteluna” ja ”välinpitämättömyytenä muita ihmisiä kohtaan”.

**O5:** Se on niinku selvää, että näin me tehdään, kun me halutaan huolehtia siitä luonnosta ja mä väitän kyllä, että oppilaat, ne ei kyllä yleensä ehkä teekään niin että ne heittää roskia, päinvastoin ne kerää niitä. Koska jotenkin mä ajattelen ainakin, että toi meidän kouluyhteisö niin on jotenkin, ei siellä kukaan heittele roskia mihinkään. Koska se että tää on jotenki niin sisäänrakennettua, – – että me kerätään joka kevät meidän koulun lähiympäristöstä roskia.

**O7:** No se on sitten niinku enempi sitten sitä, että miten, mitä tekoja tekee tavallaan sen luonnon hyväksi tai luontoa kunnioittaen, tai vastoin että. Ja siinä on sitten tämmönen asenne vastaan käyttäytyminen. Että voi olla, että ajattelee että joo luontoa pitää kunnioittaa, mutta sitten toimiikin eri tavalla ite. Et se miten toimit niin että huomioit ympäristön.

**O7:** – – Ja no mut sitten paljon semmosta niinku, että tietää että ei saa heittää roskia, ei saa heittää purukumia, mutta tehdään kuitenkin niin. Että tavallaan tietää, että näin ei saisi tehdä mutta toimin toisin. Ja sitten on semmosia, jotka on täysin välinpitämättömiä, että ei riitä se katsomus muuta kun siihen että oma napa. ”Saan tehdä miten haluan” välittämättä mistään muusta. En tiedä onko se sitten tietämättömyyttä vai välinpitämättömyyttä.

### 5.1.3 Luontoon meneminen

Luontoon meneminen ja siellä vietetty aika oli kaikkien opettajien mielestä edellytys luontosuhteen rakentumiselle (N=7). Suurimman osan opettajista (N=4) mukaan luonto on tärkeää tehdä lapselle jollakin tavalla tutuksi. Kahden opettajan mukaan luontosuhteen rakentuminen edellyttää luonnossa olemista ja sen kokemista käytännössä.

**O3:** Mä ajattelen sen niin, että kun siihen kun lapselle annetaan mahdollisuus olla siellä luonnossa ja sitten niinku tavallaan niitä käsitteitä ja niitä nimiä ja tavallaan sillä tavalla tehdään se luonto tutuksi lapselle pienestä lähtien tason mukaisesti.

**O3:** No minusta se on ihan se tärkein se oleminen siellä. Koska ei sitä niinku kirjoista ja videoilta opi, että se on otettava semmoisena kuin se on. Että se pitää niinku ymmärtää, että siellä saattaa kengät kastua ja siellä saattaa olla kylmä ja siellä tuulee. Tavallaan tottua niihin olosuhteisiin. Se on niinku kaikista tärkein. Siellä ollaan ja lapsi tavallaan ymmärtää, että täällä selviytyy.

**O2:** Kyllä se pitää niinku käytännössä kokea, että kyllä se niinku sitä kautta täytyy tapahtua. Ei laskemaankaan opi, jos ei niinku pyöritä niitä juttuja.

Luonnossa vietetyn ajan määrällä katsottiin myös olevan merkitystä luontosuhteen rakentumiselle (N=2). Mitä enemmän luonnossa ollaan ja liikutaan, sitä läheisemmäksi ja merkityksellisemmäksi se muotoutuu ja sitä luonnollisemmaksi liikkuminen luonnossa tulee.

**O1:** No ainakin sen verran että mitä enemmän ne siellä luonnossa liikkuu, niin sitä tavallaan luonnollisemmaksi se luonnossa liikkuminen tulee, että sitä ei pidetä niinku mitenkään, että nyt tämä on iso juttu, että me lähetään tonne luontoon.

**O7:** Varmaan mitä enempi siellä luonnossa on, niin sitä läheisempi se on tai merkityksellisempi [luontosuhde].

Kaikki opettajat kuvasivat luonnon toimivan yhtenä oppimisympäristönä kouluissa (N=7). Suurin osa opettajista (N=5) näki ulos menemisen olevan tärkein

koulussa käytettävä keino lasten luontosuhteen kehittämiseksi. Opettajat (N=5) kertoivat toteuttavansa ulos menemistä viemällä oppitunteja ulos. Retket olivat myös joidenkin mukaan yksi tapa päästä luontoon (N=3). Osan mielestä ulos meneminen on kuitenkin oppiaineisiin sitoutunutta (N=3) ja osan mielestä taas vuodenaikaan sidottua (N=3).

**O3:** Riippuu vuodenaikasta, syksyllä ja keväällä viikottain, ei ehkä päivittäin mutta syksyllä ja keväällä esimerkiksi ne ympäristöopin tunnit, jota on kaksi, niin mahdollisuuksien mukaan ainakin ne – että tavallaan se määrä vaihtelee vuodenaikan mukaan, mutta ei päivittäin mutta useamman kerran viikossa.

**O4:** Kyllähän se niinkun tämä meidän rajoittava tekijä on varmastikin se, että meillä on kuitenkin vähän liian oppiainesidonnaista tämä homma. Että tuota, yhä enemmän menny niinku viime vuosina siihen, että on niin kiinni siitä, että sillä lailla vähän niinku hankalampi ku ennen vanhaan lähteä, kun on niinku on samalle päivälle monta opettajaa ja pitäis järjestellä hirveesti. Että se ei niinku tapahdu, että naps, niinku kun joskus tapahtui, että lähdetäänpä pihalle, kun on hyvä sää.

Tätä vastoin yhden opettajan näkemyksen mukaan opetus ei ole oppiaineisiin sidottua, vaan opettaja kuvasi tekevänsä sitä ympäri vuoden oppiaineista riippumatta.

**O5:** – – Se [metsä] ei ole pelkkä opetusväline vaan se on myös semmonen virkistyspaikka. Otetaan eväät mukaan, et mennään heti ekaluokalla syksyn alussa lähdetään, ja aina vuodenaikaankin eri vuodenaikoina mennään ja tutkitaan että miten täällä nyt, miten vuodenaikat näkyy täällä. Yleensä aina eväät mukana, että jotain yhteisiä tehtäviä aina ja havaintojuttuja, ja eväitä, että voidaan niinku nauttia siitä kanssa. Ja tätä tehdään niinku ympäri vuoden, ja vähän eritasoisesti sitten, että ekaluokkalaisten kanssa tiettyjä juttuja ja kutosten kanssa jo taas paljon enemmän eri suuntautuneita asioita.

**O5:** Ei todellakaan, ei todellakaan [ole oppiaineisiin sidottua], että meillähan esimerkiksi ekaluokkalaisilla niillä on paljon tämmöstä niinku metsämatematiikkaa. Että siellä sitten tehdään erilaisia tehtäviä niillä luonnon asioilla ja siellä tämmöstä. Että se ei ole ollenkaan, että vaan ympäristöopin tunneilla mentäis, että niinku just otetaan kuvistavarat ja mennään maalaamaan, kun on ruska-aika niin meillä on tavarat ulkona, niin maalataan mitä niinku nähdään siinä. Tietysti niinku liikuntaa on paljon suunnistusta ja niinku ylipäätään liikuntaa. Et ei se ole niinku oppiaineisiin sidottua.

Yhden opettajan vastauksesta ilmeni myös epävarmuutta luonnon hyödyntämisestä oppimisympäristönä.

**O6:** – – jos ihan luontoa mietitään, et niinku metsää ja tällasta ja muunlaista luontoa toki löytyy, mut se ei ehkä tällä hetkellä, en oo vielä keksiny, että minkälaista hommaa niitten

kanssa siellä tekisin. Muuta kun että jos on oikeen kiva päivä, niin voidaan ihan pitää opitunti siinä ulkona kentällä sun muualla.

Luokanopettajien näkemysten mukaan luontosuhteet määrittyvät asuinpaikan mukaan (N=4). Asuinpaikalla nähtiin joidenkin opettajien mukaan olevan vaikutusta lasten luontosuhteen rakentumiseen riippuen luonnon tavoitettavuudesta (N=3). Luonnon lähellä asuville lapsille luonto on helpommin tavoitettavissa, kun vastaavasti kauempana luonnosta asuvilla välimatka luontoon vaikeuttaa sinne menemistä.

**O4:** Mut kyllähän täällä lähestulkoon kaikki jollakin tavalla kaikki on luonnossa liikkujia ja luontoa arvostavia nämä tavallaan perheet, kun ovat hakeutuneet ja jääneet asumaan tänne. Se on varmaan yksi syy miksi täällä asutaan.

**O6:** No mieltii, että kyllä oma luontosuhde on varmaan rakentunut hyvin pitkälti siitä, että millaiset, tai missä on asunut, onko ollu luontoa lähellä. Onko viety luontoon. Onko se ollu niinku lähettyvillä. Että onko sinne päässy tekemään asioita. Että sieltä se rakentuu. Niin koti aika pitkälti lapsena sen määrittää, että missä sä asut niin, jos et sä asu lähellä luontoa, niin kyllä se sitte voi jäädä aika ohkaseksi.

Kahden opettajan näkemykset asuinpaikan vaikutuksista lasten luontosuhteeseen ja luonnon tavoitettavuuteen jakaantuivat lisäksi selkeästi maaseudun ja kaupungin välille. He kuvailivat maaseudulla asuvien lasten ja kaupungissa asuvien ”leikkipuistolasten” luontosuhteiden olevan erilaisia. Kaupungissa asuvalle luonnon ajateltiin olevan jotain jossain kaukana, johon pitää erikseen lähteä, eikä se kuulu omaan arkeen.

**O7:** Leikkipuistolapset, varmaan niillä on ihan erilainen luontosuhde, kun sitten maaseutulapsilla.

**O1:** Ja sitte semmoset jotka ei hirveesti, vaikka ihan kaupungissa keskustassa asuvat. Niin heillä voi olla, että se semmonen niinku luontosuhde on vähän erilainen, että se luonto on jotakin jossain kaukana ja sinne pitää ihan niinku lähtemällä lähteä, että se ei kuulu siihen omaan arkeen välttämättä ollenkaan.

Kaupungissa asuvien lasten katsottiin olevan vaikeampi lähteä luontoon ainaakaan ilman vanhempia, kun vastaavasti lähempänä luontoa sinne on helpompi mennä. Maaseudulla, missä luonto on lähempänä ja toiminta sekä koulussa että

kotona on luonnonläheisempää, luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä kuvattiin tulevan lapselle itsestänselvyys.

**O1:** Toki se riippuu niin siitä perhetaustasta ja siitä missä koulussa on ja missä asuu ja että semmosilla paikkakunnilla missä on luonto ehkä vähän lähempänä ja ei olla kaupungissa, niin sit jotenkin semmonen luontosuhde ja semmonen ympäristökäyttäytyminen on paljon enemmän sellaisia itsestänselvyyskäytöksiä, että totta kai mennään metsään käymään, vaikka syksyllä marjastamassa, et se on enemmän semmonen, ettei sitä ajatella, että se kuuluu vaan siihen omaan arkeen.

**O7:** No nyt taas, kun on taas maaseutukoulussa niin ehkä enemmän on sitä luonnonläheisempää. Lapset käy vanhempien kanssa pilkillä ja nyt varsinkin, kun on ollut tämä pilkkikausi. Metsällä ja marjassa, ja leikkivät metsässä, tekevät majoja. Vesistöä tosi paljon, että ovat niinkun tottuneet uimaan ja veneilemään ja näin mutta.

Ulos menemiseen koettiin liittyvän paljon haasteita koulun arjessa (N=5). Pienten koulujen väljien aikataulujen koettiin mahdollistavan ulos lähtemisen vapaammin, kun taas isossa koulussa itsestä riippumattomat tekijät ja tiukat aikataulut rajoittivat sitä.

**O3:** "Jos mä vertaan siihen miksi pienessä koulussa oli paljon helpompi lähteä, niin iso koulu oli sellainen, että siellä on kauheesti sitä pirstaleista. Siellä on pitää olla tiettyyn kelloaikaan just siellä syömässä ja pitää olla sitä ja sitä ja sitä. Niin tavallaan se aikataulutus, vaikka me ei ollakaan iso koulu, niin mä ymmärrän, että se kun sieltä lähdetään liikkeelle, niin on tavallaan semmoinen monesti, että on helpompi jäädä siihen. Että pienessä koulussa, kun on hyvä ilma, niin sitten mennään. Mutta sitten tuolla voi olla, että justinsa tulee puheterapeutti, toimintaterapeutti, psykologi, kuraattori ja jonkun täytyy mennä terveydenhoitajalle. – – Mutta tuolla monesti huomaa, kun on suunniteltu jotakin, että taas isossa koulussa on vaikeampi tavallaan, että kyllä se ympäristö niinkuin vaikuttaa. Että itsestä riippumattomat tekijät, että silleen spontaanisti voisi lähteä, niin sillä on ihan selkeä vaikutus."

Myös lasten ikä, ryhmän koko, hallittavuus ja sää kuvattiin ulos menemiseen vaikuttavina tekijöitä. Lasten iän vaikutus jakautui kahden opettajan välillä: toisen mielestä pienten kanssa on vaikea lähteä pidemmälle luontoon, kun taas toisen mukaan alkuopetuksen kanssa on helpompaa ja mielekkäämpää lähteä liikkumaan luontoon. Lisäksi esiin nousivat myös resurssitekijät: yksi opettaja toivoisi enemmän mahdollisuuksia lähteä kauemmas luontoon ja yksi näki haasteena avustajien puuttumisen.



**O2:** "Varmaan pitäisi niinku enemmänkin käydä tuolla ja sitte kun jotenkin tuntuu, että jos olisi niinku mahdollisuutta enemmän niinku lähteä jonnekin vähän kauemmaksikin luontoon, ettei olisi pelkästään se koulun ympäristö. Mut ne on resurssitekijöitä, että ei ole niinku varaa niinku tavallaan autolla mennä, ja sitte kun on niin isot ryhmät, että kun meillä on nuita fillareita niin kaikkien kanssa ei uskalla lähteä fillaroimaan tuolla, se jono on kilometrin pituinen".

**O4:** " – saattaa olla vaikka yksi oppilas, että sitä joutus ehkä kuskaamaan tai oottamaan ihan hirveesti, – että lähdetään hiihtoretkelle niin jotakin oppilasta joutuis odottamaan ihan tautisen kauan tai laittamaan sen ihan eri ihmisen kanssa. Ettei niinku yksinään voi lähteä, kun ennen vanhaan otit sen porukan ja yksinään lähdit syksyllä jonnekin ja oli siellä. Mutta ei se vaan nykyisin toimi, siihen pitää niinkun valjastaa ihmisiä huoltamaan ja hoitamaan, että tuota se on nykyisin vähän erilaista."

Suurin osa opettajista näki nykylasten luonnossa olemisen ja leikkimisen myös vähentyneen paljon. Yksi opettaja kuvasikin arkipäiväisen luontosuhteen katoamista, sillä luonnossa käydään vain lyhyitä aikoja kerrallaan. Jotkut opettajat näkivät kiinnostuksen kohteeksi muodostuneen pelit, joiden äärellä vietetään yhä enemmän aikaa sisätiloissa. Pelien koettiin vieroittavan luonnosta ja vähentävän luonnossa vietettyä aikaa. Yksi opettajista toi tässä yhteydessä esiin koulun roolin mahdollisena kiinnostuksen herättäjänä luontoa kohtaan.

**O1:** – – lapset ei nykyään enää ole edes leikkipuistossa, kun ollaan niinku siis kaupungissa, että ne ei ole leikkipuistoissa enää, vaan ne on sisällä, että jos ne ei siellä leikkipuistossakaan ole niin ei ne kyllä missään metsässäkään ole. Että tavallaan semmosta ehkä arki-luonto semmosta, en tiää, ehkä mä oon niin tässä nyt tässä peliongelmassa niitten lasten kanssa, että se vie varmasti aikaa siltä luonnossa olemiselta.

**O3:** Että sitä semmosta niinku semmosta arkipäivästä luontosuhdetta tulee tosi vähän ja sitten lasten niinku mielenkiinnonkohteet on tosi paljon niissä peleissä ja tosi paljon semmosissa, jotka niinku vierottaa tavallaan semmosesta, että mitähän minä tekisin, minäpä menen metsään ja leikin.

**O6:** No kyllä se varmasti on merkityksellistä, että kun miettii kuinka paljon lapset vaikka, tiedän omaltakin luokalta paljonko ne käyttää aikaa pelien ja tällasten äärellä, eikä välttämättä luonnossa tai ulkona välttämättä edes ollenkaan. Niin siinä mielessä koulu pystyy vähäsen sitä en tiedä, voiko sanoa, että herättämään sitä kiinnostusta luontoa kohtaan, mutta antaa edes mahdollisuuden siihen.

#### 5.1.4 Luontosuhteen vaikutus ympäristökäyttäytymiseen

Luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen välisen suhteen nähtiin suurimman osan opettajista (N=6) mukaan rakentuvan siten, että luontosuhteen laadulla oli

vaikutusta ympäristökäyttäytymisen laatuun. Luontosuhteen kuvailtiin vaikuttavan suoraan ympäristökäyttäytymiseen (N=2).

**O1:** Ehkä enemmänkin niin päin että se luontosuhde vaikuttaa sen henkilön siihen ympäristökäyttäytymiseen.

Yhden opettajan mukaan tämä tapahtuu siten, että luontosuhde ”ohjaa yksilön tekemiä valintoja”. Yksi opettaja korosti, että mitä enemmän luontoa arvostaa ja tuntee, sitä huolellisemmin sitä käyttää. Vastaavasti yksi opettaja ajatteli, että ”mitä tietoisempi on, sitä tietoisemmin itse käyttäytyy”.

**O7:** No kyllä koen [luontosuhteen vaikuttavan ympäristökäyttäytymiseen], koska mitä läheisempi se luonto, ympäristö on, mitä enemmän ollaan sen keskellä, tiedostetaan se, niin kyllä se varmaan ohjaa niitä valintoja. Älä kysy, että miten.

**O2:** Jos osaa niinku arvostaa ja tuntee sen luonnon, niin silloin sitä varmaan käyttää niinkuin se on tavallaan niinku omaa se luonto. Niinku jostakin omista tavaroista, jos se on mun henkilökohtainen, niin mä huolehdin siitä paljon tarkemmin, ku lainatusta jutusta, joku koulun tavara, kun sitä nakellaan tuolla, mutta jos mulla on oma kännykkä tai joku muu niin mä huolehdin siitä niinku paremmin. Jos mä tunnen sen niinku paremmin, niin mä myös huolehdin siitä. Ja mä myös ymmärrän sitä luonnon monimuotoisuutta, että niinku joku mun teko voi vaikuttaa johonkin niinku heijastuen tai niinku dominoefektinä jollakin tavalla vaikuttaa sitten.

Opettajat kuvasivat lisäksi yksilön tiiviin luontosuhteen ennakoivan luonnon-suojeluhalukkuutta (N=2) ja korostivat luonnon omaksi paikaksi kokemisen merkitystä ympäristön huolenpitoon. Yhden opettajan mielestä välinpitämätön luontosuhde johtaa välinpitämättömään ympäristökäyttäytymiseen.

**O3:** Niin elikkä tavallaan se mitä enemmän sinä sitä luontoa niin kuin, mitä tiiviimpi ja intensiivisempi suhde sinulla on siihen luontoon, niin sitä enemmän sinä varmasti sitten. Minä ainakin ajattelin, toki on se toinen puoli, mutta vois olla niin että sitä enemmän tuota haluaa niinkun säilyttää sitä luontoa ympärillään mahdollisimman samanlaisessa tilassa tai parantamalla sitä.

**O3:** Se, jolle se [luontosuhde] on vähäpätöinen ja välinpitämättömästi suhtautuu luontoon niin sitten on taas sitten se, että ei sillä niin väliä sillä ympäristökäyttäytymiselläkään.

Ensimmäisen tutkimustehtävän osalta opettajien vastauksissa tiivistyi näkemykset aktiivisesta toimijuudesta ja konkreettisesta luontoon menemisestä. Toimi-

juuteen vaikuttavina tekijöinä kuvattiin arvoja ja asenteita sekä korostettiin lasten aktiivisuutta. Lisäksi vastauksissa korostui näkemykset luontosuhteen vaikutuksesta ympäristökäyttäytymiseen, minkä kuvattiin osaltaan vaikuttavan myös luontoon menemiseen.

## 5.2 Luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen tukijana

Opettajien näkemyksen mukaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentuminen nähtiin **yhteiskunnallisesti merkittäväksi** asiaksi ja että siihen voidaan vaikuttaa **koulun ja kodin kasvatuksella** (ks. Taulukko 2). Koulun ja kodin kasvatuskumppanuuden kuvattiin jakautuvan epätasapainoisesti, kun taas opettajan oma toiminta nähtiin lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen uhkaksi tai mahdollisuudeksi.

Taulukko 2. Luokanopettajien näkemykset omasta roolistaan

Luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisessa		
Koulun ja kodin kasvatus		Yhteiskunnallinen merkitys
Koulun ja kodin kasvatuskumppanuus	Opettajan oma toiminta	Yhteiskunnallinen merkitys

### 5.2.1 Koulun ja kodin kasvatuskumppanuus

Lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen kannalta kodin kasvatuksella koettiin olevan merkittävä rooli (N=5). Perustan koettiin lähtevän kodin arvoista, perheen luontosuhteesta, luonnossa liikkumisesta ja luontoon

suhtautumisesta. Yksi opettaja kuvasikin kodin olevan merkittävämpi lasten luontosuhteen rakentaja kuin opettaja. Kolme opettajista korosti vanhempien panostuksen merkitystä: kuinka paljon vanhemmat vievät lapsia ulos luontoon ja tekevät siellä asioita heidän kanssaan. Myös koululla nähtiin kuitenkin olevan vaikutusta luontosuhteeseen ja yksi opettajista näki sen voivan rakentaa luontosuhdetta kotona luodun pohjan päälle. Myös koulun asenteet ja ajattelutavat, koulun henki sekä panostus esimerkiksi luontoretkeilyyn nousivat opettajien mielestä tärkeiksi tekijöiksi. Yksi opettaja kuvasi opettajan merkitystä todella suureksi, sillä luokanopettaja elää luokan kanssa yhteistä arkea.

**O6:** Nostaisin silti sen kodin ykköseksi, että vaikka ja ylipäättänsä jos niinku asumisympäristön. Että missä päin suomea asut, että jos sä asut Helsingissä tai jossain tuolla lapissa, niin siinä on sitten varmasti aika paljon eroa. Että kyllä se koti on varmasti merkittävämpi kuin vaikkapa se opettajan homma luontosuhteelle.

**O4:** No just niinku sanoin, että niin suurin vaikutus on varmaan sillä perheellä, luontosuhteella ja sillä miten sitten perhe paljon liikkuu luonnossa vai onko ihan kotonaan.

**O7:** No sehän pitkälti lähtee sieltä kotoa, ihan jo siitä heti kun alkaa vähän liikehtimään, niin se että miksi se oma luontosuhde muotoutuu, mikä vanhempien asenne. Aina niin helppo ajatella, kun itselle se oli niin luontainen osa, kun eli siellä metsän keskellä. Tai luonnon keskellä maalla. Että vanhemmista että miten sitä niinku miten se luonto kuuluu siihen lapsen elämään.

Kodin ja koulun kasvatuskumppanuudessa opettajat näkivät kuitenkin ristiriitoja etenkin arvokasvatuksen näkökulmasta. Kahden opettajan näkemyksen mukaan opettaja ei voi tuomita kodin arvoja, jos ne ovat ristiriitaiset koulun arvoihin nähden. Opettajan tulisikin kahden opettajan mukaan olla neutraali arvokasvatusta. Tätä pidettiin tärkeänä etenkin pienten lasten kohdalla, koska lapset ovat opettajan näkemyksen mukaan lojaaleita sekä kodille, että koululle. Opettajan kuvailtiin asennekasvatuksen sijaan voivan ainoastaan kertoa lapsille erilaisia näkökulmia siitä, mitä luonnossa voi tehdä.

**O3:** Mä en sitä, tai sitä ei voi hirveesti tuomita sitä vanhemman tekoa mutta voi sanoa, että miksi sitä ei voisi tehdä sillä tavalla. [- -] Että tuota tavallaan semmonen, sehän on monesti sillä lapselle, että hänhän luottaisi hirveän mielellään siihen opettajaan, se on se yksi tärkeä aikuinen nuilla pienillä lapsilla. Ja jos se koti vesittää sen opettajan sanoman tai opettaja vesittää sen kodin sanoman niin lapsella on hirveä ristiriitainen olo, koska hänen pitäisi asettua jommankumman puolelle. Ja se tuntuu pahalta, kun ei halua lapselle sitä ristiriitaa, koska hän on enimmäkseen siellä kotona. Nimenomaan pienelle lapselle ei voi sellaista

hirveetä asennekasvatusta pitää nimenomaan siitä syystä, että hän haluaa olla lojaali vanhemmille vielä ja sitte haluaisi olla openkin kanssa pitkälti samaa mieltä.

**O7:** Mutta se että jos mä ostan sen jauhelihapaketin, niin mä voin miettiä, että ostanko mä suomalaista vai ulkomaalaista, ja tavallaan tehdään niinku senkin asian sisällä niitä valintoja, ja opetetaan niitä valintoja myös oppilaille. Mutta en minä mene niille sanomaan, että osta suomalaista jauhelihaa, tai älä osta lihaa, osta kasviksia. Tavallaan kertoo, että mitä vaihtoehtoja on ja mihin voit vaikuttaa, tai mikä vaikuttaa mihinkin. Ja yritän olla itse niinku kuitenkin tosi neutraali tuommosissa, mitkä ei liity sääntöihin, mitkä on arvoihin liittyviä.

### 5.2.2 Opettajan oma toiminta

Opettajan koettiin voivan vaikuttaa lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittymiseen eniten oman persoonansa kautta (N=7). Tärkeimpänä pidettiin, että opettaja kokee itse luontosuhteen kehittämisen tärkeäksi (N=5), ja että opettaja on itse kiinnostunut luonnosta (N=4). Luonnon nähtiin olevan itsesäänselvyys opettajalle, joka elää luonnon keskellä. Tämän puolestaan kuvattiin vaikuttavan siihen, että saman kokemuksen haluaa tarjota myös lapsille. Yhden opettajan näkemyksen mukaan opettajien luontoon suhtautumisessa on suuria eroja esimerkiksi sen mukaan, tykkääkö opettaja itse tehdä asioita luonnossa. Tällä on hänen mukaansa vaikutusta siihen, miten opettaja kertoo luontoon liittyvistä asioista oppilailleen.

**O6:** No varmasti silläkin on eroja, että jos oot sellainen opettaja, joka vihaa olla ulkona ja tehdä asioita ulkona, niin sitten jos on sellainen, joka käy paljon itte luonnossa liikkuu, harrastaa ja tekee mitä vaan. Että kyllä se varmasti näkyy siinä ihan opettamisessa, omissa asenteissa sitä luontosuhdetta ja sitä luontoa kohtaan. Ja myös siinä, että kertooko luontoon liittyvistä asioista esimerkiksi oppilaille. Niin siinä varmasti on eroja

Yhden näkemyksen mukaan partiotaustainen opettaja “menee vaikka läpi harmaan kiven”, kun vastaavasti toinen opettaja kuvasi opettajan oman luontosuhteen muodostumatta jäämisen paljastuvan lapsille.

**O3:** Jos se on semmonen, opettajalla ei itsellään ei ole sitä semmosta kovinkaan luontosuhdetta ehkä jääny muodostumatta, tai ei välitä hirveesti liikkua luonnossa. Niin mä ymmärrän varsinkin pienten lasten kanssa niin hehän äkkiä näkee, jos se on tekopeliä. Et tavallaan se innostuneisuus, ja semmonen jatkuva tarkkailu luonnon tarkkaileminen ja luonnosta nauttiminen niin se niinku tulee. Varsinkin kun sitä ei lapsille välttämättä suoraan sanota,

että noniin nyt minä tykkäsin olla luonnossa. Tavallaan se lapsi näkee, että siellä aikuinenkin innostuu, ja sehän aistii sen fiiliksen siellä. – – Että kyllä sillä niinkun taas, olipa se omien lasten kasvatuksesta tai oppilaiden kasvatuksesta, niin jos sinä et aidosti ole niitten ajatusten takana mitä yrität syöttää, niin sehän jää aika haaleisiin vesiin.

Opettajan innostuneisuuden kuvattiin siis välittyvän lapsille, ja kahden opettajan mukaan oppilaat eivät opi sellaiselta opettajalta, joka ei ole aidosti ajatustensa takana tai josta lapset eivät pidä. Luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen kannalta onkin heidän mukaansa tärkeää, että opettaja itse näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä ja tartuttaa innostuksensa lapsien tekemiseen.

**O4:** No on sillä merkitystä, kun itse kokee saavansa paljon luonnosta, niin toivoo että muutkin saisi samanlaisia elämyksiä.

**O5:** No onhan sillä valtavan suuri merkitys, että jos itse opettaja on kiinnostunut siitä ja kokee nää tärkeeksi, niin kyllähän se välittyy oppilaisiinkin ilman muuta. Ja mä toivon, että kaikki opettajat kokee tän tärkeeksi, koska siis jos opetussuunnitelmaa lukee, niin sielähän on valtavan paljon tästä – – mikä merkitys on niinku oppilaitten tän ympäristösuhteen rakentumisella ylipäänsä ja vahvistumisella ja kaikella sillä niin kyllähän opettajalla on ilman muuta niinku kaikkeen oppimiseen opettajalla ja hänen omilla asenteillaan ja kaikella tällä on valtava merkitys.

Opettajan ammattitaidon merkitys korostui (N=6) etenkin siinä, millä tasolla opettajan oma tietämys on ja kuinka tietoinen opettaja on lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisesta (N=4). Opettajan tietämyksen kuvattiin pohjautuvan jokamiehen oikeuksiin, yleisiin normeihin, opetussuunnitelmaan sekä hiljaiseen, tiedostamattomaan tietoon.

**O3:** No monesti vedotaan niihin jokamiehen oikeuksiin, että mitä saa ja mitä ei saa tehdä luonnossa. Että ne on monesti semmonen pohja, kun lasten kanssa liikkuu. Ja sitten tavallaan se, että lapsi laitetaan pohtimaan, että mitä jos? Että mitä jos kaikki tekisi tuolla tavalla, että tavallaan sitä kokemuksesta oppimista – –. Että tuota tavallaan semmonen niinku mikä se on niinku yleinen hyvä, mikä on niinku yleisesti hyväksyttyä, jokamiehen oikeudet on hyvä pohja siihen.

**O7:** Minä vaan tiedän, että se on niin. En osaa sanoa mitään teoriapohjaa tuohon. Minä olen lukenut asiasta, minulle on joku sanonut asiasta, minä olen nähnyt dokumentteja aiheesta. – – jos on lait ja määräykset, niin niihin on helppo vedota, näin pitää toimia, meidän pitää toimia näiden puitteissa. Mutta sitten on paljon niitä arvovalinta kysymyksiä, että miten kannattaisi tehdä, miten se oma valinta vaikuttaa mihinkin.

**O6:** – – Ehkä mä ajattelen myös, että se on sellainen yleinen normi, että jokainen kerää omat roskansa, eikä voi heittää kukaan niitä niinku vaan tonne muiden siivottavaksi. Ehkä se on sitte, että mä ajattelen, että ei ole niinku normi tehdä niin. Niin siksi puutun siihen.

Opetussuunnitelma on yhden opettajan mukaan ”ympäripyöreä”, joten opettajan oma asenne, tietämys ja harrastuneisuus vaikuttavat eniten opetuksen sisältöihin.

**O1:** – – tavallaan opsin kautta joo, voi miettiä mitä kaikkea sitä pitää sisällyksellisesti opettaa, mut totta kai opettajan oma asenne vaikuttaa aika paljon mitä se opettaja ylipäättään käy, kun se opikin on aika semmonen ympäripyöreä. Niin sitten opettajan oma tietämys ja niinku harrastuneisuus varmasti myös vaikuttaa, että kyllä mä nyt uskon, että jos me saadaan järjestettyä lapsille sellanen mukava luontoretki ja sitte on sellanen opettaja, joka ei järjestä sellasta luokkaretkeä niin kyllä ne vähä enemmän sellasta luonto tai semmosen hyvän positiivisen luontokokemuksen ne lapset kuitenkin siitä saa, että pääsevät sinne retkelle. Että kyllä sillä opettajan omalla toiminnalla on merkitystä. Että mitä siellä opettaa ja millä tavalla sen tuo esille.

Toinen opettaja oli puolestaan sitä mieltä, että opetussuunnitelmasta löytyy kaikki tarvittava, mitä opettajan kuuluu ajatella luontoasioista ja tehdä lasten kanssa.

**O5:** Ja jos nyt koulua aattelee, niin sieltähän ne opetussuunnitelmasta hirmu tarkkaan löytyy, että mitä meidän kuuluis sitten ajatella ja tehdä oppilaitten kanssa.

Opettajien puheessa esiintyi keinoja, joita he itse käyttävät lasten luontosuhteen rakentamiseksi. Merkittävimpiä näistä olivat kokemuksellinen oppiminen ja arjen kasvatustilanteet. Enemmistö opettajista (N=5) koki arjen tilanteet hyväksi opetustilanteiksi, jolloin asioita opetetaan ja niistä keskustellaan niiden tullessa eteen. Nähtiin, että asioihin puututaan, kun niitä tulee vastaan ja opetetaan oppilaita toiminnan ohessa ja luontaisissa tilanteissa, joissa lapsi tajuaa, että omalla toiminnalla on joku merkitys.

**O2:** No minusta tuntuu, että yleensäkin käytännön jutut, että musta tuntuu, että ne on paremmin niinku, muistuu mieleen, kun jotakin tekee, tai jättää tekemättä, niin muistaa paremmin semmosia juttuja. Jää jotakin semmosia kuvia mieleen. Että jotenkin tuntuu kun paikan päällä tehdään jotain laboratorio töitä, niin varmaan enemmän jää mieleen niistä, kun jostakin jos lukee jostakin, kun ei ymmärrä mitä se niinku tarkoittaa sitte.

Suurin osa opettajista (N=5) piti kokemuksellisen oppimisen keinoja luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentumisessa tärkeinä. Heidän mukaansa kokemuksellinen oppiminen on konkreettista tekemistä, erilaisia teemapäiviä ja tempauksia, tutkivaa oppimista ja TVT:n hyödyntämistä havainnollistamisen välineenä.

**O5:** – – se oli ihan mahtavaa siellä, kun ne ekaluokkalaiset ja tokaluokkalaisetkin vesipiisarana meni niinku koko reittiä tuolta Päijänteen sieltä, ja menivät vedenpuhdistamoihin siellä leikeissä, ja kun se sitten hanasta tuli se puhdas vesi. Että kyllä ne sitten konkretisoivat tällaiset tempaukset sitte vielä.

Vastakohtana kokemukselliselle oppimiselle osa opettajista (N=3) kuvasi käyttävänsä luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentamisessa opettajajohtoisia menetelmiä kuten ”paasauspuheita ja valistusta”. Yhden opettajan mukaan konkreettisen tekemisen kautta oppilaalle jää enemmän mieleen, kuin kuuntelemalla opettajan puhetta.

**O2:** Mutta varmaan se tulee niinku käytännössä etupäässä, koska musta tuntuu, että jos mä tuolla luokassa hirveesti puhun niinku paljon, niin varmaan jotain jää, mutta sitte pitää niinku konkreettisesti tuottaa, että mun pitää näyttää vaikka jotakin kuvia, että mikä ero tässä sitten voi olla tässä käyttäytymisessä.

Osa opettajista (N=3) koki, että opettaja voi itse määrätä mitä painottaa opetuksessa. Yksi opettaja kuvasi opettajan omalla toiminnalla olevan merkitystä siihen, mitä opettaa ja millä tavalla. Toinen opettaja näki, että voisi käyttää enemmän aikaa siihen, että lähtee oppilaiden kanssa ulos. Hänen mukaansa pitäisi muistaa keskittyä pieniin asioihin laajojen kokonaisuuksien sijaan. Yksi opettaja kuvasi sen riippuvan opettajasta, mennäänkö ulos vai luetaanko asioita kirjoista.

**O7:** Ja sitten tietysti koulussa riippuu niin siitä opettajasta että, onko se luontoon, mennäänkö sinne luontoon vai luetaanko siitä kirjasta. Ja mitä siellä tehdään ja näin että.

Kaikkiaan yli puolet (N=4) opettajista kuvasi kuitenkin viettävänsä oppilaidensa kanssa liian vähän aikaa luonnossa: vain tunnin tai kaksi viikossa, yksi opettaja ei viikoittain ollenkaan. Syinä tähän nähtiin se, että koulussa on paljon muuta



opittavaa ja opetettavaa sekä huoli siitä, etteivät oppilaat opi tarvittavia asioita, kun ei olla pulpetin ääressä.

**O3:** No se johtuu siitä, että tuota, esimerkiksi alkuopetuksessa on ne tietyt itsellä päässä, että pitää tehdä sitä ja pitää tehdä sitä pulpetin ääressä niin sitten sitä rajoittaa sitä ulos lähtemistä, ja sitten se, että ne villiintyy siellä. – – ja tuota se huoli siitä, että nyt ei opita tiettyjä asioita, kun me ei olla pulpetin ääressä, jota ei saisi olla.

Myös koulun huono sijainti oli yhden opettajan mukaan syynä vähäiseen luonnossa vietettyyn aikaan. Kahden opettajan näkemyksen mukaan integrointi toisiin oppiaineisiin voisi toimia ratkaisuna; yksi opettaja kuvasikin, että aina voisi integroida enemmän.

**O1:** Että toki sitä voisi aina ottaa enemmän ja aina voisi enemmän integroida kaikkea ja ottaa äidinkielessä jotain sellaista juttua, joka integroisi vähän siihen luontosuhteeseen.

**O1:** – – Mulla on taas nimenomaan sellainen olo jotenkin silti vieläkin, vaikka opsissa asioita on niin että ope saa aika paljon itse päättää mitä siellä opetuksessa painottaa. Että jos ei koe tärkeäksi sellaisia ympäristöasioita ja muuta, niin sen voi myös jättää vähän silleen, että se käydään läpi mutta sitä voisi käydä enemmän ja sitä voisi tuoda enemmän siihen opetukseen.

Useat opettajat (N=4) kokivat opettajan oman aktiivisuuden ja viitseliäisyyden olevan tärkein tekijä sille, että lasten kanssa lähdetään luontoon ja että opetus järjestetään sellaiseksi, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentumista.

**O1:** – – että mikä ylipäätään niinku koulussa on yleinen asenne siihen, että käydäänkö paljon ja halutaanko panostaa tämmöseen luontoretkeilyyn ja luonnossa olemiseen ja liikkumiseen ja semmoseen, että sekin riippuu siitä, minkälaista extratoimintaa siellä yleisesti on. Se on siitä koulun hengestä kiinni mitä siellä niin sanotusta painotetaan. – – Että mitä vaan itse keksii ja on aktiivinen niin sitte on saanu myös toteuttaa, että se on siinä mielessä kiva.

Vastaavasti opettajan oman laiskuuden koettiin usean opettajan (N=3) mielestä rajoittavan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentumisen kannalta parhaiden keinojen hyödyntämistä.

**O3:** Lähinnä ajattelen, – – että en näe tarpeeksi vaivaa niinku miettimällä niitä erimuotoisia sellaisia erilaisia tehtäviä, jota siellä voitaisiin tehdä. Se on enemmän niinkun keskustelupohjalla ja enemmän sellaista tarkkailemista. Että sitä voisi varmasti monipuolistaa.

**O3:** Mutta ehkä sitten iän myötä itse laiskistuu valitettavasti. Lähtemään, pukemaan vaatteet päälle ja menemään sinne ja sitten se, että ne ovat hyvin hankalasti hallittavissa, on toinen miksi sinne ei tule mentyä.

**O4:** No liian vähän olen aina mielestäni käyttänyt [keinoja], että paljon enemmän tekisi mieli käyttää, mutta tuota.

**O4:** – – ja jotenkin tuntuu, että sitä on itsekin niinku uupunut tekemään. Kauheesti aina miettii ja suunnittelee ja – – se aina sitten tahtoo johonkin laiskuuteen viimeistään kaatua se hauskuus.

### 5.2.3 Yhteiskunnallinen merkitys

Kaikki opettajat näkivät lasten luontosuhteen kehittämisellä olevan myös kauaskantoisempia, yhteiskunnallisia vaikutuksia (N=7). Heidän mielestään lasten luontosuhteiden kehittäminen on yhteiskunnallisesti tärkeä tehtävä, sillä yksilöt ovat heidän mukaansa yhteiskunnan perusta ja vastaavat viime kädessä ympäristöstä. Merkittävimmäksi muodostuivat näkökulmat ympäristön tilan säilymisestä. Suurin osa opettajista (N=4) oli sitä mieltä, että luonnon säilymisen kannalta tärkeintä on opettaa luonnosta huolehtimista. Hyvän luontosuhteen rakentamisen koettiin auttavan lapsia ajattelemaan omia valintojaan, vastuutaan, velvollisuuksiaan ja toimintaansa. Jos lasten luonnon arvostamisen kykyä kehitetään, niin he osaavat suojella sitä myös jatkossa esimerkiksi luonnonsuojelun näkökulmasta.

**O6:** Kyllä mä ajattelen, ehkä sillä tavalla, että jos pystyy tekemään lapsille sellaisen hyvän luontosuhteen niin he myös ajattelee enemmän sitten sitä, miten sitä luontoa vois suojella, että säilyy luonto ylipäättänsä täällä meillä ja koko maapallo säilyis pidempään, niin siinä mielessä pidän sitä kyllä tärkeänä.

Yksi opettaja nosti esiin yksilöiden merkityksen ilmastonmuutoksen torjujina ja koki, että lasten täytyy saada oikeaa tietoa osatakseen toimia oikein.

**O4:** Ja onhan siinä sitten yhteiskunnallista merkitystä tai pitäis olla nykyaikana, kun on nämä kaikki ilmastonmuutokset, ja että lapset sais tavallaan sellaista oikeeta tietoa, jota sitten vois soveltaa omassa elämässään. En tiiä mutta isoja asioitahan nämä on ja tuntuu että siinä on itsellä aika iso vastuu kuitenkin.

Yksi opettaja puolestaan nosti esiin kestävän kehityksen toimintakulttuurin luomisen koulussa. Hänen mukaansa heidän koulussaan yksilön vastuu omasta toiminnasta on nostettu jatkuvasti näkyville, minkä myötä oppilaat saavat ajattelemisen aihetta esimerkiksi lajittelun ja materiaalien järkevä käytön myötä. Koulussa opittujen taitojen myös kuvattiin kahden opettajan mukaan siirtyvän kodin käytänteiksi, kun lapset kokevat ne tärkeiksi.

**O5:** No se on tosi tärkeä. Tähän varmaan vois liittyä ihan niitä käytännön asioita, jota meidän koulussa on tehty. Todella niinku, mä oon ollu vuodesta 92 tossa koulussa, ja me ollaan oltu hyvin alusta lähtien tällöinen kestävän kehityksen koulu ja sitä tämmöstä teemaa on tuotu niinku kautta luokkien ja kouluvuosien. Mutta ne on ollu niinku jatkuvasti esillä, eli koko niinku aina se yksilön vastuu niinku siitä kaikesta toiminnasta. [- -] Että me ollaan ihan hirveesti niinku puhuttu siitä tuolla koulussa ja oppilaat on sen ottanu ihan tosi vakavasti sitten, että mun mielestä sillä on sellasta jotain merkitystä ehkä ollukki. Että tämä sillä tavalla näkyy jotenki merkityksellisenä vielä, että oppilaat jotenki ottaa ne niinku niin sillai tärkeinä itselleen, että ne vie näitä asioita niinku koteihin. - - Vanhemmilta on tullu palautetta, että olipas hienoa, kun teillä oli tällöinen suihkuhaaste, että ei olla niinku puolta tuntia siellä suihkussa, että mikä on. - - Meillä on niinku haasteita koteihin myös siihen lajitteluun. Niin siellä oli esimerkiksi yksi oppilas saanu aikaan sen, että niiden taloyhtiössä oli hankittu kaikki tällöiset lajitteluasiat, että tällöisiä niinku että, tämä just osottaa sen, että kun tätä tehdään, niin oppilaat kokee tän tosi tärkeänä ja niinku olennaisena jotenki sen, että kun niitä eri tavoin koulussa tuodaan esiin.

Lisäksi osa opettajista (N=3) toi puheessaan esille yksilöiden merkitystä yhteiskunnan kannalta. Kaksi opettajaa näki, että yksilöiden oma vastuuntunto kuvaa kykyä huolehtia yhteisistä asioista. Yksi opettaja korosti yksilöiden fyysisen ja henkisen terveyden yhteiskunnallista merkitystä.

**O3:** Sitten se yleensä liittyy siellä luonnossa liikkumiseen, se hyvä kuntokin fyysisesti kuin henkisestikin. Ja sehän on yhteiskunnallisestikin hyvä ja sitten se, että ihminen ehkä sitä ympäristöä ja ympäristön suojelua se ympäristökäyttäytyminen, että lapsesta asti kasvatetaan siihen, että ympäristöä kohdellaan säästeliäästi ja hyvin, sitten se säilyy kaikille hyväänä. Että kyllä sillä niinku, oletan näin, että sitä ei liikaa korosta lapselle, että se niinku muuttus päiväväiseksi käyttäytymiseksi sen takia, kun tätä jatkuvasti tuputetaan, luotan siihen.

Yksi opettaja näki myös, että jotkut tämän päivän lapsista ovat tulevaisuuden päättäjiä, jotka vaikuttavat yhteisiin päätöksiin omien luontoa koskevien mielialpiteidensä kautta. Näin ollen heidän kasvatuksellaan nähdään olevan suurikin yhteiskunnallinen merkitys. Yksi opettaja näki yleisellä mielipiteellä olevan suuri vaikutus ihmisten tekemiin päätöksiin.

**O2:** Ja mä varmaan uskon, että jos me kehitetään, että yksilönä, jos osaa niinku arvostaa sitä luontoa niin se osaa jatkossa myös suojella sitä luontoa. Että kun jostakin tulee niitä päättäjiä, jotka vaikuttaa myöhemmin näihin meidän hakkuisiin ja kaikkeen muuhunkin, että mitä säästetään ja mitä vedetään paljaaksi ja muuta ja. Ja myöskin miettii eläinten kannalta sitä, että tarviiko ihan kaikkea teurastaa että. Sitä päätöstä varten ja yleistä mielipidettä varten sitten myös, että jos on vahva yleinen mielipide jostakin asiasta niin sillä on kuitenkin vahva painoarvo siihen päätöksien tekoon. Kyllä musta tuntuu, että kun mehän sitte valitaan ne päättäjät, että mitä ne ajattelee sitte luonnosta.

Yhteiskunnallisen merkityksen yhteydessä kaksi opettajaa kuvasi myös taloudellisia hyötyjä. Toinen näki lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentamisen olevan merkityksellistä luontomatkailemista ja toinen maatalouden kannalta. Toinen opettajista kuvasikin, kuinka hänen mielestään olisi tärkeää muistaa opettaa asioita myös yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta näkökulmasta, jotta oppilaat saisivat siitä realistisen kuvan.

**O7:** No en kyllä omaa ainakaan minun kokemuksen mukaan, niin se on kyllä jäänyt tosi vähälle semmonen [talousnäkökulma]. Että kyllä se enempi on sitä luonnonsuojeluun niinku tähtäävää ollu, että kyllä se jää tosi vähälle se talous tai näkökulma tai niinku että jos niinku meinaa helposti lähtee siihen negatiiviseen sävyyn. Että noniin, maatalous saastuttaa, metsiä kaadetaan, menee linnuilta pesimäpuut ynnä muut. Mutta enemmän pitäisi varmaan kasvattaa siihen, että miksi niinku miksi niitä puita kaadetaan. Jos niin ei tehtäisi, niin ei ne metsät silleenkään niinku pysyis hyvänä ja näin. Tai sitten kun se maatalouden näkökulma, että mikä siinä on sitten se myönteinen asia ja kuinka ne on niinku nyt vuosien aikana kehittynyt sinne vähempi saastuttavaan suuntaan. Mutta siis vastaukseni on, että vähän tai liian vähän, en ainakaan omassa opetuksessani ole tuota näkökulmaa ottanut huomioon.

Toisen tutkimustehtävän osalta opettajien vastaukset kuvastivat koulun ja kodin kasvatuksen merkitystä sekä yhteiskunnallista merkitystä. Kasvatuksella nähtiin

kaksi tekijää, koti ja koulu, joista kodilla koettiin olevan suurempi merkitys luontosuhteen ja ympäristökäyttämisen rakentumisessa. Lisäksi tutkimuksen aihepiirillä kuvattiin olevan myös yhteiskunnallista merkitystä.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksessamme keskityimme tarkastelemaan luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä. Lisäksi selvitimme luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen tukijoina. Tutkittavana oli 7 luokanopettajaa, joiden haastattelut analysoitiin fenomenografisen menetelmän avulla. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset rakentavat selkeän ja yhtenäisen kokonaisuuden kahden tutkimustehtävän osalta, jotka kuvataan muodostamassamme tulosavaruudessa (ks. Kuvio 9).

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

**Ympäristökäyttäytyminen.** Luokanopettajien näkemykset ympäristökäyttäytymisen rakentumisesta olivat pääsääntöisesti samansuuntaiset teoreettisen viitekehuksemme kanssa (ks. Kuvio 6). Opettajat määrittelivät ympäristökäyttäytymisen Lyytimäen ja Bergin (2011) ja Paloniemen ja Koskisen (2005) tavoin konkreettiseksi toiminnaksi ja valinnoiksi ympäristöä kohtaan. Siihen liitettiin myös pyrkimys ympäristön vastuulliseen hyödyntämiseen, mikä toimii myös esittelemiemme ympäristökäyttäytymisen ja ympäristökasvatuksen teorioiden tärkeimpänä tavoitteena (ks. Hines ym. 1987; Hungerford & Volk, 1990; Palmer, 1998; Paloniemi & Koskinen, 2005). Vastuullinen ympäristökäyttäytyminen voidaan opettajien mukaan saavuttaa parhaiten juuri konkreettisen tekemisen kautta. Kokemuksellinen oppiminen ja lasten omaa ajattelua aktivoivat keinot koettiin opettajajohtoisia menetelmiä ja ympäristötietojen opettamista parempana keinona vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentumisen kannalta.

Toisaalta opettajat pitivät myös ympäristötietojen ja -tietoisuuden opettamista tärkeänä. Tämä on kuitenkin Hungerfordin ja Volkin (1990) mukaan osoitus opettajien yleisestä harhakäsityksestä pelkän tiedon opettamisen positiivisista vaikutuksista ympäristökäyttäytymiseen. Vain yksi opettajista tunnisti lineaarisissa käyttäytymismalleissa (ks. Agyeman 2002; Hungerford ja Volk 1990) havaitun asenteen ja käyttäytymisen välisen kuilun lasten käyttäytymisestä, mistä voidaan päätellä, että opettajien tietoisuuden ja osaamisen taso ympäristökäyttäytymisen rakentumiseen vaikuttamisesta vaihtelee.

Asenteiden ja arvojen katsottiin olevan ympäristökäyttäytymisen pohjalla ja siten osaltaan vaikuttamassa ympäristökäyttäytymisen laatuun. Näkemys tukee Hinesin ym. (1987) vastuullisen ympäristökäyttäytymisen teoriaa, jossa asenteet toimivat yhdessä yksilön hallinnan tunteen ja vastuuntunnon kanssa ympäristökäyttäytymisaikomukseen vaikuttavina tekijöinä. Asenteet ovat kiinteä osa myös Azjenin ja Fishbeinin (1980) suunnitellun käyttäytymisen teoriaa, jossa niillä katsotaan olevan vaikutusta juuri yksilön ympäristökäyttäytymistä edeltävään arviointiin käyttäytymisen mahdollisista seurauksista. Opettajat pitivät arvoja ja asenteita ympäristökäyttäytymisen perustana, ja siksi niihin vaikuttamisen vastuullisen ympäristökäyttäytymisen kannalta tärkeäksi (ks. Palmer 1998). Opettajat korostivat kuitenkin kodin roolin olevan opettajan roolia merkittävämpi etenkin arvokasvatuksen näkökulmasta. Lasten omat luontoarvot, -asenteet ja totutut tavat nähtiin olevan yhteneviä vanhempien kanssa. Koska opettajat ajattelivat ympäristökäyttäytymisen rakentuvan kokemusten kautta arjen tilanteissa, voidaan päätellä, että lapset mallioppivat ja toisintavat vanhempiensa oman elämänsä aikana opittuja luontoarvoja ja asenteita. Näin ollen lasten tulee käydä sama kokemuksellinen arvopohjan rakentumisen prosessi läpi ja muodostaa siten omat ympäristökäyttäytymisen tavat ja tottumuksensa. Näiden tapojen muuttaminen on Kollmussin ja Agyemanin (2002) mukaan kuitenkin vaikeaa. Opettajien roolia arvokasvatusprosessissa kuvailtiin hyvin neutraalina, sillä etenkin pienten lasten kohdalla opettajat katsoivat liiallisen asennekasvatuksen

olevan huono keino, koska silloin pieni oppilas asetetaan ristiriitaiseen tilanteeseen. Kodin ja opettajan välille koettiin muodostuvan arvoriitiriita, koska lapsi on lojaali sekä kotona vanhemmilleen että koulussa opettajalleen.

**Luontosuhde.** Luontosuhteen opettajat määrittivät asenteiden ja arvojen ohjaamaksi suhtautumiseksi luontoa kohtaan sekä lapsen yksilölliseksi vuorovaikutukseksi luonnon kanssa. Tämän voidaan nähdä olevan samassa linjassa Pihlströmin (2000) näkemyksen kanssa ihmisestä ”arvo-olentona”, sekä Hailan (2004) ja Willamon (2005) kuvausten kanssa yksilön henkilökohtaisesta luontosuhteesta, joka on kaikilla erilainen. Opettajat kuvasivat lasten luontosuhteissa olevan hyvin suuria ääripäitä. Willamon (2005) luokittelun mukaan luontosuhteista voikin olla havaittavissa suuria eroja sen mukaan, miten ihminen tuntee oman asemansa suhteessa luontoon.

Luontosuhteen rakentumisen kannalta luontoon menemistä ja siellä vietettyä aikaa kuvattiin opettajan oman persoonan ohella tärkeimpinä siihen vaikuttavina tekijöinä. Opettajien näkemyksen luonnossa vietetyn ajan määrällä luontosuhteen tiiviyyteen saakin vahvistusta Viningin ja Pricen (2008) sekä Mayerin ja Frantzin (2004) tutkimuksista, joiden mukaan ihmisen suhde luontoon muodostuu sitä vahvemmaksi, mitä enemmän aikaa siellä vietetään. Luontoon menemisen kannalta opettajat pitivät tärkeänä, että koulussa luontoa hyödynnetään monipuolisesti oppimisympäristönä esimerkiksi viemällä oppitunteja ulos, retkeilemällä ja vain viettämällä aikaa ulkona. Luonnossa oleminen ja siellä liikkuminen koettiin tärkeäksi myös lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (ks. Fjortoft 2001; Hartig ym. 2003; Twohig-Bennet & Jones 2018; Ulrich ym. 1991). Luonnon keskellä elävien lasten ja kaupunkien leikkipuistolasten luontosuhteiden ajateltiin kuitenkin olevan erilaiset, minkä ajateltiin johtuvan luonnon saavutettavuuden mahdollisuuksista. Lasten luontoon pääsyn nähtiin riippuvan asuinpaikasta, vanhempien panostuksesta ja opettajan omasta kiinnostuksesta ja viitseliäisyydestä.



Opettajan rooli korostuu erityisesti silloin, jos kotona ei panosteta tai tarjota lapselle riittävästi mahdollisuuksia luontoon menemiseen ja sitä kautta luontosuhteen rakentumiselle. Luontoon menemiselle koulussa kuvailtiin kuitenkin lukuisia eri haasteita. Vaikka haasteet nähtiin pääosin opettajasta itsestään riippumattomiksi, kuten koulun tiukat aikataulut, liian suuret ryhmäkoot, resurssit ja sää, koettiin haasteeksi lopulta myös opettajan oma laiskuus monipuolisen luontopetuksen järjestäjänä. Juuri ulos vietävien tehtävien koettiin vaativan tarkkaa etukäteissuunnittelua, yhteistyötä toisten opettajien kanssa sekä viitseliäisyyttä.

Luonnon keskellä elävälle lapselle luontoon meneminen on helpompaa ja siksi tiiviimpi osa lapsen arkea, kuin urbaanissa kaupunkiympäristössä asuvalle lapselle. Luonnon keskellä elävälle luonnosta tulee itsestäanselvyys. Willamon (2005) luokitteluun viitaten voidaankin todeta, että luonnon keskellä elävän itsestään selvä luontosuhde kuvaa ihmisen kokemusta luonnosta kokonaisuutena ja myös osana omaa sisäistä luontoaan. Vastaavasti urbaanissa kaupunkiympäristössä elävälle luontosuhde voi muodostua kokemukseksi luonnosta itsestä irrallisena asiana. Opettajat näkivät luonnon itsestään selvyiden kokemisessa sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia ympäristökäyttäytymiseen. Toisaalta luonnon itsestäanselvyys kuvattiin positiivisena asiana, koska luonto kuuluu arkeen, mutta toisaalta itsestäanselvyiden kokemus voi myös vähentää luonnon ja ympäristön tiedostamista, jolloin on vaarana oppia sellaiset käytöstavat, ettei luonnosta tarvitse huolehtia. Mikäli luonto on itsestäanselvyys myös opettajalle, sen tiedostamattomuus voi johtaa koko aiheen sivuuttamiseen myös opetuksessa.

Voidaankin ajatella, että jos luonto ei ole jatkuvasti osa lapsen arkea, sen puute tiedostetaan ja sitä kohtaan voidaan suhtautua arvostavammin ja vastuullisemmin. Vastoin yleistä ennakkoajatusta ja hypoteesiamme tutkimuksemme mukaan ei voida siis automaattisesti ajatella, että luonnon keskellä elävä ihminen

oppisi automaattisesti vastuullisen ympäristökäyttäytymisen periaatteet ja toimintatavat. Niiden oppiminen edellyttää opettajien mukaan sekä koulun ja kodin että yhteisöjen ja yhteiskunnan ympäristökasvatusta. Palmer (1998) korostaa, että ympäristökasvatuksen tulee olla yhtäaikaista vaikuttamista yhteiskunnan kaikilla sektoreilla.

**Luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen välinen suhde.** Opettajien näkemyksistä oli havaittavissa luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen välinen syy – seuraus suhde. Näkemys saa vahvistusta Soenilta (2012, 250), jonka mukaan luontoyhteyden kokeminen on ympäristövastuun syntymisen edellytys. Myös teoreettisen viitekehiksemme (ks. Kuvio 6) mukaan luontosuhde toimii pohjana kaikelle luontoon ja ympäristöön liittyvälle toiminnalle niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasoilla. Tarkemmin suhdetta kuvataan Mayerin, ym. (2009) kuvailuissa Aldo Leopoldin (1949) ajatuksista, joiden mukaan yksilön täytyy tuntea itsensä kiistattomaksi osaksi luontoa, ennen kuin voi sitoutua ympäristöystävällisiin tekoihin. Leopoldin (1949) mukaan yhteys luontoon johtaa myös ympäristövastuulliseen toimintaan. Tutkimuksessamme luontosuhteen nähtiin opettajien mukaan vaikuttavan ympäristökäyttäytymiseen ohjaamalla lapsen ympäristövalintoja, sekä vaikuttavan ympäristökäyttäytymisen laatuun eli siihen, onko käyttäytyminen ympäristön kannalta positiivista vai negatiivista. Positiivisiksi luontosuhteen laatutekijöiksi opettajat näkivät vastuullisuuden, tietoisuuden, luonnon arvostamisen ja sen tuntemisen (ks. Kellert 1993, Vining, ym. 2008, Wilson 1984). Vastaavasti negatiivista luontosuhdetta kuvattiin välinpitämättömän suhtautumisen kautta. Välinpitämättömän luontosuhteen kuvattiin siis johtavan välinpitämättömään ympäristökäyttäytymiseen.

Luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen välistä suhdetta ei ole ympäristökäyttäytymisen ja ympäristökasvatuksen malleissa kuitenkaan otettu huomioon sellaisenaan. Vining ym. (2008) näkevät luontosuhteen ja vastuullisen ympäris-

tökäyttäytymisen ikään kuin toisiaan täydentävinä ja vahvistavina tekijöinä. Heidän mukaansa ympäristökäyttäytyminen tukee luontosuhteen muodostumista yhdessä luonnossa harrastamisen, luonnon keskellä asumisen ja tilanhoidon kanssa. Macnaghten ja Urry (1998) täsmentävät, että vaikka luontosuhde määritellään usein luonnon ymmärrykseksi ja eettiseksi pohdinnaksi, on se pohjimmiltaan kuitenkin käytännön läheistä toimintaa ja vuorovaikutusta luonnon kanssa. Hinesin ym. (1987) vastuullisen ympäristökäyttäytymisen mallissa käyttäytymisen katsotaan rakentuvan yksilön persoonallisten tekijöiden, tietojen ja taitojen sekä tilannesidonnaisten tekijöiden kautta. Palmer (1998) puolestaan keskittyy mallissaan lasten merkittävien elämäkokemusten huomioimiseen ympäristökasvatuksen perustana. Hungerford ja Volk (1990) sekä Paloniemi ja Koskinen (2005) korostavat yksilön voimaantumista ja osallisuutta ympäristökasvatuksen tavoitteena. Tutkimuksemme tulosten mukaisesti ehdotamme, että näitä malleja tulisikin täydentää yksilön luontosuhteen laadun vaikutuksella vastuullisen ympäristökäyttäytymisen kehittymisessä (ks. Kuvio 6). Luontosuhteen kehittäminen pitäisi siis sisällyttää ympäristökasvatusmallien lähtökohtiin ja tavoitteisiin. Käytännössä tämä voisi tapahtua esimerkiksi huomioimalla luontosuhteen vaikutus osana yksilön merkittäviä elämäkokemuksia (ks. Palmer 1998) tai liittää se omaksi itsenäiseksi tekijäkseen näiden rinnalle.

Opettaja voi koulussa omassa roolissaan vaikuttaa lasten luontosuhteen kehittymiseen panostamalla lasten ulos viemiseen. Luontoon menemistä ei tulisi kokea hukkaan heitettynä oppimisaikana, vaan tiedostaa sen hyödyt lasten luontosuhteen kehittymiselle. Oleellisena opettajat pitivät konkreettisen tekemisen sisällyttämistä luonnossa olemiseen. Tämä on samassa linjassa Lumberin ym. (2017) tutkimuksen kanssa, sillä pelkän luonnossa kävelemisen sijaan oppiminen tehostuu siellä suoritettujen tehtävien avulla (ks. myös Cantell 2011). Tämän vuoksi koulu tarjoaa otollisen mahdollisuuden lasten luontosuhteen kehittämiseen esimerkiksi integroimalla luontoon menemistä eri oppiaineisiin. Ympäristökasvatuksessa tulisikin keskittyä monipuolistamaan luontosuhteen kehittämisen keinoja oppiainerajoja ylittävästi, sillä Zelenskin ja Nisbetin (2014) sekä Beeryn ja Wolf-

Watzin (2014) mukaan yksilön luontosuhde kehittyy kognitiivisten, affektiivisten, kokemuksellisten ja fyysisten kokemusten kautta (ks. myös Palmer 1998). Monipuolistamista tukee myös Russellin, ym. (2013) näkemykset luonnon hyötyjen välittymisestä ihmiselle luonnon tietoisuuden, havainnoinnin, vuorovaikutuksen sekä luonnossa elämisen kautta. Schroeder (2002) täydentää luonnon kokemisen tapahtuvan tehokkaimmin visuaalisten aistimusten kautta, mutta myös tuoksujen ja äänien avulla, mitkä korostavat luontosuhteen rakentumisen esteettistä puolta (ks. myös Palmer 1998). Olisikin tärkeää, että opettajat eivät keskittyisi pelkkään tietojen opettamiseen, vaan tiedostaisivat ympäristökasvattajina luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen olevan huomattavasti laajempi ihmisten toimintaan vaikuttava ilmiö.

Jotta opettajan oma toiminta ympäristökasvattajana saisi parhaan mahdollisen tuen, tulee koko kouluyhteisössä olla selkeät ympäristökasvatuksen pelisäännöt ja käytänteet. Tätä on painotettu jo Tbilisin (1977) ympäristökasvatusjulistuksessa, mutta käytännössä ympäristökasvatus ei koulutasolla, eikä myöskään yhteiskunnallisella tasolla toteudu edelleenkään yhteisen linjan mukaisesti. Palmer (1998, 272) katsoo tämän johtuvan retoristen tavoitteiden ja käytön välisestä suuresta kuilusta. Hänen mukaansa ympäristökasvatuksen käytänteiden taso ei ole maailmanlaajuisesti sitä, mitä se parhaimmillaan voisi olla. Disinger (2001) huomauttaa myös opettajan aseman ympäristökasvattajana olevan uuvuttava tehtävä, mikä osaltaan tarjoaa haastattelemillemme opettajille ymmärrystä opettajan laiskuuden rajoittavasta vaikutuksesta lasten luontosuhteen kehittämiseen. Kun ympäristökasvatukseen panostetaan koulun arjessa koko kouluyhteisön voimin, ja opettajat välittävät lapsille oman innostuneisuutensa ympäristöasioihin, saavat lapset mahdollisuuden oppia ympäristövastuullisia arvoja ja asenteita myös kodin ulkopuolella. Tämä on ympäristön säilymisen kannalta tärkeää, sillä myös Paloniemi ja Koskinen (2005) korostivat yksilön aktiivista asemaa yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa ympäristövaikuttamisessa.

**Yhteiskunnallinen merkitys.** Willamo (2005) kuvaa länsimaisen kulttuurin luomaa käsitystä ihmisen ja luonnon erillisyydestä. Lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittäminen tulisivatkin nähdä yhteiskunnallisesti merkittävaksi työksi, koska lapset ovat yhteiskunnan perusta, ja tulevaisuuden päättäjinä pitävät omilla valinnoillaan luonnosta huolta. Valkonen (2016) painottaakin luonnon ja kulttuurin yhteyden ymmärtämistä yhteiskunnan ekologisen kehittämisen pohjana. Clayton (2003) korostaa lisäksi ympäristöidentiteetin muodostumisen tärkeyttä lapsen luontosuhteen rakentumiselle ja painottaa sen motivoivaa voimaa yksilön persoonalliselle, sosiaaliselle ja poliittiselle käyttäytymiselle. On siis tärkeää, että lasten luontosuhdetta kehitetään, jotta lapset ymmärtävät ympäristöstä huolehtimisella olevan merkitystä tulevaisuudessa omaan, mutta myös tulevien sukupolvien elämään.

Hyvät ympäristökasvatuksen käytänteet ja innostava ilmapiiri aktivoivat lapset ajattelemaan itse ympäristöasioita ja viemään käytänteet myös kotiin ja osaksi oman asuinyhteisön kulttuuria. Juuri kulttuurin merkitys lasten ympäristöarvojen ja -asenteiden kehittymiselle voidaankin nähdä olevan merkittävässä roolissa, sillä Ederin (1998) mukaan yksilön arvot määräytyvät sen hetkisten yhteiskunnassa vallitsevien käsitysten mukaan. Myös Kellert (1997) korostaa yksilön arvojen olevan yhteiskunnallista perustaa, ja että ne muokkautuvat kulttuurin mukaan joko luontosuhdetta edistäväksi tai sitä häiritseväksi tekijäksi. On siis tärkeää, että kouluyhteisössä ja sen sisäisessä kulttuurissa vallitsee sellainen ympäristöarvojen ilmasto, joka tähtää sekä filosofisella, että käytännöllisellä tasolla lasten luontosuhteen kehittämiseen ja vastuulliseen ympäristökäyttäytymiseen.

Koulun sisäisellä kulttuurilla on myös Wilsonin (1994) biofiilia-hypoteesiin viitaten tärkeä rooli, sillä hänen mukaansa yksilön luontoa kohtaan oppimat tunnepitoiset siteet eivät korvaudu automaattisesti uusiin, jos yksilö siirtyy kulttuurista toiseen. Kouluyhteisön kautta opittu asenneilmasto on siis suhteellisen pysyvä osa yksilön toimintakulttuuria, mikä osoittaa positiivisten luonto- ja ympäristöarvojen opettamisen olevan erityisen tärkeää yksilön ja koko yhteiskunnan

tulevaisuuden kannalta. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii opettajien näkemykset luonnossa liikkumisen positiivisista vaikutuksista lapsen fyysiseen ja henkiseen kuntoon, millä nähdään myös Prettyn, ym. (2003) mukaan olevan vaikutusta myös talouteen yhteiskunnallisella tasolla.

Koska lasten kiinnostuksen luontoon menemiseen kuvattiin vähentyneen, opettajan rooli oppilaan oman ajattelun aktivoijana sekä mielenkiinnon ja kiinnostuksen herättäjänä korostuu. Oppilaiden omalla ajattelulla ja sitä aktivoivilla opetusmenetelmillä nähtiin olevan suuri merkitys luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen kannalta. Ja koska opettajan oman innostuneisuuden ja kiinnostuksen luontoa kohtaan koettiin välittyvän myös lapsille ja vaikuttavan siten heidän arvojensa ja asenteidensa kehittymiseen, ei ole siis yhdentekevää millä tavalla luonto- ja ympäristöasioista koulussa opetetaan.

**Johtopäätökset.** Koska ympäristökäyttäytymisen rakentuminen ja siihen vaikuttavat prosessit ovat niin monimutkainen kokonaisuus, ettei sen vaatimuksia laajan ympäristökasvatuksen sisältöalueen avulla voida täydellisesti opettaa, ehdotamme, että etenkin alakoulussa ympäristökasvatusta voitaisiin keskittää enemmän lasten luontosuhdetta kehittävään suuntaan. Tutkimuksemme mukaan on tärkeää, että lapset pääsevät luontoon ja oppivat arjen tilanteiden kautta vastuullista ympäristökäyttäytymistä ja saavat siten kokemuksia omasta kyvykkyydestään ja voimaantuvat. Luontosuhteen kehittäminen kannattaa, sillä sen kehittyminen on suorassa suhteessa vastuullisen ympäristökäyttäytymisen rakentumiseen. Ilman suhdetta luontoon ja omakohtaisia kokemuksellisen oppimisen kautta hankittuja tietoja ja taitoa lapselle ei rakennu vastuullisen ympäristökäyttäytymisen kannalta oleellista motivaatiota ja tunnetta omasta osaamisesta vaikuttaa ympäristöasioihin nyt ja tulevaisuudessa.

Lisäksi tarvitaan koko kouluyhteisön laajuista tarkastelua ympäristökasvatuksen näkökulmasta, sillä etenkin lapset oppivat käyttäytymään sen mukaan kuin ko-

tona on opetettu ja kulttuurissa on tapana toimia. Mikäli emme luo kouluyhteisöön vastuullista ympäristökäyttäytymistä edistävää toimintakulttuuria, lapset oppivat välinpitämättömyyteen, millä laajemmin ajateltuna on ympäristön kannalta ikävät seuraukset. Välinpitämätön luontosuhde edesauttaa välinpitämättömän ympäristökäyttäytymisen rakentumista, minkä vuoksi onkin tärkeää, että opettajat vievät oppilaita luontoon oleskelemaan ja oppimaan. Tämä ei ole kuitenkaan nykyisen toimintakulttuurin sisällä mahdollista, vaan meidän tulee järjestellä opetuksemme painotuksia uudelleen, jotta ulos meneminen ei jäisi opettajien ilmaisemien haasteiden vuoksi tekemättä.

Luontosuhteen vaikutukset ympäristökäyttäytymiseen ovat tämän tutkimuksen mukaan ilmeiset. Tämä pitäisi ottaa huomioon myös tulevissa ympäristökäyttäytymisen ja -kasvatuksen tutkimuksissa. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia sekä lasten että luokanopettajien omia kokemuksia heidän luontosuhteestaan. Kouluyhteisöjen osalta olisi tärkeää tehdä tapaustutkimuksia ympäristökasvatuksen toteuttamisen keinoista, jotta hyviä käytänteitä voitaisiin jakaa maanlaajuisesti. Nähdäksemme olisi myös tarpeellista tutkia luontosuhteen merkityksiä hyvinvoinnille etenkin lasten näkökulmasta.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy kysymys siitä, miten tutkija näkee totuuden luonteen. Laadullisen tutkimuksen luonteelle tyypillisesti eri tulkinnalliset perinteet suhtautuvat eri tavoin myös luotettavuuden arviointiin sekä ennen kaikkea totuuden olemukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 16.) Ahonen (1996, 152) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden perustuvan aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Tällä voidaan nähdä olevan kaksi ulottuvuutta: aineisto ja johtopäätökset ovat aitoja, eli ne vastaavat tutkittavan ajatuksia, ja niiden tulee olla relevantteja, eli ne liittyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Ahosen (1996, 52) mukaan tutkijan tehtävänä on välittää lukijalle

kuva tutkimuksen ja aineiston aitoudesta sekä teoreettisen yleisyyden tasosta. Tutkimusprosessin kuvaus raportin muodossa on tutkijan itsensä luoma tulkinallinen konstruktio, jossa tutkija tulkitsee tutkittavia, aineistoa sekä lähteitä. Tästä syystä tarkasti laadittua tutkimusraporttia voidaan pitää myös keskeisenä luotettavuustekijänä. (Hirsjärvi ym. 1997, 214; Kiviniemi 2015, 86.) Lisäksi tutkija nähdään jo itsessään keskeisenä tutkimusvälineenä, jolloin merkittävänä luotettavuuden kriteerinä toimii tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998, 211; Kiviniemi 2015, 74).

Omassa tutkimusraportissamme olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen etenemistä mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti, jotta lukijalle välittyi oikeanlainen kuva tehdyistä tutkimusvaiheista ja jotta pystyisimme mahdollisimman hyvin toteuttamaan Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) kuvaamaa analyysivaiheen läpinäkyvää kuvaamista. Olemme perustelleet aineistonhankintaprosessin ja tutkittavien valinnan jo edellä. Haastattelurungon toimivuutta testasimme suorittamalla kaksi pilottihaastattelua (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 184). Toisessa haastattelussa keräsimme haastateltavalta ennakkotehtävän, jossa tuli piirtää pääkäsitteistä, *ympäristökäyttäytyminen ja luontosuhde*, käsittekartat haastattelun pohjaksi. Toisessa sitä ei tarvinnut tehdä. Päädyimme lopulta ratkaisuun, jossa ennakkotehtävää ei käytetty haastattelun pohjana, sillä pilottihaastattelussa kävi ilmi opettajien kiusaus tutkia käsitteitä etukäteen, jolloin tutkimuksen kohteena ei ollutkaan enää opettajan omat näkemykset. Tämän myötä emme olisi saaneet realistista kuvaa opettajan tietoisuudesta tutkimuskontekstissamme, vaan vastaukset olisivat rakentuneet opettajien ennalta selvittämien faktojen varaan. Litterointivaiheen luotettavuuteen pyrimme vaikuttamaan litteroimalla nauhoitetut haastattelut välittömästi haastattelun jälkeen. Litteroinnit teki vain toinen meistä, jolloin niiden työstäminen eteni saman kaavan mukaan ja tasapuolisesti haastattelujen kesken. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 184.)

Haastatteluaineiston aitoutta olemme perustelleet aineistoesimerkeillä, jotka ovat kokonaisia tulkintayksiköitä, eikä toisistaan irrotettuja ilmauksia. Aineiston



analyysin alkuvaiheessa keskityimme liian tarkkoihin aineistossa esiintyviin näkemuserojen vivahteisiin, mistä syystä merkityskategorioita tuli huomattavan paljon. Tästä syystä toistimme tämän kategoriointivaiheen kahteen kertaan, millä halusimme välttää Ahosen (1996, 154) kuvaamaa ylitulkinnan vaaraa. Emme olleet tyytyväisiä ensimmäisellä kerralla muodostettuihin kategorioihin, vaan halusimme koostaa ne laajemmista ajattelukokonaisuuksista, jotka ilmenevät alkuperäisissä asiayhteyksissään. Tämä lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta ja antoi meille tutkijoina vakaamman pohjan jatkaa analyysiä eteenpäin. Muokkasimme luokkia analyysin edetessä ja huomasimme, että olisimme voineet alusta asti jakaa ilmauksia tiiviimpiin luokkiin ainakin joidenkin kategorioiden osalta. Tästä syystä yksi työvaihe on osittain ylimääräinen, mikä olisi voitu välttää analyysin alkuvaiheen tiiviimmällä luokittelulla ja laajempien ilmauskokonaisuuksien muodostamisella.

Haastateltavien esiin tuomien asioiden tulkitsemisessä pyrimme toimimaan mahdollisimman puolueettomasti ja ymmärtämään haastateltavia ilman omien taustatekijöiden, esimerkiksi sukupuolen tai iän vaikutusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 119) kuvaavat tätä näkökulmaa tutkijan ja havaintojen puolueettomuudella. Kiviniemi (2015, 84) tarkastelee tutkimusasetelman avoimuutta ja prosessiluontoisuutta tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun tärkeänä osana. Hänen mukaansa laadulliseen tutkimukseen kuuluva aineistonkeruun vaihtelu tulisi nähdä sen luontaisena elementtinä, eikä luotettavuuden puutteena.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. Esipuhe. Teoksessa S. Aura, L. Horelli & K. Korpela. Ympäristöpsykologian perusteet. Helsinki: WSOY. 7-8.
- Azjen, I. & Fishbein, M. 1980. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Beery, T. H. & Wolf-Watz, D. 2014. Nature to place: Rethinking the environmental connectedness. *Journal of Environmental Psychology* 40, 198–205.
- Björn, I. 2006. Metsäsuhde muuttuu, muuttuuko ihminen? Teoksessa R. Jalonen, J. Hanski, J. Kuuluvainen, E. Nikinmaa, P. Pelkonen, P. Puttonen, K. Raitio & O. Tahvonen (toim.) Uusi metsäkirja. Helsinki: Gaudeamus, 114–121.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–79.
- Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa: J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.) Ihminen ja ympäristö. Helsinki: Gaudeamus, 332–338.
- Cantell, H. 2014. Ympäristökasvatus 2000-luvulla – Toimintaa ja tutkimusta. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–15.
- Capaldi, C., Dopko, R. L. & Zelenski, J. M. 2014. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976> (Luettu 13.3.2020.)
- Clayton, S. 2003. Environmental identity: A conceptual and an operational definition. Teoksessa S. Clayton & S. Opatow (toim.) Identity and the

natural environment: The Psychological Significance of Nature.  
Cambridge: MIT Press, 45–65.

- Disinger, J. F. 2001. Tensions in environmental education: Yesterday, today, and tomorrow. Teoksessa H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (toim.) Essential readings in environmental education. 2. painos, 1–12.
- Drabble, L., Trocki, K., Salcedo, B., Walker, P. & Korcha, R. 2016. Conducting qualitative interviews by telephone: Lessons learned from a study of alcohol use among sexual minority and heterosexual women. *Qualitative Social Work* 15 (1), 118–133.
- Eder, K. 1998. Onko ”todellisuus” todella? Realismi ja konstruktionismi ympäristösosiologiassa. *Tiede & Edistys* 23 (2), 96–109.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fjørtoft, I. 2001. Natural environment as a playground for children: Impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal* 29 (2), 111–117.
- Haila, Y. & Lähde, V. 2003. Luonnon poliittisuus: Mikä on uutta? Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (toim.) Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino, 7–36.
- Haila, Y. & Levins, R. 1992. Ekologian ulottuvuudet. Tampere: Vastapaino.
- Haila, Y. 2003. ’Erämaa’ ja ympäristöajattelun moniulotteisuus. Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (toim.) Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino, 174–204.
- Haila, Y. 2004. Retkeilyn rikkaus. Luonto ympäristöhuolen aikakaudella. Helsinki: Taide.
- Hakkarainen, T. & Koskinen, J. 2011. Helsinkiläisten ympäristöasenteet ja ympäristökäyttäytyminen vuonna 2011. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia. 3/2011.
- Hartig, T., Evans, G., Jamner, L., Davis, D. & Gärling, T. 2003. Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology* 23 (2), 109–123.

- Hinds, J. & Sparks, P. 2008. Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*. 28 (2), 109–120.
- Hines, J. M., Hungerford, R. & Tomera, A. N. 1987. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education* 18 (2), 1–8.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Helsinki: Tammi.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. 1990. Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education* 21 (3), 8–21.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 230–243.
- Kahn, P. 1997a. Children's moral and ecological reasoning about the prince william sound oil spill. *Developmental Psychology* 33 (6), 1091–1096.
- Kahn, P. 1997b. Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental review* 17 (1), 1–61.
- Karhunkorva, R. & Paaskoski, L. 2005. Suomalainen metsäsuhde aineettomana kulttuuriperintönä. *Kotiseutu*. Suomen kotiseutuliiton vuosikirja, 20–25. <https://issuu.com/kotiseutuliitto/docs/kotiseutu2015> (luettu 2.3.2020.)
- Kellert, S. 1993. The biological basis for human values of nature. Teoksessa S. Kellert & E. Wilson (toim.) *The biophilia hypothesis*. Washington, D.C.: Island Press, 42–69.

- Kellert, S. 1997. *The value of life: Biological diversity and human society*. Washington, D.C.: Island Press.
- Kilpijärvi, M. 2013. Luonnossa yöpymisen käytännöt nuorten luontosuhteen muovaajina. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (toim.) *Reittejä luontosuhteeseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 81–89.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research* 8 (3), 239–260.
- Kuusiniemi, K. 2000. Luontoarvojen asema oikeudellisessa päätöksenteossa. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 193–216.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. E-kirja. London: Sage Publications. (Luettu 22.2.2020) Vaatii käyttöoikeuden.
- Kyttä, M. 1995. Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY, 139–146.
- Laaksovirta, T. 1985. Tieteellinen metodi ja metodologia. Lähtökohtia kirjastotieteen ja informatiikan tutkimuksen metodologialle. *Kirjastotiede ja informatiikka* 4 (2), 35–44.
- Lumber, R., Richardson, M. & Sheffield, D. 2017. Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning and beauty are pathways to nature connection. *PloS One* 12 (5), 1–24.
- Lyytimäki, J. & Berg, A. 2011. Kansalaisen monet ympäristösuhteet. Teoksessa: J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.) *Ihminen ja ympäristö*. Helsinki: Gaudeamus, 347–353.

- Macnaghten, P. & Urry, J. 1998. *Contested natures*. London: Sage.
- Marcinkowski, T. 2001. Predictors of responsible environmental behavior: A review of three dissertation studies. Teoksessa H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (toim.) *Essential readings in environmental education*. 2 painos, 247–276.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*, 140–160.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer F., Frantz C., Bruehlman-Senecal E. & Dolliver K. 2009. Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior* 41 (5), 607–643.
- Mayer, F. & Frantz, C. 2004. The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology* 4 (24), 503–515.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. Opiskelijapainos. (Luettu 1.5.2020) Vaatii käyttöoikeuden.
- Miettinen, H. 2014. Espoolaisten ympäristöasenteet ja ympäristökäyttäytyminen. Espoon ympäristökeskuksen monistesarja. 2/2014.
- Milton, K. 2002. *Loving nature: towards an ecology of emotion*. London: Routledge.
- Niemelä, J. 2000. Luonnon ekologiset arvot. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 217–230.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. & Murphy, S. A. 2009. The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior* 41 (5), 715–740.

- Nisbet, E., Zelenski, J. & Murphy, S. 2011. Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies* 12, 303–322.
- Nygren, A. 2000. Luontosuhteiden sosiaalinen monimuotoisuus. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 179–192.
- Ojanen, S. & Rikkinen, H. 1995. Johdanto ja artikkelien esittely. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY, 12–21.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmer, J. A. 1998. *Environmental education in the 21<sup>st</sup> century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra*. 117 (1), 17–32.
- Pietarinen, J. 2000. Ihmislähtöiset luontoarvot ja luonnon omat arvot. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 38–54.
- Pihlström, S. 2000. Luonnon arvo, inhimillinen toiminta ja ihmettely. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 25–37.
- Pretty, J., Griffin, M., Sellens, M. & Pretty, C. 2003. Green exercise: Complementary roles of nature, exercise and diet in physical and emotional well-being and implications for public health policy. CES Occasional Paper 2003–1. University of Essex.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. 2. uud. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Riihinen, O. 2012. Ekologisen kriisin juuret. Vähään tyytymisestä halujen ekspansioon. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 30–43.

- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P. Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M. A., Klain, S., Jordan, L. & Tam, J. 2013. Humans and nature: How knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources*. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-environ-012312-110838> (Luettu 15.3.2020.)
- Salonen, K. 2012. Mielen ja luonnon yhteyksiä - eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 235–247.
- Schroeder, H. 2002. Experiencing nature in special places. *Surveys in the north-central region. Journal of Forestry* 100, 8–14.
- Soini, K. 2012. Hoivamaatalous yhteyksien rakentajana. Teoksessa T. Helne & T. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 248–254.
- The Tbilisi Declaration. Intergovernmental conference on environmental education: October 14–26, 1977. Teoksessa H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (toim.) *Essential readings in environmental education*. 2. painos, 13–16.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 2. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 15.4.2020.)
- Twohig-Bennet, C. & Jones, A. 2018. The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research* 166, 628–637.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.



- Ulrich, R., Simons, R., Losito, B., Fiorito, E., Miles, M., & Zelson, M. 1991. Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology* 11 (3), 201–230.
- Valkonen, J. 2005. Saamelainen luontosuhde: käytännölliset ja kertomukselliset ulottuvuudet. *Kulttuurintutkimus* 22 (4), 15–26.
- Valkonen, J. 2013. Johdanto. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (toim.) *Reittejä luontosuhteeseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 1–10.
- Valkonen, J. 2016. Ympäristösosiologian haaste. Teoksessa J. Valkonen (toim.) *Ympäristösosiologia*, 197–214.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50593/978-951-39-6197-8.pdf?sequence=1> (Luettu 31.1.2020.)
- Valkonen, J. 2016. Ympäristösosiologinen luonto. Teoksessa J. Valkonen (toim.) *Ympäristösosiologia*, 29–50.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50593/978-951-39-6197-8.pdf?sequence=1> (Luettu 31.1.2020.)
- Valtioneuvosto. 2019. Hallitusohjelma. Hiilineutraali ja luonnon monimuotoisuuden turvaava Suomi. <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/hiilineutraali-ja-luonnon-monimuotoisuuden-turvaava-suomi> (Luettu 8.6.2020)
- Vining, J., Merrick, M. & Price, E. 2008. The distinction between humans and nature: Human perceptions of connectedness to nature and elements of the natural and unnatural. *Research in Human Ecology* 15 (1), 1–11.
- Willamo, R. 2004. Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 36–45.
- Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. *Ympäristönsuojelutieteen väitöskirja*, Helsingin yliopisto. *Environmentalica Fennica* 23.
- Wilson, E. 1984. *Biophilia: The human bond with other species*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wilson, E. 1993. Biophilia and the conservation ethic. Teoksessa S. Kellert & E. Wilson (toim.) *The biophilia hypothesis*. Washington D.C.: Island Press, 31-41.
- Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-29.
- Yeh, H-P. Stone, J. Churchill, S., Wheat, J., Brymer, E. & Davids, K. 2016. Physical, psychological and emotional benefits of green physical activity: An ecological dynamics perspective. *Sports Medicine*.  
<https://doi.org/10.1007/s40279-015-0374-z> (Luettu 20.3.2020.)
- Zelenski, J. M. & Nisbet, E. 2014. Happiness and feeling connected: The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior* 46 (1), 3-23.
- Åhlberg, M. 1995. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY, 47-59.
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31 (1), 115-127.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

1. *Luontosuhde - ympäristökäyttäytyminen*
  - a. Määrittele mitä luontosuhde mielestäsi tarkoittaa?
  - b. Mitä mielestäsi on ympäristökäyttäytyminen?
  - c. Millaisena näet yhteyden näiden kahden käsitteen välillä?
  - d. Miten lasten luontosuhde mielestäsi rakentuu?
  - e. Millaisia luontosuhteita tämän päivän lapsilla mielestäsi on?
  
2. *Opettajan rooli lasten luontosuhteen rakentumisessa*
  - a. Millaisia keinoja käytät lasten luontosuhteen kehittämiseksi?
  - b. Kuinka paljon vietät oppilaitesi kanssa aikaa luonnossa?
  - c. Mitä merkitystä luonnossa vietetyllä ajalla on
    - i. lapsen luontosuhteen rakentumiselle?
    - ii. lapsen ympäristökäyttäytymiseen?
  - d. Kuinka tärkeäksi koet lasten luontosuhteen kehittämisen?
    - i. Mitä merkitystä sillä on yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmasta?
  - e. Millainen merkitys opettajalla on mielestäsi lasten luontosuhteen rakentumisessa?
  - f. Kuinka hyvin koet itse onnistuvasi tässä tehtävässä?



## Liite 2. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä sekä niiden välisistä yhteyksistä*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle kirjallisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvityksen antoivat Ida Pitkänen ja/tai Atte Leinonen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

***Suostumus vastaanotettu***

\_\_\_\_\_  
*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

## Liite 3. Analyysin eteneminen

Merkityskategorioiden joukot	Käsittekkategoriat	Kuvauskategoriat	Tutkimustehtävät
Luontoon meneminen ja siellä vietetty aika on edellytys luontosuhteen rakentumiselle	Luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittyminen edellyttää luontoon menemistä konkreettisesti	Luontoon meneminen positiivisen luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittymisen edellytyksenä	
Asuinpaikan määrittäneet luontosuhteet			
Luonto oppimisympäristönä			
Kiinnostus luonnossa olemiseen vähentynyt			
Luontosuhteen laadulla vaikutusta ympäristökäyttäytymisen	Luontosuhteen laatu määrää ympäristökäyttäytymisen laadun		
Luontosuhde on yksilöllistä vuorovaikutusta luonnon kanssa	Lapsen aktiivinen toimijuus ainutlaatuisen luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen pohjana	Lapsen aktiivinen toimijuus ja arvot ainutlaatuisen luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen pohjalla	Luokanopettajien näkemyksiä lasten luontosuhteesta ja ympäristökäyttäytymisestä
Ympäristökäyttäytyminen on konkreettista toimintaa ja valintoja luontoa kohtaan			
Opettaja oppilaan oman ajattelun aktivoijana			
Lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi			
Luontosuhde on asenteiden ja arvojen ohjaamaa suhtautumista luontoon	Arvot ja asenteet luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen pohjalla		
Asenteet ja arvot määrittävät ympäristökäyttäytymisen laadun			
Kasvatuksen avulla	Koulun ja kodin kasvatuskumppanuus	Koulun ja kodin kasvatuksella kohti lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittymistä	Luokanopettajien näkemyksiä omasta roolistaan lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen rakentumisen tukijana
Koti ja koulu arvokasvatijoina			
Yhteisopettajuus			
Opetuksen tilannesidonaisuus			
Kokemuksellinen oppiminen			
Opettajajohtoiset menetelmät			
Tiedon opettaminen			
Opettajan ammattitaito			
Opettaja persoonana	Opettajan oma toiminta lasten luontosuhteen kehittymisen uhka tai mahdollisuus		
Integrointi			
Opettajan valinnat			
Liian vähän aikaa luonnossa			
Taloushyödyt	Lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittämisen yhteiskunnallinen merkitys	Lasten luontosuhteen ja ympäristökäyttäytymisen kehittämisen yhteiskunnallinen merkitys	
Ympäristön tilan säilyminen			
Yksilöt yhteiskunnan perustana			