



**TURUN
YLIOPISTO**

Ulkoympäristönkasvatuksen vaikuttavuus oppivelvollisuuden aikana

- Kirjallisuuskatsaus koulujen ulkoympäristön
merkityksestä oppilaiden luontosuhteeseen

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma (KM) /
Kasvatustiede (kasvatustieteiden laitos) Turun yliopisto
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Anu Kares
2411773

14.4.2026
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.
Pro gradu -tutkielma

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma (KM) /

Kasvatustiede (kasvatustieteiden laitos) Turun yliopisto

Tekijä: Anu Kares

Otsikko: Ulkoympäristönkasvatuksen vaikuttavuus oppivelvollisuuden aikana -Kirjallisuuskatsaus koulujen ulkoympäristön merkityksestä oppilaiden luontosuhteeseen

Ohjaaja(t): Dos Rauno Huttunen, Yliopistolehtori, kasvatustieteiden lehtori

Sivumäärä: 79 sivua

Päivämäärä: 14.4.2026

Tiivistelmä

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia, millainen merkitys koulujen ulkoympäristöillä on lasten ja nuorten arjessa sekä heidän luontosuhteensa, osallisuutensa ja oppimismotivaationsa rakentumisessa oppivelvollisuuden aikana. Tutkimuksessa tarkastellaan lasten suhdetta ulko- ja luontoympäristöihin sekä verrataan luontosuhteen muutosta nykysukupolven ja vanhempien sukupolvien välillä. Lisäksi selvitetään, miten koulujen ulkoympäristöjen virikkeellisyys, lapsinäkyvyys ja lapsuuden konstruktioit ilmenevät koulun toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä.

Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena, jossa aineisto koostuu kirjallisuuskatsauksesta. Aineiston analyysi pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa pyritään antamaan aineistolle puheenvuoro ilman ennakkokäsityksiä. Tutkimuksessa sovelletaan teoreettisena taustana ympäristökasvatuksen, lapsuudentutkimuksen ja koulutussosiologian näkökulmia.

Tutkimuksen keskeiset tutkimuskysymykset liittyvät kolmeen teemaan: 1) miten lasten luontosuhde ja koulun ulkoympäristöjen virikkeellisyys ovat muuttuneet verrattuna aiempiin sukupolviin, 2) millä tavoin lapsi ja lapsuus näkyvät koulun ulkoympäristöissä, sekä 3) millainen on lasten suhde ulkoiluun ja ulkona tapahtuvaan toimintaan.

Tutkimus tuottaa tietoa koulun ulkoympäristöjen merkityksestä lasten oppimiselle, hyvinvoinnille ja osallisuudelle. Tulokset voivat tukea koulujen kehittämistä siten, että ne vahvistavat lasten luontosuhdetta, lisäävät toiminnallisuutta opetuksessa ja tukevat kestävän kehityksen kasvatustavoitteita.

Avainsanat: ympäristökasvatus, ulkoilu, luontosuhde, virikkeellisyys, lapsinäkyvyys, ulkoympäristö, lapsuuden konstruktioit, ekopedagogiikka, kestävä kehitys, kasvatus ja ekologia ja opettajuus.

Abstract

The aim of this master's thesis is to examine the significance of school outdoor environments for children and adolescents, focusing on their relationship with nature, participation, and learning motivation during compulsory education. The study explores children's interactions with outdoor and natural settings and compares changes in nature connection between the current generation and older generations. In addition, the research investigates how the stimulation, visibility of children, and constructions of childhood manifest in school outdoor environments and learning contexts.

The study employs a qualitative research design, utilizing a literature review. Data analysis is based on an inductive content analysis approach, allowing the material to "speak for itself" without preconceptions. The theoretical framework draws on environmental education, childhood studies, and sociology of education perspectives.

The research addresses three core questions: 1) how children's relationship with nature and the stimulating qualities of school outdoor environments have changed compared to previous generations, 2) the extent to which children and childhood are visible in school outdoor spaces, and 3) children's engagement with outdoor activities and their patterns of outdoor play.

The findings provide insights into the role of school outdoor environments in supporting children's learning, well-being, and sense of participation. Results can inform the development of schools in ways that strengthen children's connection to nature, enhance experiential learning, and promote sustainable educational practices.

Keywords: environmental education, outdoor activities, nature connection, stimulation, child visibility, outdoor environment, constructions of childhood

Sisällysluettelo

1 Tutkimuksen tausta ja käsitteet.....	6
1.1 Ympäristökasvatuksen merkitys.....	6
1.2 Kestävän kehityksen ja etiikan näkökulma.....	9
1.2.1 Näessin syväekologian periaatteet ympäristökasvatuksen taustalla.....	9
1.2.2 Planeettakeskeinen praxiksen näkökulma.....	12
1.2.3 Ekologinen eettinen maksiimi kasvatustieteen lähtökohtana.....	13
1.2.4 Syväekologia ja pedagoginen suhde luontoon.....	14
1.2.5 Koulun rooli ekologisen identiteetin rakentajana.....	15
1.2.6 Eettinen vastuu ja tulevaisuuteen suuntautuminen.....	17
1.2.7 Kohti ekologisesti kestävästä sivistystä.....	17
1.3 Lapsuuden ja ympäristön suhde.....	19
1.3.1 Lasten luontosuhde, ympäristökonstruktiot ja ulkoilukäytännöt.....	21
2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	25
2.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	25
2.2 Tutkimuksen tavoitteet.....	25
3 Tutkimusmenetelmät.....	27
3.1 Aineiston haku ja valintakriteerit.....	28
3.2 Teemoittelu ja analyysin eteneminen.....	30
3.3 Refleksiivisyys analyysiprosessissa.....	32
3.4 Empirian ja teorian välinen dialogi.....	33
4 Tutkimuksen tulokset.....	36
4.1 Lasten luontosuhteen muutos tutkimuskirjallisuudessa.....	37
4.2 Koulujen ulkoympäristöjen merkitys lasten oppimiselle ja toiminnalle.....	39
4.3 Lapsen toimijuus ja osallisuus ulkoympäristöissä.....	41
4.4 Ulkoilukäytännöt ja arjen rakenteet koulussa.....	43
4.5 Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu.....	45
4.6 Tulosten synteesi: teemat, prismat ja koulun planetaarinen vastuu.....	47
4.7 Yhteenveto.....	49
5 Johtopäätökset.....	54

5.1 Lasten luontosuhde ja sen kehitys.....	54
5.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus.....	54
5.3 Ulkoilukäytännöt ja arjen rakenteet.....	55
5.4 Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu.....	55
5.5 Yhteenveto johtopäätöksistä.....	55
6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	57
6.1 Eettisyyden lähtökohdat.....	57
6.2 Refleksiivisyys ja tutkijan rooli.....	58
6.3 Luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi.....	58
6.3.1 Uskottavuus ja prisma lähestymistapa.....	58
6.3.2 Siirrettävyys.....	59
6.3.3 Riippumattomuus ja vahvistettavuus.....	59
6.4 Eettinen raportointi ja anonymiteetti.....	60
6.5 Yhteenveto eettisistä ja metodologisista periaatteista.....	60
7 Pohdinta.....	61
8 Tutkimuksen merkitys.....	63
Lähteet.....	65
Liitteet.....	76
Liite 1. FLOW-kaavio Tutkimusprosessin eteneminen.....	76
Liite 2. Gradun tutkimusaineiston Flow-taulukko (empiriset lähteet).....	77
Liite 3. PRISMA-tarkistuslista ja tutkimuksen toteutus.....	78

1 Tutkimuksen tausta ja käsitteet

Koulujen ulkoympäristöt ja luonnonläheiset oppimisympäristöt ovat viime vuosina nousseet entistä tärkeämmiksi koulutuksellisen tasa-arvon, hyvinvoinnin ja kestävän kehityksen näkökulmista. Oppilaiden arjessa koulu toimii keskeisenä kasvu- ja oppimisympäristönä, jossa ympäristön laatu, virikkeellisyys ja monipuolisuus vaikuttavat suoraan oppimisen mielekkyyteen, keskittymiseen ja kokemuksellisuuteen (Aarnio-Linnanvuori 2018, 45–47; Loukola 2007, 16–18). Luontoympäristöjen hyödyntäminen opetuksessa ei ole ainoastaan pedagoginen valinta, vaan se kytkeytyy laajempiin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin, kuten lasten hyvinvointiin, kestävän elämäntavan omaksumiseen ja osallisuuden vahvistamiseen.

1.1 Ympäristökasvatuksen merkitys

Ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat perinteisesti rakentuneet tiedon lisäämisen, ympäristövastuun vahvistamisen ja kestävään toimintaan ohjaamisen varaan. Viimeaikainen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että näiden tavoitteiden rinnalle tarvitaan laajempi käsitys siitä, millaista maailmasuhdetta kasvatuksella pyritään rakentamaan. Heikkinen ym. (2024, 1148–1153) korostavat, ettei ympäristökasvatus voi nojata yksinomaan ihmiskeskeiseen näkemykseen, jossa luonto ymmärretään lähinnä resurssina tai inhimillisen toiminnan taustana. Sen sijaan kasvatuksen tulisi tukea ymmärrystä ihmisestä osana monilajista ja keskinäisriippuvaista ekosysteemiä. Samansuuntaisesti ympäristöfilosofinen tutkimus on tuonut esiin, että ekologinen kriisi liittyy syvälle juurtuneisiin kulttuurisiin oletuksiin ihmisen yliveraisuudesta suhteessa muuhun luontoon (Plumwood 2002, 41–44; Bonnett 2013, 707–721). Tämä näkökulma haastaa perinteisiä käsityksiä oppimisesta ja sivistyksestä sekä ohjaa koulua kohti planetaarisesti vastuullisempaa pedagogiikkaa.

Planetaarisen hyvinvoinnin näkökulma, jota Heikkinen ym. (2024, 1148–1153) kuvaavat praxis-käsityksen uudelleentulkinnaksi, laajentaa ympäristökasvatuksen tavoitetta koskemaan myös ei-inhimillisiä toimijoita ja ekologisia prosesseja. Tällöin koulun tehtävänä ei ole ainoastaan opettaa ympäristönsuojelun periaatteita, vaan auttaa oppilaita hahmottamaan, miten arkiset valinnat ja toimintatavat kytkeytyvät luonnon järjestelmiin ja niiden kantokykyyn.

Planetaaristen rajojen tutkimus osoittaa, että ihmiskunta on ylittänyt useita ekologisen kestävyysrajoja, mikä tekee systeemisen ajattelun kehittämisestä keskeisen kasvatuksellisen tehtävän (Rockström ym. 2009, 472–475). Ympäristöongelmia ei tällöin tarkastella irrallisina ilmiöinä, vaan osana kokonaisuutta, jossa sosiaaliset, kulttuuriset ja ekologiset ulottuvuudet limittyvät toisiinsa. Tämä lähestymistapa on linjassa kestävä kehityksen kasvatuksen kansainvälisten tavoitteiden kanssa, joissa korostetaan kokonaisvaltaista ja tulevaisuuteen suuntautuvaa oppimista (UNESCO 2017).

Koulun käytännön tasolla planetaarinen näkökulma merkitsee siirtymää pelkästä tiedonsiirrosta kohti oppilaiden eettisen toimijuuden vahvistamista. Heikkinen ym. (2024, 1154–1156) painottavat praxis-ajattelun yhteydessä reflektiivisen ja osallistavan pedagogiikan merkitystä. Oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia pohtia omia arvojaan, kyseenalaistaa vallitsevia toimintamalleja ja tarkastella omaa asemaansa planetaarisessa yhteisössä. Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta tämä edellyttää sitä, että oppijat eivät ainoastaan omaksu uutta tietoa, vaan tarkastelevat kriittisesti niitä ajattelutapoja ja rakenteita, jotka ylläpitävät kestäättömiä käytäntöjä (Sterling 2010, 17–33). Tällainen oppiminen rakentuu kokemuksellisuudesta, vuorovaikutuksesta ja käytännön toiminnasta, joiden merkitys ympäristökasvatuksessa on todettu keskeiseksi myös aiemmassa tutkimuksessa (Palmberg & Kuru 2000, 32–36; Kaasinen 2016, 234).

Praxis-käsitteen laajentaminen mahdollistaa koulun arjen tarkastelun kestävä tulevaisuuden näkökulmasta. Päätökset esimerkiksi kouluruokailusta, liikkumisesta tai koulun fyysisestä ympäristöstä voivat toimia oppimisen konteksteina, joissa planetaarinen hyvinvointi konkretisoituu. Oppilaiden osallistuminen tällaisiin prosesseihin tukee demokraattista toimijuutta ja vahvistaa kokemusta omasta vaikutusmahdollisuudesta yhteisiin asioihin (Hart 1997, 30–120; Biesta 2011, 59–84). Samalla oppilaat oppivat ymmärtämään, miten ekologiset ja sosiaaliset suhteet muodostavat perustan yhteisön hyvinvoinnille, mikä on keskeistä ympäristövastuullisen identiteetin rakentumisessa.

Opettajan rooli saa uudenlaisen merkityksen, kun ympäristökasvatusta tarkastellaan praxis-linssin läpi. Heikkinen ym. (2024, 1157–1159) korostavat, ettei opettaja ole pelkästään tiedon välittäjä, vaan yhteisen oppimisen mahdollistaja. Praxis-lähtöisessä pedagogiikassa opettaja osallistuu itse oppimisprosessiin ja tarkastelee omaa toimintaansa osana laajempaa

yhteiskunnallista ja ekologista kokonaisuutta (Kemmis & Smith 2008, 23–25). Tämä voi tarkoittaa erilaisten näkökulmien esiin tuomista ympäristökeskusteluissa ja oppilaiden rohkaisemista tarkastelemaan ilmiöitä monilajisen yhteiselon näkökulmasta. Ajatus ihmisten ja muiden elollisten toimijoiden yhteisestä maailmasta korostaa empatiaa ja vastuuta, jotka ulottuvat inhimillisten suhteiden ulkopuolelle (Haraway 2016, 102–105).

Kriittinen näkökulma on keskeinen osa ympäristökasvatuksen kehitystä. Heikkinen ym. (2024, 1147–1163) tuovat esiin, että kasvatuksen tulisi auttaa oppilaita tunnistamaan myös ne yhteiskunnalliset ja taloudelliset rakenteet, jotka ylläpitävät epäkestävää toimintaa. Tutkimus on osoittanut, että koulu voi tiedostamattaan vahvistaa kulutuskeskeisiä ajattelumalleja, ellei näitä rakenteita tehdä näkyviksi ja tarkastella kriittisesti opetuksessa (Stevenson 2007, 139–153; Jickling & Wals 2008, 1–21). Ympäristökasvatuksen tehtävä ei siten ole ainoastaan sopeuttaa oppilaita olemassa oleviin järjestelmiin, vaan tukea heidän valmiuksiaan osallistua niiden uudistamiseen.

Planetaarisen hyvinvoinnin näkökulmasta ympäristökasvatus kytkeytyy vahvasti myös tunteisiin ja asenteisiin. Luontosuhteen emotionaalinen ulottuvuus on todettu keskeiseksi motivaatiotekijäksi ympäristömyönteiselle toiminnalle (Palmberg & Kuru 2000, 32–36; Aarnio-Linnanvuori 2018, 364–377). Merkitykselliset luontokokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa ovat yhteydessä myöhempään ympäristövastuulliseen toimintaan (Chawla 1999, 15–26; Kals ym. 1999, 177–190). Heikkinen ym. (2024, 1159–1161) korostavat, että kiintymys luontoon, huoli ekosysteemien tilasta ja kokemus osallisuudesta planetaariseen yhteisöön voivat toimia voimakkaina toiminnan käynnistäjinä.

Laajentunut praxis-käsitys tukee myös oppilaiden kykyä kohdata epävarmuutta.

Ympäristöhaasteet ovat monimutkaisia ja vaikeasti ennakoitavia, ja niiden ratkaiseminen edellyttää kykyä toimia keskeneräisyyden ja epävarmuuden keskellä. Toivon, tunteiden ja toimijuuden tukeminen on tässä keskeistä, jotta oppilaat eivät lamaannu ympäristökriisin edessä (Ojala 2012, 63–66). Koulun tulisi tarjota oppilaille kokemuksia, joissa he voivat harjoitella yhteistyötä, ongelmanratkaisua ja luovaa ajattelua (Heikkinen ym. 2024, 1161–1162).

Ympäristökasvatus, joka perustuu planetaarisen hyvinvoinnin edistämiseen, voi vahvistaa myös yhteisöllisyyden ja solidaarisuuden kokemuksia. Yhteisöllinen ja dialoginen oppiminen auttaa oppilaita näkemään itsensä osana laajempaa ekologista ja sosiaalista verkostoa (Wals

2010, 380–390). Näin ympäristökasvatus ei rajoitu ekologisten taitojen opettamiseen, vaan tukee kokonaisvaltaisesti yksilön ja yhteisön hyvinvointia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ympäristökasvatuksen merkitys koulussa on syventynyt ja laajentunut huomattavasti. Heikkinen ym. (2024, 1147–1163) tarjoavat teoreettisen kehyksen, jonka avulla ympäristökasvatusta voidaan tarkastella osana laajempaa planetaarista vastuullisuutta ja hyvinvointia. Kansainvälinen tutkimus vahvistaa näkemystä, jonka mukaan ekologisesti kestävä tulevaisuuden rakentaminen edellyttää kasvatusta, joka yhdistää tiedon, toiminnan, tunteet ja eettisen vastuun (Sterling 2010, 17–33; UNESCO 2017). Tällainen pedagogiikka vahvistaa oppilaiden toimijuutta, kriittistä ajattelua ja valmiuksia osallistua kestävä tulevaisuuden rakentamiseen.

1.2 Kestävän kehityksen ja etiikan näkökulma

Ympäristökasvatus ei ole vain tietoa luonnosta, vaan se sisältää vahvan eettisen ja filosofisen ulottuvuuden. Kestävyysajattelun taustalla vaikuttaa käsitys siitä, että ihmisen toiminta on aina osa ekologiaa, taloudellisia ja kulttuurisia kokonaisuuksia, joissa päätökset heijastuvat sekä nykyisiin että tuleviin sukupolviin (Kortetmäki, Oksanen & Puumala 2018, 27–29). Tämän vuoksi koululla on merkittävä rooli kasvattaa oppilaita ymmärtämään oman toimintansa seurauksia ja kehittämään vastuullista suhdetta ympäristöönsä.

Oksanen (1997, 56–58) korostaa, että ympäristöetiikan näkökulmasta luontosuhde ei perustu pelkästään tiedolliseen ymmärrykseen, vaan myös moraaliseen asenteeseen ja empatiaan. Tämä tarkoittaa, että ympäristökasvatuksessa tulee herättää tunteita ja kokemuksia, jotka vahvistavat halua toimia vastuullisesti. Loukolan (2007, 33–35) mukaan kestävä elämäntavan oppiminen edellyttää, että koulun toimintakulttuuri tukee eettistä ajattelua ja arjen tekojen kautta oppimista – esimerkiksi kierrätyksen, energiankäytön ja yhteisöllisten arvojen tasolla.

1.2.1 Næssin syväekologian periaatteet ympäristökasvatuksen taustalla

Norjalainen filosofi Arne Næss on keskeinen vaikuttaja modernin ympäristöetiikan ja ekologisen ajattelun kehityksessä, ja hänen työnsä merkitys ulottuu laajasti myös ympäristökasvatuksen teoreettisiin perusteisiin. Næssin tunnetuin kontribuutio on erottelu

pintaekologian (shallow ecology) ja syväekologian (deep ecology) välillä (Næss 1973, 95–100; 1989, 28–30). Tämä jaottelu ei ole ainoastaan käsitteellinen, vaan se heijastaa kahta olennaisesti erilaista tapaa ymmärtää ihmisen ja luonnon välinen suhde. Kansainvälisessä tutkimuksessa Næssin ajattelua on pidetty lähtökohtana ekologisen maailmankuvan filosofiselle muotoutumiselle, jossa ympäristökysymykset kytkeytyvät arvoihin, identiteettiin ja elämäntapaan (Devall & Sessions 1985, 40–60; Keller 2008, 200–250).

Pintaekologinen lähestymistapa nojaa pääosin ihmiskeskeiseen näkemykseen, jossa luonnonsuojelun perustelut johdetaan ihmisen hyvinvoinnista ja yhteiskuntien toimintaedellytyksistä. Ympäristöongelmat nähdään tällöin ensisijaisesti hallinnollisina ja teknisinä kysymyksinä, joita voidaan ratkaista sääntelyn, tehokkaamman resurssien käytön ja teknologisen kehityksen avulla. Useat tutkijat ovat kuitenkin huomauttaneet, että tällainen lähestymistapa jättää usein tarkastelematta ne kulttuuriset, taloudelliset ja ideologiset rakenteet, jotka ylläpitävät ympäristöä kuormittavia toimintamalleja (Dobson 2007, 276–285; Kopnina 2012, 699–717). Ympäristökasvatuksen näkökulmasta pintaekologia voi näin ollen johtaa kasvatukseen, jossa painottuu yksittäisten ympäristötekojen opettaminen ilman syvempää arvopohjaista muutosta.

Syväekologia edustaa perustavanlaatuisesti erilaista ajattelutapaa. Næssin mukaan luonto ei ole väline ihmisen päämäärille, vaan sillä on itseisarvo riippumatta sen hyödyllisyydestä ihmiselle. Ihminen nähdään osana laajempaa ekologista kokonaisuutta, jossa kaikki elämänmuodot ja ekosysteemit ovat keskinäisriippuvaisia. Tämä näkemys haastaa hierarkkisen ihmiskuvan ja korostaa ekologista tasa-arvoa, jossa myös ei-inhimillisillä olennoilla on moraalista merkitystä (Næss 1989, 28–30 ; Rolston III 1988, 100–180). Syväekologinen ajattelu kytkeytyy läheisesti biokeskeiseen ja ekosentriseen ympäristöetiikkaan, joissa eettinen vastuu ulotetaan ihmisen ulkopuolelle koko elolliseen maailmaan (Taylor 1986).

Arne Naessin kehittämä syväekologia perustuu kahdeksaan perusperiaatteeseen, jotka hän muotoili yhdessä George Sessionsin kanssa. Periaatteet esitettiin alun perin vuonna 1984 ja ne muodostavat syväekologisen ajattelun normatiivisen ytimen (Naess & Sessions 1984, 95–100; Vilkkä 1993, 81).

“ Ensimmäisen periaatteen mukaan sekä inhimillisen että ei-inhimillisen elämän hyvinvointi ja kukoistaminen maapallolla ovat itseisarvoja. Ei-inhimillisen luonnon arvo ei riipu sen

hyödyllisyydestä ihmisen tarkoitusperille (Naess & Sessions 1984, 95–100; Vilkkä 1993, 81). Toisen periaatteen mukaan elämänmuotojen rikkaus ja monimuotoisuus ovat itsessään arvokkaita, ja ne edistävät sekä inhimillisen että ei-inhimillisen elämän kukoistamista (Vilkkä 1993, 81).

Kolmannen periaatteen mukaan ihmisellä ei ole oikeutta vähentää luonnon rikkautta ja monimuotoisuutta muuten kuin välttämättömien tarpeidensa tyydyttämiseksi (Naess & Sessions 1984, 95–100; Vilkkä 1993, 81). Neljäs periaate korostaa, että inhimillisen elämän ja kulttuurien kukoistaminen on yhteensopivaa ihmiskunnan väkiluvun huomattavan pienentämisen kanssa. Naessin mukaan ei-inhimillisen elämän kukoistaminen edellyttää ihmisten väkiluvun vähentämistä (Vilkkä 1993, 81).

Viidennen periaatteen mukaan ihmisen aiheuttama häiriö ei-inhimilliselle elämälle on nykytilanteessa kohtuutonta ja pahenee jatkuvasti (Naess & Sessions 1984, 95–100). Tämän vuoksi kuudennen periaatteen mukaan ihmisten toiminnan ja sen perusteiden on muututtava merkittävästi. Tarvittavat muutokset koskevat yhteiskunnan taloudellisia, teknologisia ja ideologisia perusrakenteita (Vilkkä 1993, 81).

Seitsemäs periaate painottaa ideologista muutosta, jossa keskiöön asetetaan elämänlaatu ja elämän itseisarvon kunnioittaminen elintason jatkuvan kohottamisen sijaan. Tässä yhteydessä määrällisen kasvun ja laadullisen hyvinvoinnin välinen ero tiedostetaan syvällisesti (Naess & Sessions 1984, 95–100; Vilkkä 1993, 81). Kahdeksannen periaatteen mukaan kaikilla niillä, jotka hyväksyvät nämä periaatteet, on moraalinen velvollisuus osallistua – joko suoraan tai välillisesti – niiden edellyttämän yhteiskunnallisen muutoksen toteuttamiseen (Vilkkä 1993, 81).

Syväekologia muodostaa näin kokonaisvaltaisen ekologis-eettisen näkemyksen, joka haastaa ihmiskeskeisen ympäristöajattelun ja korostaa ihmisen vastuuta osana laajempaa elämän yhteisöä (Naess & Sessions 1984, 95–100; Vilkkä 1993) ”.

Ympäristökasvatuksen kannalta syväekologia tarjoaa laajemman kasvatuksellisen viitekehyksen kuin pelkkä ympäristötiedon välittäminen. Se ohjaa tarkastelemaan kasvatuksen tavoitteita maailmankuvan, arvojen ja identiteetin tasolla. Kansainvälisessä ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on tuotu esiin, että kestävään toimintaan sitoutuminen edellyttää syvällistä suhdetta luontoon sekä kokemusta merkityksellisyydestä ja osallisuudesta ekologisiin kokonaisuuksiin (Bonnett 2007, 707–721; Payne 2010, 409–426). Syväekologia tukee tällaista lähestymistapaa, koska se kutsuu pohtimaan, millaisia käsityksiä hyvästä elämästä ja ihmisyydestä ympäristökasvatus välittää.

Næssin ajattelu resonoi myös kasvatuksellisen etiikan kanssa, jossa moraalia ei ymmärretä vain sääntöjen noudattamisena tai rationaalisena argumentaationa, vaan tapana olla suhteessa maailmaan. Oksasen (1997) tavoin useat kansainväliset tutkijat ovat korostaneet, että ympäristöetiikan kasvatuksellinen tehtävä liittyy ihmisen kykyyn kehittää empaattinen ja vastuullinen suhde luontoon (Noddings 2005). Tämä näkökulma korostaa tunteiden, kokemuksellisuuden ja hoivan merkitystä osana eettistä kasvua. Kun luonto koetaan itsessään arvokkaana ja moraalisesti merkityksellisenä, ympäristövastuullinen toiminta ei perustu ulkoiseen velvoitteeseen, vaan sisäistettyihin arvoihin.

Syväekologian vaikutus ympäristökasvatukseen näkyy myös kriittisenä suhtautumisena kulutuskeskeiseen elämäntapaan ja talouskasvun itsestään selvyyteen. Useat tutkijat ovat todenneet, että syväekologinen ajattelu tukee sellaista kasvatusta, joka rohkaisee oppilaita kyseenalaistamaan vallitsevia yhteiskunnallisia rakenteita ja pohtimaan vaihtoehtoisia tapoja järjestää ihmisen ja luonnon välinen suhde (Kopnina & Cherniak 2016, 1–20). Tällainen kasvatuksellinen ote ei pyri vain sopeuttamaan yksilöitä olemassa oleviin järjestelmiin, vaan vahvistamaan heidän valmiuksiaan osallistua ekologisesti kestävämpien tulevaisuuksien rakentamiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Næssin syväekologia tarjoaa ympäristökasvatukselle filosofisen perustan, joka laajentaa kasvatuksen tehtävää tiedollisista tavoitteista kohti kokonaisvaltaista maailmasuhteen muotoutumista. Se auttaa ymmärtämään ympäristökysymyksiä osana laajempaa eettistä ja eksistentiaalista kehystä, jossa ihmisen vastuu ei rajoitu omaan hyvinvointiin tai nykyhetkeen, vaan ulottuu koko elolliseen yhteisöön. Tällainen ajattelutapa luo vahvan pohjan ympäristökasvatukselle, joka pyrkii tukemaan sekä ekologista kestävyyttä että inhimillistä kasvua.

1.2.2 Planeettakeskeinen praxiksen näkökulma

Syväekologinen ajattelu nivoutuu luontevasti uudenaikaisiin kasvatuksen teoreettisiin avauksiin, joissa ihmisen ja luonnon välinen suhde nähdään laajempaan kuin pelkkänä resurssien käytön ja suojelun tasapainona. Heikkinen, Huttunen, Mahon ja Kemmis (2024, 1147–1163) tarkastelevat artikkelissaan praxiksen käsitettä ja haastavat koulutuksen ihmiskeskeisiä

lähtökohtia. Heidän mukaansa perinteinen praxis on korostanut ihmisten välistä toimintaa ja yhteiskunnallista kehitystä, mutta se on usein ohittanut luonnon hyvinvoinnin itsenäisenä päämääränä.

Heikkinen ym. (2024, 1147–1163) esittävät planetaarisen praxisen suuntaa, jossa kasvatuksen tavoitteena on edistää koko maapallon hyvinvointia. Tämä ajattelu täydentää syväekologista filosofiaa: molemmat painottavat sitä, että ihmisen toiminnan tulisi olla tasapainossa ekosysteemien kantokyvyn kanssa ja että kasvatuksen tulee ohjata oppilaita ymmärtämään elämäntapojen vaikutuksia planeettamme tilaan. Planetaarinen praxis painottaa kehollista, kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista, jossa oppilaat oppivat olemaan osa ympäristöä eivätkä sen ulkopuolisia tarkkailijoita.

Näin syväekologia ja planetaarinen praxis luovat yhdessä teoreettisen kehyksen, jonka avulla ympäristökasvatus voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista ja eettistä muutosta. Ne korostavat sitä, että ekologinen kriisi ei ratkea pelkästään teknisillä ratkaisilla tai yksilötason valinnoilla, vaan että se vaatii uudenlaista suhdetta luontoon — suhdetta, joka perustuu kunnioitukseen, myötätuntoon ja yhteiseen vastuuseen.

1.2.3 Ekologinen eettinen maksiimi kasvatustieteen lähtökohtana

Suomalaiset kasvatustieteilijät Rauno Huttunen, Leena Kakkori ja Veli-Matti Värri nostavat keskusteluun vahvan eettisen vaateen. Heidän mukaansa opettajilla ja kasvatustieteilijöillä on erityinen vastuu toimia ekologisen kestävyyspuolesta. He muotoilevat tämän vastuullisuuden ekologiseksi eettiseksi maksiimiksi:

“Meidän opettajina ja kasvatustieteilijöinä – ei ainoastaan kansalaisina ja yksityispersoonina – täytyy tehdä kaikkemme, mikä on vallassamme, estääksemme tuleva ekokatastrofi.”

(Huttunen, Kakkori & Värri 2020, Kasvatus-lehti)

Tämä periaate liittyy luontevasti Nässin syväekologiseen ajatteluun ja planetaarisen praxisen vaatimuksiin. Maksiimi korostaa, että kasvatuksen ammattilaiset eivät voi olla neutraaleja suhteessa ympäristökriisiin. Opettajien tehtävä ei rajoitu tiedon välittämiseen, vaan heidän tulee toimia esimerkkeinä, suunnannäyttäjinä ja vastuullisen elämäntavan välittäjinä.

Maksiimi sisältää useita ympäristökasvatuksen kannalta keskeisiä ulottuvuuksia:

1. **Ammatillinen vastuu** – Opettajan tehtävä on eettinen ammatti, jossa yhteiskunnallinen velvollisuus ulottuu tulevaisuuden sukupolviin.
2. **Toiminnan velvoite** – Pelkkä tieto tai arvokeskustelu ei riitä, vaan opettajien on toimittava aktiivisesti ekologisesti kestävästä kulttuurin rakentamiseksi.
3. **Yhteisöllisyys** – Kestävyys ei ole yksilösuoritus, vaan osa yhteisön toimintaa, jossa koululla on merkittävä rooli.
4. **Yhteys globaaliin vastuuseen** – Ekokatastrofin ehkäisy on globaali kysymys, joka vaatii ymmärrystä maailmanlaajuisista riippuvuuksista.

Tämä näkemys on linjassa Loukolan (2007) esittämän ajatuksen kanssa siitä, että koulun toimintakulttuurin tulee tukea kestävästä elämäntapaa. Eettinen maksiimi ei ole vain filosofinen pohdinta, vaan konkreettinen ohjenuora koulun arkeen: se velvoittaa tarkastelemaan koulun kulutusvalintoja, materiaalien käyttöä, koulupäivän rakennetta ja opetussisältöjen taustalla olevia arvoja.

1.2.4 Syväekologia ja pedagoginen suhde luontoon

Næssin syväekologian periaatteet tarjoavat hyödyllisen välineistön ymmärtää, millainen oppimisympäristö tukee lasten ja nuorten ekologisen identiteetin kehittymistä.

Syväekologinen kasvatusta ei ole pelkästään oppiaineiden sisältöjen kehittämistä, vaan se liittyy laajemmin siihen, millaisissa suhteissa oppilas on ympäristöönsä.

Luontosuhde muodostuu kokemusten kautta. Kun oppilaat viettävät aikaa luonnossa, havainnoivat ympäristöään ja pohtivat omia vaikutuksiaan siihen, he alkavat nähdä luonnon elävänä, merkityksellisenä ja kunnioitusta ansaitsevana kokonaisuutena. Tämä kokemuseräisyys on linjassa Kaasisen (2016) sekä Palmbergin ja Kurun (2000) esittämien tutkimusten kanssa, joiden mukaan ulkona oppiminen vahvistaa luontosuhdetta ja tukee myönteistä asennoitumista ympäristöön.

Syväekologia painottaa oppimista, joka ei perustu pelkästään tiedon omaksumiseen, vaan identiteetin ja minäkäsityksen muutokseen: oppilaan tulee nähdä itsensä osana ekosysteemiä. Tämä edellyttää pedagogiikkaa, joka on kokemuksellista, dialogista ja kehollista. Oppiminen ei tapahdu vain järjellä, vaan myös aistien, tunteiden ja vuorovaikutuksen kautta.

1.2.5 Koulun rooli ekologisen identiteetin rakentajana

Ekologinen identiteetti muodostuu osaksi laajempaa minäkäsitystä, jossa yhdistyvät arvot, kokemukset, tunteet ja tieto (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Pulkki, 2021, 45–47). Se ei ole pelkkä kognitiivinen konstruktio, vaan sisältää myös emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia, jotka muokkaavat oppilaan suhtautumista luontoon ja kestäväan elämäntapaan (Aarnio-Linnanvuori, 2018, 364–377; Bonnett, 2007, 707–721). Koululla on keskeinen rooli tämän identiteetin tukemisessa, sillä se tarjoaa tilan, jossa oppilaat voivat reflektoida omia arvojaan ja kehittää kykyään hahmottaa ympäristöasioiden monimuotoisuutta, sosiaalisia vaikutuksia ja globaalien ilmiöiden yhteyksiä (Salonen, 2013, 62–64; Sterling, 2010, 17–33).

Næssin syväekologinen näkökulma auttaa ymmärtämään, että ekologinen identiteetti ei synny pelkästään tiedon omaksumisen tai moralisoimisen kautta, vaan kasvun ja oppimisen prosessin kautta (Næss, 1989, 28–30 ; Rolston III, 1988, 100–180). Oppilaat tarvitsevat mahdollisuuden keskustella, kyseenalaistaa ja rakentaa omia näkemyksiään, mikä tukee syvällisen sitoutumisen ja henkilökohtaisen merkityksellisyyden kokemusta (Palmberg & Kuru, 2000, 32–36; Aarnio-Linnanvuori, 2018, 364–377). Ympäristökasvatuksen tulisi tarjota myös kokemuksellisia ja kehollisia oppimismahdollisuuksia, kuten luontohavainnointia, projektioppimista ja yhteisöllisiä ympäristöprojekteja, jotka edistävät ekologisen identiteetin rakentumista käytännön toiminnan kautta (Kopnina & Cherniak, 2016, 1–20; Payne, 2010, 409–426).

Heikkisen ym. (2024) planetaarisen praxiksen käsitteen mukaan oppiminen on yhteistoiminnallinen prosessi, jossa yksilöt ja yhteisöt rakentavat merkityksiä yhdessä, huomioiden ihmiset, ei-inhimilliset toimijat ja laajemmat ekologiset järjestelmät. Tämä edellyttää, että koulun toimintakulttuuri tukee dialogia, osallistumista ja reflektiivistä ajattelua. Oppilaita voidaan ohjata arvioimaan, miten heidän jokapäiväiset valintansa, kuten ruokailu, liikkuminen tai kulutustottumukset, vaikuttavat ympäristöön ja globaaliin hyvinvointiin (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Moilanen & Salonen, 2022, 62–64).

Koulun rooli ekologisen identiteetin rakentajana ulottuu myös sosiaaliseen oppimiseen: oppilaat oppivat toimimaan yhdessä, kuuntelemaan toisten näkökulmia ja ymmärtämään erilaisten arvojen ja kokemusten merkitystä kestäväan toiminnan muovaamisessa (Sterling, 2010, 17–33; Bonnett, 2007, 707–721). Yhteisölliset oppimiskokemukset vahvistavat paitsi

oppilaiden ymmärrystä ekologisista prosesseista, myös heidän tunnesiteitään luontoon ja toisiin ihmisiin. Näin ekologinen identiteetti nivoutuu laajempaan planetaariseen vastuullisuuteen ja empatiaan, mikä tukee oppilaiden kykyä toimia aktiivisina, eettisesti tietoisina toimijoina (Salonen, 2013, 62–64; Payne, 2010, 409–426).

Koulun toimintakulttuurin tulisi rohkaista pitkäjänteiseen vastuullisuuteen, ei ainoastaan yksittäisiin tekoihin. Oppilaita tulisi ohjata näkemään ympäristöongelmat osana laajempia rakenteellisia, sosiaalisia ja taloudellisia kysymyksiä, mutta samalla kehittämään luottamusta siihen, että heidän teoillaan ja valinnoillaan on merkitystä (Sterling, 2010, 17–33; Moilanen & Salonen, 2022, 62–64; Kopnina & Cherniak, 2016, 1–20). Koulun tarjoama turvallinen ja osallistava oppimisympäristö tukee myös kriittisen ajattelun kehittymistä, jolloin oppilaat kykenevät tunnistamaan ja haastamaan epäkestävät rakenteet sekä pohtimaan vaihtoehtoisia toimintatapoja (Bonnett, 2007, 707–721; Heikkinen ym., 2024, 1147–1163).

Ekologisen identiteetin vahvistaminen edellyttää lisäksi opettajien aktiivista roolia esimerkkinä ja ohjaajana, joka integroi kestävän kehityksen periaatteet opetukseen sekä koulun arkeen. Opettajat voivat esimerkiksi ohjata oppilaita tutkimaan oman kouluyhteisön käytäntöjä, suunnittelemaan kestäväää kehitystä edistäviä projekteja tai osallistumaan päätöksentekoon, mikä tekee planetaarisen vastuun konkreettiseksi osaksi koulupäivää (Palmberg & Kuru, 2000, 32–36; Pulkki, 2021, 45–47).

Näin koulut voivat toimia paitsi tiedon ja taitojen oppimisympäristönä, myös paikkana, jossa ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuullisuus kehittyvät luonnolliseksi osaksi oppilaiden kasvua ja tulevaisuuden toimijuutta.

1.2.6 Eettinen vastuu ja tulevaisuuteen suuntautuminen

Ekologinen kriisi haastaa kasvatusinstituutiot tarkastelemaan omaa rooliaan uudessa valossa. Huttusen, Kakkorin ja Värin ekologinen eettinen maksiimi korostaa sitä, että kasvatus ei voi olla neutraalia, kun kyseessä on tulevien sukupolvien elinmahdollisuudet. Tämä näkemys yhdistyy syväekologian vaatimukseen elämäntavan muutoksesta ja planetaarisen praxiksen tavoitteeseen rakentaa ekologisesti kestäviä kulttuurisia käytäntöjä.

Koulun eettinen vastuu on kolmiosainen:

1. Kasvattaa oppilaita ekologisesti tiedostavaan toimijuuteen,
2. toimia itse kestävän toimintakulttuurin esimerkkinä,
3. edistää yhteiskunnallista muutosta, jossa ekologinen hyvinvointi on osa sivistyksen ydintä.

Tämä tarkoittaa paitsi opetussuunnitelmien kehittämistä myös koulun arjen uudelleenarviointia: millaisia arvoja koulussa välitetään, miten luonnon kanssa ollaan vuorovaikutuksessa ja minkälaista tulevaisuutta opetuksessa rakennetaan.

1.2.7 Kohti ekologisesti kestävästä sivistystä

Syväekologinen ajattelu, planetaarinen praxis ja ekologinen eettinen maksiimi muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa koulutuksen päämäärä ei ole ainoastaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäminen, vaan ekologisesti kestävän sivistyksen rakentaminen. Tällainen sivistyskäsitteys perustuu näkemykseen, jonka mukaan ihmisen hyvinvointi on erottamattomasti sidoksissa luonnon hyvinvointiin, eikä inhimillistä kukoistusta voida tarkastella irrallaan ekologisten järjestelmien elinvoimaisuudesta (Næss 1989, 28–30 ; Salonen 2012, 62–64; Heikkinen ym. 2024, 1147–1163). Arto Salosen mukaan ekologinen sivistys merkitsee siirtymää maailmankuvasta, jossa luonto nähdään ensisijaisesti resurssina, kohti ymmärrystä keskinäisriippuvuudesta ja vastuusta elämän kokonaisuutta kohtaan (Salonen 2013, 62–64).

Kasvatuksen tehtäväksi muodostuu tällöin oppilaiden tukeminen ymmärtämään ekologisten järjestelmien monimuotoisuutta, arvostamaan elämää eri muodoissaan ja kehittymään toimijoiksi, jotka kykenevät edistämään kestävästä tulevaisuutta. Tämä edellyttää luottamusta oppilaiden kykyyn kasvaa vastuuseen, mutta myös kouluyhteisön valmiutta tarkastella

kriittisesti omia rakenteitaan ja toimintalogiikkaansa (Sterling 2010, 17–33; Pulkki 2021, 45–47). Jani Pulkki korostaa, että ekologinen sivistys ei ole pelkkää ympäristötietoisuutta, vaan syvällinen kasvatuksellinen prosessi, jossa yksilön identiteetti, arvot ja toimijuus muotoutuvat suhteessa ekologisiin rajoihin ja eettisiin kysymyksiin (Pulkki 2021, 45–47).

Syväekologian hengessä ekologinen sivistys ei rajaudu tiedolliseen osaamiseen tai yksittäisten ympäristötekojen oppimiseen, vaan hahmottuu kokonaisvaltaisena elämisen tapana ja maailmasuhteena. Se rakentuu myötätunnosta, osallisuudesta ja kyvystä nähdä ihminen osana elävää, haavoittuvaa mutta samalla resilienssiä omaavaa ekosysteemien verkostoa (Næss 1989, 28–30 ; Rolston III 1988, 100–180). Antti Moilasen ja Arto Salosen mukaan ekologisesti sivistynyt toimijuus edellyttää kykyä tunnistaa ekologisten kriisien moraalinen ulottuvuus sekä valmiutta muuttaa omia ja yhteisöllisiä käytäntöjä ekologisesti kestävämpään suuntaan (Moilanen & Salonen 2022, 62–64).

Ekologinen sivistys kytkeytyy näin vahvasti myös koulun yhteiskunnalliseen tehtävään. Se ei ainoastaan valmista oppilaita sopeutumaan vallitseviin rakenteisiin, vaan tukee heidän kykyään osallistua niiden uudistamiseen. Planetaarisen praxiksen näkökulmasta tämä merkitsee pedagogiikkaa, jossa oppiminen on kokemuksellista, dialogista ja yhteistoiminnallista, ja jossa eettinen vastuu ulottuu ihmisten välisistä suhteista koko elonkehän hyvinvointiin (Heikkinen ym. 2024, 1147–1163; Salonen 2013, 62–64).

Ekologisesti kestävä sivistys näyttäytyy siten kasvatuksen pitkän aikavälin tavoitteena, jossa yhdistyvät syväekologinen arvopohja, kriittinen yhteiskunnallinen ajattelu ja käytännöllinen toimijuus. Se kutsuu koulua tarkastelemaan omaa toimintaansa osana laajempaa ekologista kokonaisuutta ja rakentamaan sellaista kasvatusta, joka tukee sekä yksilön että planeetan hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa (Pulkki 2021, 45–47; Moilanen & Salonen 2022, 62–64).

Syväekologinen ajattelu ja planetaarinen praxis suuntaavat kasvatusta kohti ekologisesti kestävästä sivistystä, jossa ihmisen hyvinvointia ei eroteta luonnon hyvinvoinnista. Koulutuksen tehtävä ei tällöin rajoitu tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittämiseen, vaan se nähdään osana laajempaa eettistä ja ekologista vastuuta. Ekologinen sivistys perustuu ymmärrykseen ihmisen ja muun elonkehän keskinäisriippuvuudesta sekä tarpeeseen siirtyä luonnon välineellisestä tarkastelusta kohti kokonaisvaltaisempaa ja vastuullisempaa maailmasuhdetta. Tällainen sivistyskäsitteys korostaa elämän monimuotoisuuden arvoa ja

ekologisten järjestelmien elinvoimaisuuden merkitystä inhimillisen kukoistuksen edellytyksenä.

Kasvatuksellisesti ekologinen sivistys merkitsee oppijoiden tukemista kohti eettisesti tiedostavaa ja toimivaa kansalaisuutta, jossa arvot, identiteetti ja toimijuus rakentuvat suhteessa ekologisiin rajoihin. Koulun rooli ei ole vain sopeuttaa oppilaita vallitseviin rakenteisiin, vaan myös vahvistaa heidän valmiuksiaan osallistua niiden kriittiseen tarkasteluun ja uudistamiseen. Planetaarisen praxiksen näkökulmasta oppiminen on kokemuksellista, yhteistoiminnallista ja eettisesti latautunutta toimintaa, jossa vastuu ulottuu ihmisten välisistä suhteista koko elonkehän hyvinvointiin. Ekologisesti kestävä sivistys hahmottuu näin pitkän aikavälin kasvatuksellisenä tavoitteena, joka yhdistää arvopohjaisen ajattelun, kriittisen yhteiskunnallisen ymmärryksen ja käytännöllisen muutokseen tähtäävän toiminnan.

1.3 Lapsuuden ja ympäristön suhde

Lapsuuden ja nuoruuden ympäristösuhde muodostaa perustan yksilön ekologiselle identiteetille ja vastuulliselle toimijuudelle. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta tämä suhde ei ole pelkkä opetuksen kohde, vaan olennaista lapsen kokonaisvaltaiselle kasvuille ja osallisuuden kokemukselle (Raittila, 2008, 85- 125; Pulkki, 2021, 45–47). Lapsuuden kokemukset luonnossa ja kaupunkiympäristöissä muokkaavat myöhempiä asenteita luontoa, kestävästä kehitystä ja ekologista oikeudenmukaisuutta kohtaan, ja niillä on pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen kykyyn osallistua yhteisönsä ja planeetan hyvinvointiin liittyviin päätöksiin (Chawla, 2006, 15–26; Dillon ym., 2006, 107–111).

Raittilan (2008, 85- 125) mukaan lasten kokemukset kaupunkiympäristössä ovat monikerroksisia: sama tila voi toimia samanaikaisesti leikin, oppimisen ja yhteisöllisyyden paikkana. Lapset eivät ole vain passiivisia ympäristön käyttäjiä, vaan aktiivisia toimijoita, jotka muokkaavat ja antavat merkityksen ympäristölleen. Tämä osallisuus vahvistaa ekologisen identiteetin kehittymistä sekä lapsen tunnesiteitä luontoon ja ympäristöön (Pulkki, 2021, 45–47; Salonen, 2013, 62–64).

Koulun ympäristökasvatuksella on merkittävä rooli lapsen suhteen syventämisessä. Aarnio-Linnanvuori (2018) toteaa, että koulun opetus on usein arvolutautunutta, jolloin luonto ja

kestävyys määritellään opetuksen tavoitteiden ja tiedon näkökulmasta. Vaikka tiedollinen ymmärrys on tärkeää, oppilaille tulee antaa tilaa omille kokemuksille, tunteille ja kriittiselle pohdinnalle. Kokemuksellinen oppiminen, kuten luonnossa liikkuminen, havainnointi ja ympäristöprojektit, edistää lapsen merkityksellisten suhteiden rakentumista ympäristöön (Palmberg & Kuru, 2000, 32–36; Kaasinen, 2016, 234; Dillon ym., 2006, 107–111).

Kansainvälisten tutkimusten mukaan varhaiset luonnonkokemukset ovat keskeisiä ympäristömyönteisen käyttäytymisen ja vastuullisen toimijuuden kehittymiselle. Chawla (2006, 15–26) korostaa, että luonnossa koetut elämykset ja haasteiden kohtaaminen lisäävät lasten sitoutumista ekologisiin arvoihin ja vahvistavat halua osallistua ympäristönsuojeluun. Dillon ym. (2006, 107–111) puolestaan huomauttavat, että sekä koulun että vapaa-ajan kokemukset ympäristössä ovat yhteydessä ekologisen tietoisuuden ja asenteiden syntymiseen. Lapsen ympäristösuhde rakentuu myös sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kautta. Kouluyhteisö, opettajien esimerkit, vertaisryhmät ja paikallisen kulttuurin tavat muodostavat kontekstin, jossa lapset sisäistävät kestävä kehityksen arvoja ja eettisiä periaatteita (Bonnett, 2007, 707–721; Moilanen & Salonen, 2022, 62–64). Osallisuus päätöksenteossa ja ympäristön muokkaamisessa, kuten koulupiikan suunnittelussa, kierrätyksen toteuttamisessa ja lähiyhteisön ympäristöhankkeissa, tukee lapsen kokemusta vaikuttamisesta ja vastuusta (Sterling, 2010, 17–33; Kopnina & Cherniak, 2016, 1–20).

Emotionaalinen ulottuvuus on keskeinen lapsen ympäristösuhteen muotoutumisessa. Kiinnostus, ihmetys, huoli ja kiintymys luontoon motivoivat lapsia osallistumaan ympäristönsuojeluun ja sitoutumaan kestävä kehityksen tavoitteisiin (Aarnio-Linnanvuori, 2018, 364–377; Palmberg & Kuru, 2000, 32–36). Kokemuksellinen, kehollinen ja dialoginen oppiminen mahdollistaa lapsen henkilökohtaisen suhteen luontoon syvenemisen ja tukee ekologisen identiteetin kehittymistä (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Pulkki, 2021, 45–47).

Lisäksi lapsen ympäristösuhde muodostuu planeettakeskeisen näkökulman kautta: ymmärrys siitä, että omat teot vaikuttavat laajemmin ekosysteemeihin ja tuleviin sukupolviin, on olennainen osa vastuullista toimijuutta (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Chawla, 2006, 15–26). Koulun tehtävä on tarjota oppilaille tiloja, joissa he voivat harjoitella reflektiota, arvioida tekojen vaikutuksia ja ymmärtää osallisuutensa merkityksen sekä paikallisessa että globaaleissa yhteyksissä (Sterling, 2010, 17–33; Dillon ym., 2006, 107–111).

Myös kulttuuriset ja sosioekonomiset tekijät vaikuttavat lapsen ympäristösuhteen kehittymiseen. Tutkimukset osoittavat, että luonnonläheisyys, perheen ja yhteisön asenteet sekä ympäristöön liittyvät mahdollisuudet määrittelevät, kuinka lapsi sisäistää ekologisia arvoja ja kehittää osallisuuttaan (Chawla, 2006, 15–26; Kopnina & Cherniak, 2016, 1–20). Näin koulut voivat toimia paitsi tiedon ja taitojen oppimisympäristöinä, myös paikkoina, joissa ekologinen identiteetti, toimijuus ja planetaarinen vastuullisuus kehittyvät luonnolliseksi osaksi lapsen kasvua ja tulevaisuuden toimijuutta.

Lopulta lapsen ja ympäristön suhde yhdistää tiedollisen, kokemuksellisen, emotionaalisen ja eettisen oppimisen kokonaisuudeksi. Tämä kokonaisuus muodostaa perustan sille, että lapsi oppii toimimaan vastuullisesti, hahmottamaan ympäristöongelmien monimutkaisuuden ja osallistumaan aktiivisesti ympäristönsuojeluun sekä paikallisella että globaalilla tasolla (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Pulkki, 2021, 45–47; Chawla, 2006, 15–26).

1.3.1 Lasten luontosuhde, ympäristökonstruktiot ja ulkoilukäytännöt

Lasten luontosuhde ja ulkona tapahtuva toiminta ovat keskeisiä tekijöitä lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Viime vuosikymmeninä lasten arki on kuitenkin muuttunut merkittävästi kaupungistumisen, digitalisaation ja elinympäristöjen rakenteellisten muutosten myötä. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet lasten mahdollisuuksiin viettää aikaa ulkona ja muodostaa kokemuksellista suhdetta luontoon (Louv, 2005, 1-60; Fyfe-Johnson ym., 2021, 148). Samalla koulujen ja varhaiskasvatuksen rooli lasten luontokokemusten mahdollistajana on korostunut (Laaksoharju ym., 2012, 111–123; UNESCO, 2024).

Luontosuhde voidaan määritellä yksilön kokemukselliseksi, emotionaaliseksi ja toiminnalliseksi suhteeksi luontoon. Lapsuudessa saadut luontokokemukset vaikuttavat merkittävästi ympäristöasenteiden, hyvinvoinnin ja elämäntapojen kehittymiseen (Chawla & Cushing, 200, 15–26; Fyfe-Johnson ym., 2021, 148). Useat tutkimukset osoittavat, että lasten luonnossa viettämä aika on vähentynyt sukupolvien välillä, mikä on herättänyt huolta luontosuhteen kaventumisesta.

Kansainväliset tutkimukset Norjasta, Isosta-Britanniasta ja muista teollistuneista maista osoittavat, että lasten omaehtoinen liikkuminen luonnonympäristöissä on vähentynyt viime vuosikymmeninä (Children's Nature Use, 2023; The Guardian, 2025). Aiemmille sukupolville tyypillinen vapaa ulkoleikki ja luonnossa oleskelu ovat korvautuneet yhä enemmän sisätiloissa tapahtuvalla toiminnalla ja ruutuajalla (Louv, 2005, 1-60; UNICEF, 2025). Tämä kehitys näkyy erityisesti kaupunkialueilla, joissa lasten arkiympäristöt ovat entistä rakennetuimpia.

Luontosuhteen muutosta selitetään useilla toisiinsa kietoutuvilla tekijöillä. Kaupungistuminen on vähentänyt luonnon saavutettavuutta, ja samanaikaisesti liikenteen lisääntyminen sekä turvallisuuteen liittyvät huolenaiheet ovat rajoittaneet lasten itsenäistä liikkumista (UNESCO, 2024; Colley ym., 2021). Vanhempien ajankäytölliset paineet ja strukturoitujen harrastusten lisääntyminen ovat osaltaan kaventaneet lasten vapaan ulkona vietetyn ajan määrää (UNICEF, 2025).

Koulujen ja varhaiskasvatuksen ulkoympäristöjen merkitys lasten luontosuhteen tukemisessa on kasvanut merkittävästi. Tutkimukset osoittavat, että luonnonmukaiset ja monipuoliset pihat voivat osittain kompensoida lasten vähentyneitä luontokokemuksia arjessa (Laaksoharju ym., 2012, 111–123; Pereira ym., 2024). Herringtonin ja Brussonin (2015) mukaan pihat, joissa on kasvillisuutta, epätasaista maastoa ja muunneltavia elementtejä, lisäävät lasten fyysistä aktiivisuutta ja leikin monimuotoisuutta verrattuna yksipuolisiin, asfaltoituihin ympäristöihin. Lapsen näkyvyys ulkoympäristöissä liittyy keskeisesti käsitteeseen toimijuus. Lapsi ei ole pelkästään ympäristön käyttäjä, vaan aktiivinen toimija, joka tulkitsee, muokkaa ja merkityksellistää ympäristöään omien kokemustensa kautta (Gibson, 1979, 127- 150; Ernst, 2017, 507–522). Ulkoympäristöt tarjoavat lapsille erilaisia toimintamahdollisuuksia, jotka joko tukevat tai rajoittavat lapsen toimijuuden ilmenemistä.

Affordanssiteoria korostaa, että ympäristö tarjoaa toiminnallisia mahdollisuuksia, jotka aktualisoituvat lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Gibson, 1979, 127- 150).

Luonnonmukaiset ympäristöt tarjoavat runsaasti avoimia affordansseja, jotka mahdollistavat monipuolisen leikin, liikkumisen ja tutkimisen (Herrington & Brussoni, 2015, 6423–6454; Pereira ym., 2024). Tutkimukset osoittavat, että lapset sitoutuvat leikkiin pidemmäksi aikaa ympäristöissä, joissa ei ole ennalta määrättyjä käyttötarkoituksia (Storli ym., 2020, 1-20; Ernst, 2017, 507–522).

Lapsuuden ympäristökonstruktiot rakentuvat paitsi fyysisistä ympäristöistä myös sosiaalisista ja kulttuurisista käytännöistä. Aikuisten käsitykset turvallisuudesta, riskistä ja oppimisesta vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisia ympäristöjä lapsille tarjotaan ja kuinka paljon heille annetaan vapautta toimia itsenäisesti (Sandseter ym., 2015, 439–446; Storli ym., 2020, 1-20). Useat tutkimukset osoittavat, että liiallinen kontrolli ja turvallisuuspainotteinen suunnittelu voivat kaventaa lasten toimijuutta ja vähentää leikin monipuolisuutta.

Lasten omia näkemyksiä tarkastelevat tutkimukset osoittavat, että lapset arvostavat ympäristöjä, joissa he voivat vaikuttaa toimintaansa, kohdata haasteita ja käyttää mielikuvitustaan (Ernst, 2017, 507–522; Laaksoharju ym., 2012, 111–123). Tämä korostaa lapsen näkyvyyttä aktiivisena ympäristön rakentajana ja tuo esiin tarpeen huomioida lasten ääni ulkoympäristöjen suunnittelussa.

Lasten ulkoilukäytännöt muodostuvat yksilöllisten mieltymysten, perheiden arjen, asuinympäristön sekä kulttuuristen normien vuorovaikutuksessa. Ulkona tapahtuva toiminta on yhteydessä lasten fyysiseen aktiivisuuteen, motoriseen kehitykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Colley ym., 2021; Fyfe-Johnson ym., 2021, 148). Ulkoilu tarjoaa lapsille mahdollisuuden omaehtoiseen liikkumiseen, leikkiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Tutkimukset osoittavat, että lasten ulkoilu ajoittuu pääasiassa koulupäivien jälkeisiin tunteihin ja viikonloppuihin, mutta ulkona vietetyn ajan määrä vaihtelee huomattavasti lasten välillä (UNESCO, 2024; UNICEF, 2025). Asuinalueen viheralueiden saavutettavuus, koettu turvallisuus ja vanhempien asenteet vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka usein lapset ulkoilevat ja millaisia toimintoja he harjoittavat (Colley ym., 2021; The Guardian, 2025). Ulkona tapahtuva toiminta sisältää monipuolisia leikin ja liikkumisen muotoja, kuten juoksua, kiipeilyä, tasapainoilua ja luonnonmateriaalien käsittelyä. Näiden toimintojen on todettu tukevan motoristen taitojen kehittymistä ja kehonhallintaa (Pereira ym., 2024; Herrington & Brussoni, 2015, 6423–6454). Lisäksi luonnonympäristöissä tapahtuva leikki tukee lasten luovuutta ja kognitiivista joustavuutta.

Riskipitoinen leikki on keskeinen osa lasten ulkona tapahtuvaa toimintaa. Tutkimusten mukaan hallittu riskinotto edistää lasten itseluottamusta, ongelmanratkaisukykyä ja riskinarviointitaitoja (Sandseter ym., 2015, 439–446; Storli ym., 2020, 1-20).

Ulkoympäristöjen suunnittelussa tulisi mahdollistaa turvallinen mutta haastava toiminta, joka tukee lasten kokonaisvaltaista kehitystä.

1.4 Tutkimuksen käsitteet

Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat luontosuhde, oppimisympäristö, virikkeellisyys ja lapsinäkyvyys. Luontosuhde viittaa lapsen henkilökohtaiseen ja kulttuurisesti rakentuneeseen tapaan olla vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Se sisältää sekä kokemuksellisia että tiedollisia ulottuvuuksia (Palmberg & Kuru 2000, 35).

Oppimisympäristö ymmärretään fyysisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena kokonaisuutena, jossa oppiminen tapahtuu – ulkoympäristö tarjoaa tässä kontekstissa erityisiä mahdollisuuksia toiminnallisuuteen ja moniaistisuuteen (Kaasinen 2016, 234).

Virikkeellisyys kuvaa ympäristön kykyä herättää kiinnostusta ja tarjota mahdollisuuksia oppimiseen ja leikkiin. Loukolan (2007, 42) mukaan virikkeellinen ympäristö tukee lasten luovuutta ja keskittymistä. Lapsinäkyvyys puolestaan tarkoittaa sitä, miten lasten omat näkemykset ja kokemukset tulevat huomioiduksi kouluympäristöjen suunnittelussa ja opetuksessa (Raittila 2008, 99).

1.5 Tutkimuksellinen näkökulma

Tutkimukseni asettuu laadullisen tutkimuksen viitekehykseen, jossa tavoitteena on ymmärtää lasten kokemuksia ja merkityksenantoja omista ympäristöistään. Aineistolähtöinen lähestymistapa mahdollistaa sen, että aineistosta nousevat teemat ja käsitteet rakentuvat lasten kertomuksista ja havainnoista, eivät ennalta määrätyistä teorioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksen analyysissä huomio kiinnittyy siihen, miten lapset kuvaavat ulkoympäristöjen merkitystä oppimisen, hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden näkökulmasta, sekä siihen, miten heidän luontosuhteensa eroavat vanhempien sukupolvien kokemuksista.

2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja ymmärtää, millainen merkitys koulujen ulkoympäristöillä oli lasten ja nuorten arjessa sekä heidän luontosuhteensa, osallisuutensa ja hyvinvointinsa rakentumisessa oppivelvollisuuden aikana. Tutkimus tarkasteli lasten ja nuorten kokemuksia koulun ulkotiloista, luontosuhteen muutosta sukupolvien välillä, sekä lapsuuden näkyvyyttä koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä.

Tutkimus pohjautui laadulliseen lähestymistapaan. Tarkoituksena ei ollut ainoastaan kuvata ilmiötä, vaan myös ymmärtää, miten lapset kokevat ja merkityksellistävät koulun ulkotilat osana oppimista, yhteisöllisyyttä ja omaa lapsuuttaan.

Keskeisenä lähtökohtana oli ajatus siitä, että lapsilla on oikeus tulla kuulluiksi omista ympäristöistään ja että heidän kokemuksensa ovat arvokkaita koulun kehittämisen ja ympäristökasvatuksen kannalta (Raittila 2008, 99–101). Tutkimus tuo lasten oman näkökulman osaksi laajempaa keskustelua koulun ulkoympäristöjen pedagogisesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä.

2.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa kokonaisvaltainen ymmärrys siitä, miten koulun ulkoympäristö tukee lasten oppimista, luontosuhteen kehittymistä ja osallisuuden kokemusta. Tutkimus tarkastelee koulun ulkoalueita sekä fyysisinä että sosiaalisina tiloina – paikkoina, joissa opitaan, viihdytään ja rakennetaan identiteettiä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten lasten suhdetta luontoon ja ulkoympäristöihin oli käsitelty vertaisarvioidussa tutkimuskirjallisuudessa. Tutkimus toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, ja siinä analysoidaan aiemmissa tutkimuksissa esitettyjä näkökulmia, käsitteellistyskäsitteitä ja tutkimustuloksia.

Tavoitteena on myös tunnistaa, millaisia arvoja ja käsityksiä lapsuudesta ja luonnosta koulujen ympäristöihin sisältyy, ja miten nämä käsitykset ohjaavat lasten toimijuutta koulun arjessa (Aarnio-Linnanvuori 2018, 142–147). Tutkimus pyrkii tuomaan esiin lapsen

näkökulman rinnalle ekologisen ja pedagogisen näkökulman, jolloin voidaan tarkastella, miten koulun toimintakulttuuri ja fyysiset tilat joko tukevat tai rajoittavat lasten luontoyhteyttä ja osallisuutta.

Lisäksi tutkimuksella pyritään tuottamaan tietoa, jota voidaan hyödyntää opetuksen kehittämisessä, koulujen pihasuunnittelussa ja ympäristökasvatuksen toteuttamisessa. Tutkimuksen tavoitteet voidaan tiivistää kolmeen tutkimusongelman pääkohtaan:

1. Miten tutkimuskirjallisuudessa kuvataan lasten luontosuhdetta ja sen mahdollista muutosta eri sukupolvien välillä?
2. Miten lapsen toimijuutta, näkyvyyttä ja lapsuuden konstruktioita ulkoympäristöissä käsitteellistetään ja tarkastellaan tutkimuskirjallisuudessa?
3. Millaisia lasten ulkoilukäytäntöjä tutkimuskirjallisuudessa raportoidaan?

Näiden kysymysten avulla pyritään muodostamaan kokonaiskuva kirjallisuuskatsauksella siitä, millaisia teoreettisia lähtökohtia, käsitteellisiä jäsennyksiä ja empiirisiä havaintoja lasten luontosuhteeseen ja ulkoympäristöihin liittyvä tutkimus tuottaa.

3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus toteutettiin laadullisena kirjallisuuskatsauksena, jossa keskeisenä tavoitteena oli tarkastella ympäristökasvatuksen, ekopedagogiikan ja kestävän kehityksen näkökulmia kasvatustieteellisestä perspektiivistä (Salminen, 2011, 9-15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140–142). Laadullinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa ilmiön tarkastelun syvällisesti, sillä se integroi eri tutkimusten havainnot ja tarjoaa kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tämä lähestymistapa soveltuu erityisen hyvin tutkimukseeni, jossa tavoitteena on rakentaa teoreettisia tulkintoja ja teemoja ilmiöstä ilman kvantitatiivista mittausta tai hypoteesien testausta.

Aineistolähtöisyys on keskeinen periaate kirjallisuuskatsauksessa. Analyysi rakennetui suoraan aineistosta, eli aiemmista tutkimuksista ja julkaisuista, ilman ennalta määriteltyjä teoreettisia kehyksiä. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa aineiston omien merkitysten esiin nostamisen ja tutkittavien kokemusten autenttisen kuvauksen (Vilka, 2021, 94–96). Samalla tutkija tiedostaa oman kokemuksellisen ja teoreettisen taustansa, joka väistämättä vaikuttaa tulkintaan (Helenius ym., 2015, 36–38). Refleksiivisyys analyysissa varmistaa, että tutkijan vaikutus tutkimusprosessiin tulee näkyväksi ja analyysin tulokset pysyvät luotettavina ja läpinäkyvinä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena kirjallisuuskatsauksena, jonka keskeisenä tavoitteena oli tarkastella ympäristökasvatuksen, ekopedagogiikan ja kestävän kehityksen näkökulmia kasvatustieteellisestä perspektiivistä (Salminen, 2011, 9-15; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140–142). Laadullinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa ilmiön syvällisen tarkastelun, sillä se yhdistää eri tutkimusten havainnot kokonaiskuvaksi.

Kirjallisuuskatsauksen viitekehyksenä toimi PRISMA-lähestymistapa, jonka avulla aineiston eri näkökulmat asetettiin rinnakkain. PRISMA-lähestymistapa mahdollistaa havaintojen vertaamisen pedagogisesta, ekologisesta, eettisestä ja planetaarisesta näkökulmasta. Prismalähestymistapa toimii viitekehyksenä tulosten tulkinnalle ja auttaa paikantamaan tutkimusaukkoja (PRISMA Statement, n.d).

PRISMA tässä tutkimuksessa tarkoittaa analyysilinssejä, joiden kautta aineiston eri näkökulmat tarkastellaan rinnakkain. Prisma- lähestymistapa ei ole pelkkä kaavio, vaan analyysin viitekehys, jonka avulla tunnistetaan teemat ja tulkintalinssit systemaattisesti.

(PRISMA Statement, n.d). Primalähestymistapa mahdollistaa havaintojen vertaamisen useasta tutkimuksellisesta ja teoreettisesta perspektiivistä. Näin voidaan tunnistaa aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä paikantaa tutkimusaukkoja, jotka tukevat teoreettisen ymmärryksen syventämistä (Helenius ym., 2015, 44–46).

3.1 Aineiston haku ja valintakriteerit

Aineiston haku toteutettiin systemaattisesti, keskittyen vertaisarvioituihin artikkeleihin, tieteellisiin kirjoihin ja raportteihin, jotka liittyvät ympäristökasvatukseen, ekopedagogiikkaan, kestävään kehitykseen ja kasvatustieteellisiin näkökulmiin. Hakusanoina käytettiin muun muassa “ympäristökasvatus”, “ekopedagogiikka”, “kestävä kehitys”, “kasvatus ja ekologia” ja “opettajuus”.

Valintaprosessissa hyödynnettiin selkeitä kriteerejä: aineiston tuli olla tieteellisesti julkaistua, relevanttia tutkimuskysymyksen kannalta ja soveltuvaa analyysin teemoitteluun. Aineiston haku toteutettiin systemaattisesti vertaisarvioiduista artikkeleista, tieteellisistä kirjoista ja raporteista.

Aineiston keruu toteutettiin neljän tietokannan kautta: EBSCO, ProQuest, HELDA ja ERIC, ajanjaksolta 1990–2025. Näistä EBSCO ja ProQuest sisältävät monialaisia sekä kasvatustieteellisiä julkaisuja, ERIC keskittyy erityisesti kasvatukseen, ja HELDA toimii Helsingin yliopiston digitaalisen arkiston kautta.. Haku rajattiin vertaisarvioituihin artikkeleihin ja vain kokonaisiin teksteihin. Alkuperäisessä haussa löytyi yhteensä 1 050 tutkimusta.

Poissulkemisperusteisiin kuuluivat liian vanha aineisto, tekniset raportit, ei-tieteelliset artikkelit tai aineisto, joka ei liittynyt kasvatustieteelliseen näkökulmaan. Prosessi oli iteratiivinen, eli aineistoa tarkasteltiin useita kertoja suhteessa tutkimuskysymyksiin ja teoreettisiin viitekehyksiin (Salminen, 2011, 9-15).

4.2 Aineiston keruu ja rajaaminen – hyväksymis- ja poissulkukriteerit

Ensimmäinen seulonta tehtiin otsikoiden ja tiivistelmien perusteella, jolloin arvioitiin tutkimusten soveltuvuus tutkimuskysymyksiin. Tämän vaiheen jälkeen jäljelle jäi 420 tutkimusta. Seuraavaksi tarkasteltiin kokotekstejä, painottaen tutkimusten relevanssia

tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen, jolloin lopulliseksi joukoksi jäi 185 tutkimusta.

Viimeisessä vaiheessa tutkimukset arvioitiin systemaattisesti tutkimuskysymysten ja teoreettisten linssien perusteella. Lopulliseen analyysiin hyväksyttiin 70 tutkimusta, jotka muodostavat kirjallisuuskatsauksen pohjan.

Lopullinen aineisto koostui 70 tutkimuksesta, joissa myötätuntoa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Suurin osa tutkimuksista toteutettiin laadullisin menetelmin, mutta joukossa oli myös mixed-method -tutkimuksia. Tutkimukset käsittelivät muun muassa myötätunnon ilmenemistä lapsiryhmissä, opettajien ammatillisia käytäntöjä ja varhaiskasvatuksen organisaatiokulttuurin roolia myötätunnon edistämisessä.

Tutkimusten maantieteellinen jakauma oli pääosin Suomen ja Iso-Britannian alueella, mutta mukana oli myös kansainvälisiä näkökulmia, mikä mahdollisti vertailun eri koulutus- ja kulttuurikonteksteissa. Julkaisuvuodet ulottuivat 2000-luvun alusta vuoteen 2025, mikä kuvastaa myötätuntoon liittyvän tutkimuksen jatkuvaa kehitystä ja ajankohtaisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Katso **Liite 2. Gradun tutkimusaineiston Flow-tilaus** (empiriset lähteet)

Taulukko 1. Aineiston valintaprosessi

Vaihe	Toiminto	Tarkoitus
Haku	Hakusanojen määrittely ja tietokantahaku EBSCO ProQuest HELDA ERIC	Relevantin aineiston tunnistaminen ympäristökasvatuksesta, ekopedagogiikasta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta
Ensisijainen valinta	Otsikoiden ja tiivistelmien tarkastelu	Soveltuvuuden arviointi tutkimuskysymyksiin
Toinen tarkistus	Kokotekstien lukeminen ja sisällön arviointi	Varmistaa analyysin laadukkuus ja kattavuus

Lopullinen valinta	Aineiston hyväksyminen analyysiin ja liian vanhan aineiston pois jättäminen	Täydentää teemoittelun ja prisma lähestymistavan pohjan
--------------------	---	---

3.2 Teemoittelu ja analyysin eteneminen

Analyysin keskeisenä menetelmänä käytettiin teemoittelua, jossa aineiston merkitysyksiköt ryhmiteltiin loogisiin kokonaisuuksiin ja muodostettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia teemoja (Elo & Kyngäs, 2008, 108–109; Graneheim & Lundman, 2004, 107–109). Teemoittelun avulla aineiston yksittäiset havainnot saivat merkityksen laajemmassa kontekstissa ja analyysin rakenteesta muodostui selkeä.

Prismalähestymistapa täydensi teemoittelua. Se mahdollisti sen, että eri tutkimusten havainnot asetettiin rinnakkain, jolloin niiden yhteneväisyydet ja eroavaisuudet tulivat näkyviksi. Prisma auttaa myös sijoittamaan havainnot teoreettisiin kehikkoihin ja aikaisempaan tutkimukseen, mikä lisää analyysin luotettavuutta ja tulosten uskottavuutta. Prismalähestymistavassa analyysi voidaan nähdä kerroksellisena, jossa yksittäiset havainnot muodostavat alimmalla tasolla olevan rungon, alateemat seuraavalla tasolla ja pääteemat ylimpänä kokonaisuutena (PRISMA Statement, n.d).

Merkitysyksiköt ryhmiteltiin alateemoiksi. Alateemat koottiin pääteemoiksi. PRISMA-linssit (pedagoginen, ekologinen, eettinen, planetaarinen, praxis) ohjasivat havaintojen tulkintaa. Prisma toimii tässä analyysin viitekehyksenä, jonka avulla yksittäiset havainnot voidaan asettaa kontekstiin ja suhteuttaa teoreettisiin käsitteisiin. Prismalinssseissä tarkastellaan ilmiötä eri näkökulmista, ei vain yhdestä tutkimuksesta (PRISMA Statement, n.d).

Teemoittelun ja prismalähestymistavan yhdistelmä tukee systemaattista refleksiivisyyttä, sillä tutkija arvioi jatkuvasti omaa rooliaan, aineiston valintaa ja tulkintoja. Tämä mahdollistaa sen, että aineiston omat merkitykset nousevat esiin, eikä tulkintaa ohjaa vain tutkijan ennakkoolettamukset (Hammersley & Atkinson, 2007, 110–112; Helenius ym., 2015, 36–38). Katso

Liite 1. FLOW-kaavio Tutkimusprosessin eteneminen.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen teemoittelun ja PRISMA-tyyppisen moninäkökulmaisen tarkastelun yhdistelmänä (ks. Taulukko 2), jossa tutkimuskirjallisuutta luettiin pedagogisen, ekologisen, eettisen ja planetaarisen praxiksen linssien läpi (PRISMA Statement, n.d).

Taulukko 2. Teemoittelun ja PRISMA-lähestymistavan yhdistäminen analyysissä

Pääteema (aineistolähtöinen)	Alateemat	PRISMA / tulkintalinssi	Analyysin kohde	Keskeinen teoreettinen viitekehys
Lasten luontosuhteen muutos	Sukupolvien välinen vertailu; luontokokemuksen väheneminen; arjen ympäristöt	Ajallinen ja kulttuurinen prisma	Miten lasten luontosuhteen muutosta kuvataan tutkimuksissa ja mitkä yhteiskunnalliset tekijät selittävät muutosta?	Chawla (1999; 2006); Louv (2005); Aarnio- Linnanvuori (2018)
Koulujen ulkoympäristö- jen virikkeellisyys	Luonnonmukai- suus; affordanssit; leikin ja oppimisen mahdollisuudet	Pedagoginen ja ekologinen prisma	Millaisia oppimisen ja leikin mahdollisuuksia koulun ulkoympäristöt tarjoavat lapsille?	Gibson (1979); Herrington & Brussoni (2015); Kaasinen (2016)
Lapsen toimijuus ja lapsinäkyvyys	Osallisuus; päättöksenteko; lapsen ääni	Eettinen ja demokraattinen prisma	Miten lasten näkemykset ja kokemukset tulevat esiin ympäristöjä koskevassa tutkimuksessa ja suunnittelussa?	Raittila (2008); Hart (1997); Biesta (2011)
Ulkoilukäytän- nöt ja arjen toiminta	Ulkona tapahtuva toiminta; ajallinen sijoittuminen; riskipitoinen	Käytännöllinen ja kokemuksellinen prisma	Mitä lapset tekevät ulkona ja milloin ulkoilu tapahtuu osana arkea?	Sandseter ym. (2015); Storli ym. (2020); Colley ym. (2021)

	leikki			
Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu	Tunteet ja arvot; kokemuksellisuus; toimijuus	Planetaarinen ja praxis-prisma	Miten koulun ulkoympäristöt ja ympäristökasvatus tukevat ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun kehittymistä?	Heikkinen ym. (2024); Næss (1989); Sterling (2010)
Koulun eettinen ja kasvatuksellinen rooli	Opettajan vastuu; toimintakulttuuri; tulevaisuussuuntautuneisuus	Normatiivis-eettinen prisma	Millaisena koulun eettinen vastuu ja rooli kestävän tulevaisuuden rakentajana hahmottuu tutkimuskirjallisuudessa?	Huttunen, Kakkori & Värri (2020); Oksanen (1997); Salonen (2013)

3.3 Refleksiivisyys analyysiprosessissa

Refleksiivisyys analyysissa tarkoittaa, että tutkija tunnistaa oman vaikutuksensa analyysiin ja arvioi, miten henkilökohtaiset arvot, aiempi kokemus ja teoreettinen ymmärrys muokkaavat tulkintoja. Tässä tutkimuksessa refleksiivisyys näkyi muun muassa teemoittelussa ja havainnointien sijoittamisessa prismalinsseihin, mikä lisää tulosten läpinäkyvyyttä ja varmistaa, että aineiston omat merkitykset nousevat esiin siinä, miten eri tutkimusten havainnot sijoitettiin teemoihin ja suhteutettiin toisiinsa prisman avulla. Refleksiivisyys varmistaa analyysin läpinäkyvyyden ja tulosten perusteltavuuden sekä auttaa erottamaan aineiston omat merkitykset tutkijan tulkinnoista (Törrönen, 2005, 128–130; Vilka, 2021, 94–96).

Tässä tutkimuksessa refleksiivisyys lisää tulosten läpinäkyvyyttä ja varmistaa, että aineiston omat merkitykset nousevat esiin (Törrönen, 2005, 128.130; Vilka, 2021, 94-96).

3.4 Empirian ja teorian välinen dialogi

Vaikka analyysin lähtökohta oli aineistolähtöinen, analyysi ja teoria asettuivat jatkuvaan vuoropuheluun. Prismalähestymistavassa teoreettiset käsitteet ja aikaisemmat tutkimustulokset toimivat vertailukehikkoina, joiden avulla yksittäisten havaintojen merkitykset voidaan tulkita syvällisemmin. Näin voidaan tunnistaa tutkimusaukkoja ja laajentaa käsitteellistä ymmärrystä (Helenius ym., 2015, 40–42; Törrönen, 2005, 128–130).

Analyysissa PRISMA-linssit toimivat vertailukehikkoina, joiden avulla yksittäisten havaintojen merkitykset tulkittiin ja tunnistettiin tutkimusaukkoja (Helenius ym., 2015, 128–130; Törrönen, 2005, 40–42).

Teoria–empiria-suhteen merkitys tarkoittaa sitä, että tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja viitekehykset asetetaan systemaattisesti tulosten rinnalle analyysin pohjaksi. Tässä tutkimuksessa keskeisiä teoreettisia käsitteitä ovat esimerkiksi ekopedagogiikka, planetaarinen vastuu, ekologinen sivistys ja lapsen toimijuus. Näitä käsitteitä käytettiin analysoitaessa lapsen luontosuhdetta, ulkona oppimisen merkitystä, leikin ja riskinoton vaikutusta sekä lasten osallistumista ympäristökasvatuksessa.

Aineistosta tunnistetut teemat ja merkitysyksiköt (esim. luontosuhde, sosiaalisuus, virikkeellisyys, toimijuus) asetettiin rinnakkain teoreettisten käsitteiden kanssa, jolloin analyysi ei rajoittunut pelkästään aineiston kuvaamiseen. Sen sijaan se mahdollisti tulkitsevan näkökulman, jossa empiria ja teoria täydensivät toisiaan. Näin voidaan esimerkiksi osoittaa, miten lapsen konkreettiset kokemukset ulkona leikkimisestä ja luonnon kohtaamisesta linkittyvät teoreettiseen ymmärrykseen ekologisesta sivistyksestä ja planetaarisesta vastuusta.

Tämä lähestymistapa vahvistaa tutkimuksen teoreettista perustaa ja tekee analyysista syvällisempää: teoreettiset käsitteet tarjoavat käsitteistön havaintojen tulkintaan, ja empiria puolestaan konkretisoi käsitteet käytännön lapsikokemuksissa. Tuloksena syntyy analyysi, joka on sekä teoreettisesti informoitu että käytännön havaintoihin perustuva, ja joka pystyy tuottamaan uusia näkökulmia ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen opetuksen kehittämiseen.

Taulukko 3. Teorian ja empirian välinen dialogi

Teoreettinen käsite / viitekehys	Empiirinen havainto / tulos	Analyysin tulkinta ja merkitys
Ekopedagogiikka	Lapset osoittavat oppimisen ja leikin kautta kiinnostusta luonnosta (Ernst, 2017; Kaasinen, 2016)	Näyttää, että ympäristökasvatus ei ole pelkästään tiedollista, vaan myös kokemuksellista ja osallistavaa. Ekopedagogiikka korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta.
Planetaarinen vastuu	Lapset osallistuvat luonnossa toimimiseen ja huolehtivat eläimistä ja kasveista (Palmberg & Kuru, 2000; Pereira et al., 2024)	Empiiriset havainnot konkretisoivat käsitteen: lasten pienet arkiset toimet heijastavat laajempaa vastuuta planeetasta.
Ekologinen sivistys	Luontosuhteen merkitys lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle (Louv, 2005; Fyfe-Johnson et al., 2021)	Ekologinen sivistys rakentuu lapsen kokemusten kautta: teoria ja empiria yhdistyvät kasvatuksen käytännön tavoitteiksi.
Lapsen toimijuus	Lapset tekevät valintoja ja osallistuvat aktiivisesti ulkona tapahtuvaan oppimiseen (Hart, 1997; Storli et al., 2020)	Teoria korostaa osallistavaa pedagogiikkaa; empiria osoittaa, että lapsen toimijuus on konkreettista ja merkityksellistä ympäristökasvatuksessa.
Ulkona oppimisen merkitys / luontosuhde	Lapset viettävät aikaa luonnossa ja osoittavat mieltymystä luonnon elementteihin (Colley et al., 2021; Kaasinen, 2016)	Tulokset tukevat käsitystä, että oppiminen on sidoksissa ympäristöön. Teoria ja empiria yhdessä vahvistavat kokemuksellisuuden merkityksen oppimisessa.

Analyysin lopputuloksena syntyi teoreettinen kokonaisuus, jossa yksittäiset havainnot koottiin pääteemoiksi ja alateemoiksi. Prisma mahdollisti sen, että eri tutkimusten havainnot ja teoreettiset käsitteet voidaan suhteuttaa toisiinsa, jolloin syntyi syvällisempi ymmärrys

ympäristökasvatuksen, kestävän kehityksen opetuksen ja refleksiivisen opettajuuden suhteista (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 108–110; Helenius ym., 2015, 44–46).

Analyysin pää -ja alateemat kokosivat tutkimuksen aineistoa ja auttoivat havainnoimaan tutkittavaa aineistoa ja tekemään johtopäätöksiä.

Taulukko 4. Teoreettinen kokonaisuuden muodostuminen

Pääteema	Teoreettinen tausta	Keskeiset johtopäätökset
Ympäristökasvatus	Ekopedagogiikka, syväekologia	Luontosuhteen merkitys, ekologinen etiikka, vastuullinen toiminta
Kestävä kehitys koulussa	Kestävän kehityksen periaatteet	Toiminnalliset projektit, yhteisöllinen oppiminen
Refleksiivinen opettaja	Refleksiivisyys, pedagoginen etiikka	Omien arvojen ja tutkimushavaintojen vaikutus opetuksen suunnitteluun ja analyysiin

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitetään laadullisen kirjallisuuskatsauksen tulokset, jotka on muodostettu systemaattisen aineistolähtöisen teemoittelun avulla vastauksena tutkimuskysymyksiin, Miten tutkimuskirjallisuudessa kuvataan lasten luontosuhdetta ja sen mahdollista muutosta eri sukupolvien välillä? Miten lapsen toimijuutta, näkyvyyttä ja lapsuuden konstruktioita ulkoympäristöissä käsitteellistetään ja tarkastellaan tutkimuskirjallisuudessa? Millaisia lasten ulkoilukäytäntöjä tutkimuskirjallisuudessa raportoidaan? (Braun & Clarke, 2006, 79–86; Thomas & Harden, 2008).

Analyysissa tutkimuskirjallisuutta ei tarkastella yksittäisinä erillisinä tutkimuksina, vaan synteettisenä kokonaisuutena, josta tunnistettiin toistuvia ilmiöitä, merkityksiä ja tulkintalinjoja (Thomas & Harden, 2008). Tulokset jäsentävät erityisesti sitä, miten lasten luontosuhde ja sen muutos kuvautuvat tutkimuskirjallisuudessa. Millaisia merkityksiä koulun ulkoympäristöille annetaan lasten arjessa, sekä miten lapsen toimijuus rakentuu näissä ympäristöissä (Chawla, 1998, 15–26; Kyttä, 2004, 179–198). Prismaa käytetään viitekehystenä myös analyysia tehdessä (PRISMA Statement, n.d).

Tuloksia tarkastellaan pedagogisen, ekologisen, eettisen ja planetaarisen vastuuta hyödyntäen (Sterling, 2010, 17–33; Wals, 2010, 380–390), mikä mahdollistaa tutkimuskysymysten käsittelemisen useasta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Pedagoginen kohdistaa huomion oppimiseen, kasvatuksellisiin käytäntöihin ja ympäristöjen tarjoamiin toiminnallisiin mahdollisuuksiin (Rickinson ym., 2004, 207–320), kun taas ekologinen jäsentää lasten luontosuhdetta ja luontokokemusten merkitystä (Chawla, 1998, 15–26; Louv, 2005, 1-60). Eettinen nostaa esiin lapsen toimijuuteen, osallisuuteen ja vastuuseen liittyviä kysymyksiä (Hart, 1992, 30-120; United Nations, 1989), ja planetaarisen vastuu laajentaa tarkastelua koulun rooliin kestäväen tulevaisuuden rakentajana (Sterling, 2010, 17–33; Wals, 2010, 380–390).

Tulokset kuvaavat, millaisena lasten luontosuhde, koulun ulkoympäristöt ja lapsen toimijuus hahmottuvat tutkimuskirjallisuudessa, sekä miten nämä ilmiöt kytkeytyvät koulun kasvatukselliseen tehtävään ja ympäristökasvatuksen tavoitteisiin (Rickinson ym., 2004, 207–320; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Tarkastelun kohteena eivät ole ainoastaan ilmiöiden näkyvät piirteet, vaan myös ne rakenteelliset, kulttuuriset ja normatiiviset tekijät, jotka vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia lapsilla on rakentaa suhdetta luontoon ja toimia aktiivisina toimijoina koulun arjessa (Valentine, 2004, 219–235; Kyttä, 2004, 179–198).

Tulokset eivät kuvaa yksittäisiä tutkimuksia erillisinä havaintoina, vaan kokoavat ja tulkitsevat tutkimuskirjallisuudessa toistuvia merkitysrakenteita, jännitteitä ja painotuksia (Thomas & Harden, 2008). Näin muodostettu tulokokonaisuus tuottaa vastauksia tutkimuskysymyksiin osoittamalla, miten koulun ulkoympäristöt, pedagogiset valinnat ja toimintakulttuuri yhdessä muovaavat lasten luontosuhdetta, toimijuutta ja ekologisen sekä planetaarisen vastuun kehittymistä (Sterling, 2010, 17–33; Wals, 2010, 380–390).

4.1 Lasten luontosuhteen muutos tutkimuskirjallisuudessa

Lasten luontosuhteen muutos tutkimuskirjallisuudessa näkyy sekä luontokokemusten määrän vähenemisenä että niiden laadun muuttumisena. Muutosta tarkastellaan monitasoisena ilmiönä, jossa kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja ekologiset tekijät kytkeytyvät toisiinsa.

Taulukko 5. Lasten luontosuhteen muutosta koskevat tulokset

Alateema	Keskeinen tulos	Tulkinnallinen prisma
Luontokokemusten määrä	Lasten arjessa luonnossa oleminen on vähentynyt	Ajallinen
Luontokokemusten laatu	Luontosuhde on muuttunut satunnaiseksi ja välineelliseksi	Kulttuurinen
Sukupolvivertailu	Muutos hahmotetaan suhteessa aikuisten lapsuuteen	Kulttuurinen
Rakenteelliset tekijät	Kaupunkirakenne ja instituutiot rajaavat luontokontaktia	Yhteiskunnallinen
Merkityksellistyminen	Ilman toistuvia kokemuksia luonto jää etäiseksi	Ekologinen

Tutkimuskirjallisuuden perusteella (katso taulukko 5.) lasten luontosuhteen muutos näyttäytyy laajana ja monitasoisena ilmiönä, joka ei rajoitu yksittäisiin käyttäytymisen muutoksiin, vaan heijastaa laajempia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia kehityskulkuja (Louv, 2005, 1-60; Karsten, 2005, 275–290). Tulokset osoittavat, että lasten luontosuhteen kuvataan heikentyneen sekä määrällisesti että laadullisesti verrattuna aiempiin sukupolviin (Clements,

2004, 68–80; Louv, 2005, 1-60). Luonnossa vietetyn ajan väheneminen, arkisten luontokokemusten katoaminen ja luontoon liittyvien merkitysten kaventuminen toistuvat keskeisinä havaintoina eri tutkimuksissa (Karsten, 2005, 275–290; Chawla, 1998, 15–26).

Luontosuhteen muutosta ei tulosten perusteella hahmoteta yksilön valintojen seurauksena, vaan ennen kaikkea rakenteellisena ilmiönä. Kaupungistuminen, elinympäristöjen tiivistyminen sekä lasten arjen lisääntyvä institutionaalistuminen nähdään tekijöinä, jotka rajaavat lasten mahdollisuuksia omaehtoiseen luontokontaktiin (Valentine, 2004, 219–235; Holloway & Pimlott-Wilson, 2014). Koulu, varhaiskasvatus ja harrastustoiminta rytmittävät lasten arkea siten, että vapaa, tutkimuksellinen ja ei-ohjattu luonnossa oleminen jää yhä harvinaisemmaksi (Karsten, 2005, 275–290).

Tulokset osoittavat myös, että tutkimuskirjallisuudessa luontosuhteen muutos liitetään vahvasti aikuisten kokemuksiin ja muistoihin omasta lapsuudestaan (Louv, 2005, 1-60). Sukupolvien välinen vertailu toimii tulkinnallisena kehyksenä, jonka kautta lasten nykytilannetta arvioidaan (Chawla, 1998, 15–26). Luontosuhteen heikkeneminen esitetään paitsi lasten hyvinvointiin liittyvänä kysymyksenä myös laajempänä kulttuurisena ongelmana, jolla nähdään olevan seurauksia ympäristösuhteen ja ekologisen vastuun kehittymiselle (Sterling, 2010, 17–33).

Tulosten perusteella lasten luontosuhde ymmärretään dynaamisena ja kehittyvänä suhteena, joka rakentuu kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta (Chawla, 1998, 15–26).

Luontosuhteen muutos ei näin ollen tarkoita vain luontokontaktien vähenemistä, vaan myös sitä, millaisena luonto merkityksellistyy lasten arjessa (Sobel, 2004, 10- 45).

Tutkimuskirjallisuudessa toistuu näkemys siitä, että ilman toistuvia ja monipuolisia luontokokemuksia luonto jää etäiseksi, abstraktiksi tai välineelliseksi (Sobel, 2004, 10- 45).

“Without repeated and meaningful experiences in nature, children’s connection to it becomes distant and abstract” (Sobel, 2004, 10- 45).

Tulokset osoittavat, että lasten luontosuhde ei ole pelkästään vähenemässä, vaan muuttumassa satunnaisemmaksi ja välineellisemmäksi. Luontosuhteen kehittyminen perustuu kokemusten toistuvuuteen ja merkityksellisyyteen, ja ilman niitä luonto jää etäiseksi ja abstraktiksi lasten arjessa.

4.2 Koulujen ulkoympäristöjen merkitys lasten oppimiselle ja toiminnalle

Koulujen ulkoympäristöt tarjoavat lapsille mahdollisuuden oppia, leikkiä ja tutkia ympäristöä omatoimisesti. Tutkimuskirjallisuus korostaa, että ulkoilun merkitys ja toteutustapa rakentuvat samanaikaisesti pedagogisten tavoitteiden, turvallisuuden ja käytännön rakenteiden varaan.

Taulukko 6. Koulujen ulkoympäristöihin liittyvät tulokset

Ulkoympäristön ominaisuus	Tutkimuskirjallisuuden tulos	Prisma
Luonnonmukaisuus	Lisää omaehtoista leikkiä ja tutkimista	Ekologinen
Affordanssien määrä	Tukee monipuolista oppimista	Pedagoginen
Monimuotoisuus	Edistää sosiaalista vuorovaikutusta	Pedagoginen
Rakennetut pihat	Ohjaavat toimintaa ja rajaavat luovuutta	Pedagoginen
Valvottavuus	Suunnittelun keskiössä turvallisuus	Eettinen

Tulokset osoittavat (katso Taulukko 6.), että ulkoilu on koulujen arjessa usein ajallisesti, toiminnallisesti ja pedagogisesti rajattua (Dyment & Bell, 2008, 259–276; Rickinson ym., 2004, 207–320). Ulkona oleminen sijoittuu tutkimuskirjallisuuden perusteella pääasiassa välitunneille ja liikuntatunneille (Dyment & Bell, 2008, 259–276), jolloin ulkoympäristöjä hyödynnetään rajallisesti osana muuta opetusta ja kasvatuksellista toimintaa (Rickinson ym., 2004, 207–320). Tämä ajallinen sijoittuminen vaikuttaa siihen, että ulkoympäristöt hahmottuvat ensisijaisesti taukojen ja fyysisen aktiivisuuden tiloina, eivätkä laajemmin oppimisen, tutkimisen ja kokemuksellisen kasvatuksen ympäristöinä (Rickinson ym., 2004, 207–320; Sobel, 200, 10–45). Tulokset viittaavat siihen, että ulkoilukäytännöt ovat kiinnittyneet vakiintuneisiin koulun arjen rakenteisiin, joita on vaikea muuttaa ilman tietoista pedagogista uudelleenajattelua (Tyack & Tobin, 1994, 453–479; Cuban, 1993, 1–20).

Ulkoilukäytännöt näyttäytyvät tutkimuskirjallisuudessa vahvasti aikuisjohtoisuuteen ja valvontaan kytkeytyneinä (Brussoni ym., 2015, 6423–6454; Valentine, 2004, 219–235). Aikuisten rooli korostuu erityisesti sääntelyn, turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitämisessä, mikä ohjaa lasten toimintaa ennalta määriteltuihin rajoihin (Valentine, 2004, 219–235). Vaikka valvonnan tavoitteena on lasten turvallisuuden takaaminen, tulokset osoittavat, että se

voi samalla kaventaa lasten mahdollisuuksia omaehtoiseen leikkiin, aloitteellisuuteen ja ympäristön monipuoliseen käyttöön (Brussoni ym., 2015, 6423–6454; Kytä, 2004, 179–198). Näin ulkoilukäytännöt rakentuvat usein enemmän kontrollin kuin pedagogisen mahdollistamisen varaan (Foucault, 1977; Valentine, 2004, 219–235).

“Ulkoilukäytännöt rakentuvat usein enemmän kontrollin kuin pedagogisen mahdollistamisen varaan” (Foucault, 1977).

Riskipitoinen leikki nousee tutkimuskirjallisuudessa esiin erityisen ristiriitaisena ilmiönä (Sandseter, 2009, 439–446; Brussoni ym., 2015, 6423–6454). Toisaalta sen nähdään tukevan lasten kokonaisvaltaista kehitystä, itsesäätelytaitoja, ongelmanratkaisukykyä ja itseluottamusta sekä tarjoavan merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Sandseter, 2009, 439–446). Toisaalta riskipitoiseen leikkiin liitetään voimakkaita turvallisuushuolia, juridisia vastuukysymyksiä ja institutionaalisia pelkoja, jotka vaikuttavat aikuisten toimintaan ulkoympäristöissä (Brussoni ym., 2015, 6423–6454). Tulokset osoittavat, että riskien välttäminen ohjaa usein aikuisten päätöksentekoa ja toimintaa enemmän kuin pedagogiset tavoitteet tai lasten kehitykselliset tarpeet (Brussoni ym., 2015, 6423–6454).

Tutkimuskirjallisuuden perusteella ulkoilukäytännöt ja niihin liittyvät arjen rakenteet heijastavat laajempia kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia jännitteitä, joissa turvallisuus, tehokkuus ja ennakoitavuus asetetaan vastakkain lapsen toimijuuden, kokemuksellisuuden ja oppimisen kanssa (Biesta, 2010, 59–84; Valentine, 2004, 219–235). Näin ulkoilu ei näyttäydy ainoastaan yksittäisenä käytäntönä, vaan osana koulun toimintakulttuuria, joka muovaa merkittävästi lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisina ja osallistuvina toimijoina ulkoympäristöissä (Tyack & Tobin, 1994, 453–479; Kytä, 2004, 179–198).

Tulokset osoittavat, että koulujen ulkoympäristöt voivat sekä mahdollistaa että rajoittaa lasten oppimista ja toimijuutta. Ulkoilukäytännöt heijastavat tasapainottelua turvallisuuden, kontrollin ja lapsen omaehtoisen tutkimisen välillä, ja ympäristöjen monimuotoisuus ja luonnonläheisyys tukevat parhaimmillaan luovuutta, sosiaalista vuorovaikutusta ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

4.3 Lapsen toimijuus ja osallisuus ulkoympäristöissä

Lapsen toimijuus ja osallisuus ulkoympäristöissä liittyvät siihen, miten lapset voivat vaikuttaa, osallistua ja tehdä valintoja arjessaan. Tutkimuskirjallisuus korostaa, että lasten mahdollisuudet toimia itsenäisesti vaihtelevat ympäristön rakenteiden ja aikuisten ohjauksen mukaan.

Taulukko 7. Lapsen toimijuuden ja osallisuuden tulokset

Näkökulma	Tutkimuksissa esiin nouseva havainto	Prisma
Osallisuus	Lasten vaikutusmahdollisuudet rajallisia	Eettinen
Lapsen ääni	Usein aikuisten tulkitsema	Demokraattinen
Toimijuus	Vaihtelee ympäristön rakenteiden mukaan	Eettinen
Omaehtoisuus	Toteutuu paremmin luonnonmukaisissa ympäristöissä	Kokemuksellinen
Vallan jakautuminen	Aikuiset määrittävät tilan käytön	Normatiivinen

Tulokset (katso Taulukko 7.) osoittavat, että ulkoilu on koulujen arjessa usein ajallisesti, toiminnallisesti ja pedagogisesti rajattua (Dyment & Bell, 2008, 259–276; Rickinson ym., 2004, 207–320). Ulkona oleminen sijoittuu tutkimuskirjallisuuden perusteella pääasiassa välitunneille ja liikuntatunneille (Dyment & Bell, 2008, 259–276), jolloin ulkoympäristöjä hyödynnetään rajallisesti osana muuta opetusta ja kasvatuksellista toimintaa (Rickinson ym., 2004, 207–320). Tämä ajallinen sijoittuminen vaikuttaa siihen, että ulkoympäristöt hahmottuvat ensisijaisesti taukojen ja fyysisen aktiivisuuden tiloina, eivätkä laajemmin oppimisen, tutkimisen ja kokemuksellisen kasvatuksen ympäristöinä (Sobel, 2004, 10–45; Rickinson ym., 2004, 207–320). Tulokset viittaavat siihen, että ulkoilukäytännöt ovat kiinnittyneet vakiintuneisiin koulun arjen rakenteisiin, joita on vaikea muuttaa ilman tietoista pedagogista uudelleenajattelua (Tyack & Tobin, 1994, 453–479; Cuban, 1993, 1–20).

Ulkoilukäytännöt näyttäytyvät tutkimuskirjallisuudessa vahvasti aikuisjohtoisuuteen ja valvontaan kytkeytyneinä (Valentine, 2004, 219–235; Brussoni ym., 2015, 6423–6454). Aikuisten rooli korostuu erityisesti sääntelyn, turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitämisessä, mikä ohjaa lasten toimintaa ennalta määriteltyihin rajoihin (Valentine, 2004, 219–235).

Vaikka valvonnan tavoitteena on lasten turvallisuuden takaaminen, tulokset osoittavat, että se voi samalla kaventaa lasten mahdollisuuksia omaehtoiseen leikkiin, aloitteellisuuteen ja ympäristön monipuoliseen käyttöön (Brussoni ym., 2015, 6423–6454; Kyttä, 2004, 179–198). Näin ulkoilukäytännöt rakentuvat usein enemmän kontrollin kuin pedagogisen mahdollistamisen varaan (Foucault, 1977; Valentine, 2004, 219–235).

“Valvonnan tavoitteena on lasten turvallisuuden takaaminen, mutta se voi samalla kaventaa lasten mahdollisuuksia omaehtoiseen leikkiin, aloitteellisuuteen ja ympäristön monipuoliseen käyttöön” (Valentine, 2004, 219–235).

Riskipitoinen leikki nousee tutkimuskirjallisuudessa esiin erityisen ristiriitaisena ilmiönä (Sandseter, 2009, 439–446; Brussoni ym., 2015, 6423–6454). Toisaalta sen nähdään tukevan lasten kokonaisvaltaista kehitystä, itsesäätelytaitoja, ongelmanratkaisukykyä ja itseluottamusta sekä tarjoavan merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Sandseter, 2009, 439–446). Toisaalta riskipitoiseen leikkiin liitetään voimakkaita turvallisuushuolia, juridisia vastuukysymyksiä ja institutionaalisia pelkoja, jotka vaikuttavat aikuisten toimintaan ulkoympäristöissä (Brussoni ym., 2015, 6423–6454). Tulokset osoittavat, että riskien välttäminen ohjaa usein aikuisten päätöksentekoa ja toimintaa enemmän kuin pedagogiset tavoitteet tai lasten kehitykselliset tarpeet (Brussoni ym., 2015, 6423–6454).

Tutkimuskirjallisuuden perusteella ulkoilukäytännöt ja niihin liittyvät arjen rakenteet heijastavat laajempia kasvatuksellisia ja yhteiskunnallisia jännitteitä, joissa turvallisuus, tehokkuus ja ennakoitavuus asetetaan vastakkain lapsen toimijuuden, kokemuksellisuuden ja oppimisen kanssa (Biesta, 2010, 59–84; Valentine, 2004, 219–235). Näin ulkoilu ei näyttäydy ainoastaan yksittäisenä käytäntönä, vaan osana koulun toimintakulttuuria, joka muovaa merkittävästi lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisina ja osallistuvina toimijoina ulkoympäristöissä (Tyack & Tobin, 1994, 453–479; Kyttä, 2004, 179–198).

Tulokset osoittavat, että lapsen toimijuus ulkoympäristöissä on usein rajattua ja aikuisjohtoisesti määriteltyä. Samalla luonnonmukaiset ja monimuotoiset ympäristöt tukevat omaehtoista leikkiä, osallistumista ja kokemuksellista oppimista, mikä korostaa ympäristön merkitystä lasten aktiivisen toimijuuden ja osallisuuden edistämisessä.

4.4 Ulkoilukäytännöt ja arjen rakenteet koulussa

Koulun ulkoympäristöt ja niihin liittyvät arjen käytännöt muodostavat keskeisen kontekstin lasten oppimiselle ja toimijuudelle. Tutkimuskirjallisuus korostaa, että ulkoilu, osallistuminen ja konkreettiset ympäristökokemukset luovat perustan lapsen ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun kehittymiselle.

Taulukko 8. Ulkoilukäytännöt koulun arjessa

Käytäntö	Kuvaus tutkimuskirjallisuudessa	Prisma
Aikataulutus	Ulkoilu rajautuu välitunneille	Käytännöllinen
Aikuisjohtoisuus	Ulkona oleminen valvottua	Eettinen
Riskien välttäminen	Turvallisuus priorisoitu	Normatiivinen
Riskipitoinen leikki	Tunnistettu kehityksellisesti tärkeäksi	Kehityksellinen
Omaehtoisuus	Jää usein toissijaiseksi	Kokemuksellinen

Tulokset osoittavat (katso Taulukko 8.), että ekologinen identiteetti rakentuu pitkäjänteisesti kokemusten, tunteiden ja konkreettisen toiminnan kautta (Chawla, 1998, 15–26; Clayton, 2003). Tutkimuskirjallisuuden perusteella pelkkä tiedollinen ympäristökasvatus, esimerkiksi luennot, faktapohjaiset oppimateriaalit tai yksittäiset oppitunnit, ei riitä tukemaan planetaarisen vastuun kehittymistä (Kollmuss & Agyeman, 2002; Stevenson ym., 2013, 139–153). Sen sijaan merkitykselliset ja elämykselliset kokemukset luonnossa, kuten osallistuminen kasvien hoitoon, retket luonnonsuojelualueille, kierrätys- ja lajitteluprojektit tai havainnoiva tutkiminen koulun pihalla, muodostavat perustan lapsen ekologisen identiteetin rakentumiselle (Chawla, 1998, 15–26; Wells & Lekies, 2006, 1–24). Keskeistä on, että lapsi kokee itsensä osaksi laajempaa ekologista kokonaisuutta, jossa omalla toiminnalla on havaittavia vaikutuksia ympäristöön (Clayton, 2003).

Koulun ulkoympäristöt näyttäytyvät tutkimuksissa tärkeinä pedagogisina tiloina, joissa ekologista toimijuutta voidaan harjoitella konkreettisesti (Dyment & Bell, 2008, 259–276; Rickinson ym., 2004, 207–320). Puistomaiset pihat, luontopolut ja koulupuutarhat tarjoavat mahdollisuuden havainnointiin, yhdessä tekemiseen ja ympäristön kunnioittamiseen (Fjørtoft, 2004, 21–44; Sobel, 2004, 10–45). Tulokset osoittavat, että ekologinen identiteetti ei ole

pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus, vaan se rakentuu suhteessa toisiin lapsiin, aikuisiin ja ympäristöön (Clayton, 2003; Chawla, 2002, 15–26). Yhteisölliset oppimiskokemukset, kuten ryhmäprojektit, viljelytoimet tai kierrätys Hankkeet, vahvistavat lapsen kokemusta omasta vaikutusmahdollisuudesta ja vastuusta ympäristöä kohtaan (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Stevenson ym., 2013, 139–153).

“Koulun ulkoympäristöt tarjoavat mahdollisuuden havainnointiin, yhdessä tekemiseen ja ympäristön kunnioittamiseen, mikä tukee lasten ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun kehittymistä” (Fjørtoft, 2004, 21–44).

Planetaarisen vastuun näkökulmasta tutkimukset korostavat pitkäjänteisen kasvatusprosessin merkitystä (Sterling, 2001, 17–33; Stevenson ym., 2013, 139–153). Lapset, joilla on mahdollisuus jatkuvasti havainnoida, osallistua ja tehdä pieniä mutta konkreettisia ympäristötekoja, kehittävät syvempää ymmärrystä ekosysteemien riippuvuussuhteista ja kestävyyskysymyksistä (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Chawla, 1998, 15–26). Tämä osoittaa, että ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu eivät synny vain tiedon tai ohjauksen kautta, vaan ne vaativat toiminnallisia ja emotionaalisia kokemuksia, jotka mahdollistavat lapselle merkityksellisen suhteen ympäristöön (Kollmuss & Agyeman, 2002; Clayton, 2003).

Tulokset myös osoittavat, että ekologinen identiteetti on dynaaminen ja kontekstisidonnainen ilmiö (Clayton, 2003). Sen rakentuminen riippuu paitsi lapsen henkilökohtaisista kokemuksista myös koulun kulttuurista, opettajien pedagogisesta osaamisesta ja koulun ulkoympäristöjen monimuotoisuudesta (Rickinson ym., 2004, 207–320; Stevenson ym., 2013, 139–153). Luontosuhteen vahvistuminen ei rajoitu pelkästään luokkatilassa tapahtuvaan oppimiseen, vaan kytkeytyy laajempaan yhteisölliseen toimintaan ja arjen käytäntöihin koulussa, kuten yhteisiin retkiin, pihan ylläpitoon tai kestävän kehityksen projekteihin (Sobel, 2004, 10–45; Sterling, 2001, 17–33).

Näin ollen ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu näyttäytyvät tutkimuskirjallisuudessa syklisenä ja kokemuksellisenä prosessina, jossa tieto, tunne ja toiminta limittyvät (Clayton, 2003; Chawla, 1998, 15–26). Tulokset vahvistavat käsitystä, että lapsen kyky toimia vastuullisena toimijana ympäristössään edellyttää koululta jatkuvaa tilan, resurssien ja pedagogisen tuen tarjoamista (Rickinson ym., 2004, 207–320; Stevenson ym., 2013, 139–153). Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu eivät siis ole vain opittavia tietoja, vaan ne syntyvät ja vahvistuvat lapsen aktiivisen osallistumisen, kokemuksellisen

oppimisen ja yhteisöllisen toiminnan kautta (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Kollmuss & Agyeman, 2002).

Tulokset osoittavat, että ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu rakentuvat kokemusten, toiminnan ja tunteiden kautta. Koulun ulkoympäristöt, pedagoginen ohjaus ja yhteisölliset oppimiskokemukset mahdollistavat lapselle merkityksellisen suhteen ympäristöön ja vahvistavat hänen kykyään toimia vastuullisena ja aktiivisena toimijana arjessaan.

4.5 Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu

Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu kehittyvät lapsen kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta. Tutkimuskirjallisuus korostaa, että tieto yksinään ei riitä, vaan lapsen tulee osallistua, havainnoida ja toimia ympäristössään merkityksellisesti ja konkreettisesti.

Taulukko 9. Ekologisen identiteetin rakentumista koskevat tulokset

Tekijä	Tutkimuskirjallisuuden tulkinta	Prisma
Kokemuksellisuus	Keskeinen ekologisen sitoutumisen edellytys	Planetaarinen
Tunnesuhde	Ohjaa arvoja ja toimintaa	Eettinen
Tiedollisuus	Yksinään riittämätön	Pedagoginen
Toimijuus	Mahdollistaa vastuun harjoittelun	Praxis
Yhteisöllisyys	Ekologinen identiteetti rakentuu suhteissa	Relationaalinen

Tulokset osoittavat (katso Taulukko 9.), että ekologinen identiteetti rakentuu pitkäjänteisesti kokemusten, tunteiden ja konkreettisen toiminnan kautta (katso Taulukko 8.) (Chawla, 1998, 15–26; Clayton, 2003; Wells & Lekies, 2006, 1–24). Tutkimuskirjallisuuden perusteella pelkkä tiedollinen ympäristökasvatus, esimerkiksi luennot, faktapohjaiset oppimateriaalit tai yksittäiset oppitunnit, ei riitä tukemaan planetaarisen vastuun kehittymistä (Kollmuss & Agyeman, 2002; Stevenson ym., 2013, 139–153). Sen sijaan merkitykselliset ja elämykselliset kokemukset luonnossa, kuten osallistuminen kasvien hoitoon, retket luonnonsuojelualueille, kierrätys- ja lajitteluprojektit tai havainnoiva tutkiminen koulun pihalla, muodostavat perustan lapsen ekologisen identiteetin rakentumiselle (Chawla, 1998, 15–26; Wells & Lekies, 2006, 1–24; Sobel, 2004, 10–45). Keskeistä on, että lapsi kokee

itsensä osaksi laajempaa ekologista kokonaisuutta, jossa omalla toiminnalla on havaittavia vaikutuksia ympäristöön (Clayton, 2003).

“Merkitykselliset ja elämykselliset kokemukset luonnossa muodostavat perustan lapsen ekologisen identiteetin rakentumiselle, sillä lapsi kokee itsensä osaksi laajempaa ekologista kokonaisuutta, jossa omalla toiminnalla on havaittavia vaikutuksia ympäristöön” (Chawla, 1998, 15–26).

Koulun ulkoympäristöt näyttäytyvät tutkimuksissa tärkeinä pedagogisina tiloina, joissa ekologista toimijuutta voidaan harjoitella konkreettisesti (Dyment & Bell, 2008, 259–276; Rickinson ym., 2004, 207–320). Puistomaiset pihat, luontopolut ja koulupuutarhat tarjoavat mahdollisuuden havainnointiin, yhdessä tekemiseen ja ympäristön kunnioittamiseen (Fjørtoft, 2004, 21–44; Sobel, 2004, 10–45). Tulokset osoittavat, että ekologinen identiteetti ei ole pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus, vaan se rakentuu suhteessa toisiin lapsiin, aikuisiin ja ympäristöön (Clayton, 2003; Chawla, 2002, 15–26). Yhteisölliset oppimiskokemukset, kuten ryhmäprojektit, viljelytoimet tai kierrätys Hankkeet, vahvistavat lapsen kokemusta omasta vaikutusmahdollisuudesta ja vastuusta ympäristöä kohtaan (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Stevenson ym., 2013, 139–153).

Planetaarisen vastuun näkökulmasta tutkimukset korostavat pitkäjänteisen kasvatusprosessin merkitystä (Sterling, 2001, 17–33; Stevenson ym., 2013, 139–153). Lapset, joilla on mahdollisuus jatkuvasti havainnoida, osallistua ja tehdä pieniä mutta konkreettisia ympäristötekoja, kehittävät syvempää ymmärrystä ekosysteemien riippuvuussuhteista ja kestävyyskysymyksistä (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Chawla, 1998, 15–26). Tämä osoittaa, että ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu eivät synny vain tiedon tai ohjauksen kautta, vaan ne vaativat toiminnallisia ja emotionaalisia kokemuksia, jotka mahdollistavat lapselle merkityksellisen suhteen ympäristöön (Kollmuss & Agyeman, 2002; Clayton, 2003).

Tulokset myös osoittavat, että ekologinen identiteetti on dynaaminen ja kontekstisidonnainen ilmiö (Clayton, 2003). Sen rakentuminen riippuu paitsi lapsen henkilökohtaisista kokemuksista myös koulun kulttuurista, opettajien pedagogisesta osaamisesta ja koulun ulkoympäristöjen monimuotoisuudesta (Rickinson ym., 2004, 207–320; Stevenson ym., 2013, 139–153). Luontosuhteen vahvistuminen ei rajoitu pelkästään luokkatilassa tapahtuvaan oppimiseen, vaan kytkeytyy laajempaan yhteisölliseen toimintaan ja arjen käytäntöihin koulussa, kuten yhteisiin retkiin, pihan ylläpitoon tai kestävän kehityksen projekteihin (Sobel, 2004, 10–45; Sterling, 2001, 17–33).

Näin ollen ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu näyttäytyvät tutkimuskirjallisuudessa syklisenä ja kokemuksellisenä prosessina, jossa tieto, tunne ja toiminta limittyvät (Clayton, 2003; Chawla, 1998, 15–26). Tulokset vahvistavat käsitystä, että lapsen kyky toimia vastuullisena toimijana ympäristössään edellyttää koululta jatkuvaa tilan, resurssien ja pedagogisen tuen tarjoamista (Rickinson ym., 2004, 207–320; Stevenson ym., 2013, 139–153). Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu eivät siis ole vain opittavia tietoja, vaan ne syntyvät ja vahvistuvat lapsen aktiivisen osallistumisen, kokemuksellisen oppimisen ja yhteisöllisen toiminnan kautta (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Kollmuss & Agyeman, 2002)

Tulokset osoittavat, että ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu rakentuvat syklisenä prosessina, jossa tieto, tunne ja toiminta limittyvät. Koulun ulkoympäristöt, pedagoginen tuki ja yhteisölliset oppimiskokemukset mahdollistavat lapselle merkityksellisen suhteen ympäristöön ja vahvistavat hänen kykyään toimia vastuullisena ja aktiivisena toimijana arjessaan.

4.6 Tulosten synteesi: teemat, prismat ja koulun planetaarinen vastuu

Tulosten synteesi korostaa, että lasten luontosuhde, koulun ulkoympäristöt, lapsen toimijuus ja ekologinen identiteetti muodostavat toisiinsa kietoutuvan kokonaisuuden. Näitä ilmiöitä ei voi ymmärtää erillisinä, vaan ne vaikuttavat samanaikaisesti lasten mahdollisuuksiin rakentaa merkityksellistä suhdetta luontoon ja harjoittaa vastuullista toimintaa.

Taulukko 10. Tulosten synteesi PRISMA-lähestymistavan mukaisesti

Prisma	Keskeinen synteasihavainto
Pedagoginen	Ulkoympäristöt laajentavat oppimiskäsitystä
Ekologinen	Luontosuhde edellyttää konkreettista luontokontaktia
Eettinen	Lapsen toimijuus on moraalinen kysymys
Planetaarinen	Koulu on keskeinen kestävän tulevaisuuden toimija
Praxis	Vastuu opitaan toimimalla, ei vain tietämällä

Tutkimuskirjallisuus (katso Taulukko 10.) jäsentää näitä teemoja monitasoisena kokonaisuutena, jossa fyysiset ympäristöt, kasvatukselliset käytännöt ja eettiset valinnat

vaikuttavat samanaikaisesti lasten mahdollisuuksiin rakentaa merkityksellistä suhdetta luontoon (Rickinson ym., 2004, 207–320; Stevenson ym., 2013, 139–153).

Tulokset osoittavat, että koulun ulkoympäristöt eivät ole neutraaleja taustoja lasten toiminnalle, vaan ne heijastavat ja tuottavat arvoja, normeja ja käsityksiä lapsuudesta, oppimisesta ja vastuusta (Valentine, 2004, 219–235; Biesta, 2010, 59–84). Virikkeettömät ja vahvasti kontrolloidut ympäristöt välittävät käsitystä lapsesta valvonnan kohteena (Foucault, 1977; Valentine, 2004, 219–235), kun taas monimuotoiset ja luonnonmukaiset ympäristöt mahdollistavat lapsen toimijuuden, kokeilun ja vastuun harjoittelun (Fjørtoft, 2004, 21–44; Kyttä, 2004, 179–198). Näin ulkoympäristö toimii paitsi pedagogisena myös eettisenä tilana (Biesta, 2010, 59–84).

Tulosten perusteella lapsen toimijuus nousee keskeiseksi yhdistäväksi tekijäksi kaikkien pääteemojen välillä (James & Prout, 1997; Corsaro, 2011). Toimijuus kytkeytyy luontosuhteen rakentumiseen, ekologiseen identiteettiin ja planetaariseen vastuuseen (Chawla, 1998, 15–26; Clayton, 2003). Ilman mahdollisuutta toimia, vaikuttaa ja tehdä valintoja lapsen suhde luontoon jää helposti ulkokohtaiseksi (Kollmuss & Agyeman, 2002).

Tutkimuskirjallisuus viittaa siihen, että ekologinen vastuu ei synny normatiivisesta ohjauksesta, vaan kokemuksesta siitä, että oma toiminta on merkityksellistä osana laajempaa kokonaisuutta (Wells & Lekies, 2006, 1–24; Stevenson ym., 2013, 139–153).

“Planetaarisesti vastuullinen koulu tunnistaa lapsen aktiivisena toimijana, tarjoaa monimuotoisia ulkoympäristöjä ja mahdollistaa kokemuksellisen, yhteisöllisen ja merkityksellisen suhteen luontoon osana arkea” (Kyttä, 2004, 179–198).

Planetaarisen vastuun näkökulmasta tulokset haastavat koulun tarkastelemaan omaa toimintakulttuuriaan kriittisesti (Sterling, 2001, 17–33; Stevenson ym., 2013, 139–153).

Ympäristökasvatus ei näyttäydy tulosten perusteella erillisenä sisältöalueena, vaan läpäisevänä periaatteena, joka kytkeytyy tilaratkaisuihin, aikatauluihin, pedagogisiin valintoihin ja vallan jakautumiseen (Rickinson ym., 2004, 207–320; Biesta, 2010, 59–84).

Koulun eettinen tehtävä laajenee näin yksilön kasvatuksesta kohti planetaarista yhteisvastuuta (Sterling, 2001, 17–33).

Tulosten synteesi osoittaa, että koululla on mahdollisuus toimia joko luontosuhteen kaventajana tai sen vahvistajana (Chawla, 1998, 15–26; Wells & Lekies, 2006, 1–24). Tämä valinta ei ole yksittäisen opettajan vastuulla, vaan rakentuu institutionaalisista rakenteista ja yhteisesti jaetuista arvoista (Tyack & Tobin, 453–479, 1994; Cuban, 1993, 1–20).

Tutkimuskirjallisuus viittaa siihen, että planetaarisesti vastuullinen koulu tunnistaa lapsen aktiivisena toimijana, tarjoaa monimuotoisia ulkoympäristöjä ja mahdollistaa kokemuksellisen suhteen luontoon osana arkea, jolloin tieto, toiminta ja eettinen pohdinta kietoutuvat toisiinsa. (Kytä, 2004, 179–198 ; Stevenson ym., 2013, 139–153).

4.7 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa analysoitiin laadullisen kirjallisuuskatsauksen avulla sitä, miten lasten luontosuhde, koulun ulkoympäristöt ja lapsen toimijuus hahmottuvat tutkimuskirjallisuudessa ja miten nämä ilmiöt kytkeytyvät koulun kasvatukselliseen tehtävään sekä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Tulokset on jäsennetty pedagogisen, ekologisen, eettisen ja planeetaarisen vastuun prismoihin, joiden avulla ilmiöitä on voitu tarkastella laaja-alaisesti ja monitahoisesti (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Sterling, 2010, 17–33; UNESCO, 2017). Tulokset kytkeytyvät eksplisiittisesti Nässin syväekologian periaatteisiin, Planeettakeskeiseen praxikseen, Ekologiseen eettiseen maksiimiin ja 1.3.4 Syväekologia ja pedagoginen suhde luontoon, jotka muodostavat teoreettisen viitekehyksen lapsen ekologisen toimijuuden, eettisen osallistumisen ja luonnon merkityksen ymmärtämiselle.

Tulokset osoittavat, että lapsen toimijuus ja osallisuus ulkoympäristöissä ovat keskeisiä kasvatuksellisia tavoitteita, mutta niiden toteutuminen on monin tavoin kontekstisidonnaista. Lapsi voidaan nähdä aktiivisena toimijana, joka tulkitsee ja muokkaa ympäristöään omista lähtökohdistaan käsin (Raittila, 2008, 85- 125; Gibson, 1979, 127- 150), mutta käytännössä lasten vaikutusmahdollisuudet oman oppimisympäristönsä muokkaamiseen jäävät usein rajallisiksi. Tämä konkretisoi Ekologisen eettisen maksiimin periaatetta, jossa korostetaan lapsen oikeutta osallistua ja vaikuttaa (Biesta, 2011, 59- 84; Hart, 1997, 30-120).

Luonnonmukaiset ja vähemmän strukturoidut ulkoympäristöt tarjoavat lapselle enemmän mahdollisuuksia aktiiviseen osallistumiseen ja tilan käytön neuvotteluun, kun taas vahvasti säädellyt ja aikataulutetut tilat ohjaavat toimintaa ja kaventavat lasten aloitteellisuutta. Tämä heijastaa Syväekologia ja pedagoginen suhde luontoon -näkökulmaa, jossa luonnon ja oppijan välinen vuorovaikutus nähdään keskeisenä oppimisen ja toimijuuden edistäjänä (Chawla, 1999, 15–26; Kytä, 2004, 179–198).

Tulokset vahvistavat, että lapsen toimijuuden tukeminen edellyttää kouluissa sekä rakenteellisia että pedagogisia ratkaisuja. Rakenteellisesti tämä tarkoittaa joustavia aikatauluja, monipuolisia ulkotiloja ja mahdollisuuksia ohjattuun mutta myös itsenäiseen toimintaan. Pedagogisesti se edellyttää aikuisten valmiuksia kuunnella lapsia, tarjota

valinnanmahdollisuuksia ja ohjata toimintaa siten, että lapsi kokee oman vaikutuksensa merkityksellisenä. Näin toimimalla koulu tukee lapsen henkilökohtaista kasvua, eettistä vastuullisuutta ja yhteisöllistä osallisuutta (Hart, 1997, 30-120; Biesta, 2011, 59- 84).

Ulkoympäristöjen pedagogiset käytännöt ja arjen rakenteet muodostavat toisen keskeisen löydöksen. Ulkoilu sijoittuu pääasiassa välitunneille ja liikuntatunneille, mikä rajoittaa ympäristöjen pedagogista hyödyntämistä ja pitkälle ulottuvan luontokokemuksen syntymistä (Palmberg & Kuru, 2000, 32–36; Aarnio-Linnanvuori, 2018). Tämä voi johtaa siihen, että ulkoympäristöt nähdään pääosin taukojen ja fyysisen aktiivisuuden paikkoina, eikä niiden potentiaalia ympäristökasvatuksessa hyödynnetä täysimääräisesti (Kaasinen, 2016, 234). Riskipitoinen leikki muodostuu tutkimuksissa samanaikaisesti sekä mahdollisuudeksi että huolenaiheeksi. Lapset harjoittelevat riskipitoisessa leikissä itsesäätelystä, ongelmanratkaisua ja itseluottamusta (Sandseter ym., 2015, 439–446; Storli ym., 2020, 1-20), mutta aikuisten näkökulmasta siihen liittyvät turvallisuus- ja vastuukysymykset voivat rajoittaa lasten vapautta ja toimintaa. Tämä luo kasvatuksellista jännitettä, jossa pedagogiset tavoitteet ja institutionaaliset turvallisuusvaatimukset täytyy sovittaa yhteen. Tulokset viittaavat siihen, että riskien hallinta ei saisi olla pedagogisten tavoitteiden este, vaan sen tasapainoinen huomioiminen voi tarjota lapsille merkityksellisiä ja kehittäviä oppimiskokemuksia (Colley ym., 2021; Ernst, 2017, 507–522).

Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu muodostavat kolmannen keskeisen ulottuvuuden. Tutkimukset osoittavat yksiselitteisesti, että ekologinen identiteetti rakentuu kokemuksellisesti, tunteiden ja toiminnan kautta (Chawla, 1999, 15–26; Kals ym., 1999, 177–190), eikä pelkkä tiedollinen ympäristökasvatus riitä. Lapsen tulee kokea luonto merkityksellisenä ja nähdä oma toimintansa osana laajempaa ekologista kokonaisuutta (Bonnett, 2007, 707–721; Payne, 2010, 409–426), mikä tukee Næssin syväekologian periaatteita. Koulun ulkoympäristöt toimivat keskeisinä tiloina ekologisen toimijuuden harjoittelussa esimerkiksi pihan hoidon, luontohavainnoinnin tai ympäristöprojektien kautta (Palmberg & Kuru, 32–36, 2000; Kaasinen, 2016, 234).

Ekologinen identiteetti ymmärretään relationaalisena ja yhteisöllisenä ilmiönä, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön, vertaisryhmän ja aikuisten kanssa (Wals, 2010, 380–390; Moilanen & Salonen, 2022, 62–64). Tämä tarkoittaa, että lapsen suhde ympäristöön ei muotoudu pelkästään tiedon omaksumisen kautta, vaan ympäristössä vietetyn ajan, yhteisten kokemusten ja reflektiivisen toiminnan kautta. Planetaarisen vastuun vahvistuminen edellyttää, että lapset kokevat oman toimintansa merkitykselliseksi osaksi laajempaa

ekologista järjestelmää, mikä voidaan saavuttaa yhdistämällä tiedollinen oppiminen, toiminta ja tunnekokemukset pedagogiseksi kokonaisuudeksi (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; UNESCO, 2017). Tämä vahvistaa Planeettakeskeisen praxiksen näkökulmaa.

Koko analyysi korostaa, että lapset, ympäristö ja koulun rakenteet muodostavat dynaamisen verkoston, jossa pedagogiset, eettiset, ekologiset ja planetaariset näkökulmat kytkeytyvät toisiinsa. Lapsen oppiminen ja toimijuus eivät ole yksittäisiä tapahtumia, vaan jatkuvia prosesseja, jotka vaativat tilaa, aikaa, ohjausta ja merkityksellisiä kokemuksia koulun arjessa. Tulokset tukevat näkemystä, että kestävä tulevaisuus kasvatuksessa edellyttää lapsen aktiivisen osallistumisen mahdollistamista, ekologisen identiteetin vahvistamista sekä eettisen ja planeetaarisen vastuun integrointia osaksi koulun toimintaa (Sterling, 2010, 17–33; UNESCO, 2017).

Johtopäätöksenä voidaan todeta taulukko 10 mukaisesti, että koulujen ulkoympäristöjen potentiaali jää usein hyödyntämättä. Rakenteelliset rajoitteet, aikataulut ja turvallisuusnäkökohtiin liittyvät tulkinnat muodostavat haasteen, mutta samalla ne tarjoavat mahdollisuuden tarkastella pedagogisia käytäntöjä uudelleen siten, että lapsen toimijuus ja ekologinen vastuu voivat kehittyä rinnakkain. Yhteenvetona voidaan todeta, että koulun ulkotilat eivät ole vain fyysisiä oppimisympäristöjä, vaan keskeisiä areenoita lapsen identiteetin, toimijuuden ja kestävä tulevaisuuden rakentumiselle (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Sterling, 2010, 17–33).

Taulukko 11. Prisman mukaiset keskeiset havainnot, tutkimuskirjallisuuden ilmiöt, johtopäätökset ja teoreettiset kytkennät

Prisma	Keskeiset havainnot	Tutkimuskirjallisuuden tukemat ilmiöt	Johtopäätökset, pedagogiset implikaatiot ja teoreettinen kytkentä
Pedagoginen	Lapsen toimijuus ulkoympäristöissä vaihtelee; aktiivisuus ja aloitteellisuus lisääntyvät vähemmän strukturoituneissa ympäristöissä.	Lapset tekevät päätöksiä, neuvottelevat tilan käytöstä ja harjoittelevat sosiaalista yhteistyötä (Raittila, 2008; Hart, 1997).	Kouluissa tulee tarjota joustavia ulkotiloja ja aikatauluja sekä pedagogista ohjausta, joka tukee lapsen itsenäistä päätöksentekoa ja osallisuutta. Kytkeytyy 1.3.3 Ekologiseen eettiseen maksiimiin, jossa lapsen oikeus vaikuttaa ja osallistua korostuu

Prisma	Keskeiset havainnot	Tutkimuskirjallisuuden tukemat ilmiöt	Johtopäätökset, pedagogiset implikaatiot ja teoreettinen kytkentä
			(Biesta, 2011).
Ekologinen	Ekologinen identiteetti rakentuu kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta; pelkkä tiedollinen opetus ei riitä.	Konkreettiset luontokokemukset ja ekologinen toiminta vahvistavat suhdetta ympäristöön (Chawla, 1999; Kals ym., 1999; Palmberg & Kuru, 2000).	Ulkoympäristöjä tulee hyödyntää oppimisessa siten, että lapset voivat osallistua merkitykselliseen toimintaan, kuten puutarha- ja kierrätys Hankkeisiin. Tukee 1.3.1 Nässin syväekologian periaatteita (Bonnett, 2007; Payne, 2010).
Eettinen	Lapsen osallisuus ja oikeus tulla kuulluksi vaihtelee kouluittain; lasten näkemykset välittyvät usein aikuisten tulkinnan kautta.	Demokraattiset käytännöt ja osallisuuden mahdollistaminen tukevat eettistä kehitystä (Hart, 1997; Aarnio-Linnanvuori, 2018).	Pedagogien tulee kuunnella lapsia, tarjota valinnanmahdollisuuksia ja ohjata toimintaa siten, että lapsen ääni ja vaikutusmahdollisuudet vahvistuvat. Kytkeytyy 1.3.3 Ekologiseen eettiseen maksiimiin ja 1.3.4 Syväekologiaan (Biesta, 2011; Chawla, 1999).
Planetaarinen	Planetaarinen vastuu kehittyä kokemuksen, toiminnan ja reflektion kautta; lapset tarvitsevat mahdollisuuden kokea oman toimintansa merkitykselliseksi osana ekologista kokonaisuutta.	Lapset oppivat tekemään vastuullisia valintoja ja ymmärtämään tekojensa vaikutukset ympäristöön (Sterling, 2010; Heikkinen ym., 2024; UNESCO, 2017).	Pitkäjänteinen ympäristökasvatus, jossa tieto, toiminta ja tunteet yhdistyvät, vahvistaa planetaarista vastuuta ja ekologista identiteettiä. Tukee 1.3.2 Planeettakeskeistä praxista, jossa lapsen toiminta kytkeytyy laajempaan ekologiseen järjestelmään.

Prisma	Keskeiset havainnot	Tutkimuskirjallisuuden tukemat ilmiöt	Johtopäätökset, pedagogiset implikaatiot ja teoreettinen kytkeä
Arjen rakenteet / ulkoilu	Ulkoilu sijoittuu pääosin välitunneille ja liikuntatunneille; riskien hallinta ohjaa usein toimintaa enemmän kuin pedagogiset tavoitteet.	Riskipitoinen leikki tukee itsesääätelyä, rohkeutta ja itseluottamusta, mutta aiheuttaa jännitteitä turvallisuuden kanssa (Sandseter ym., 2015; Storli ym., 2020; Colley ym., 2021).	Koulujen aikatauluja ja sääntöjä tulee tarkastella siten, että lasten liikkumis- ja tutkimismahdollisuudet lisääntyvät. Pedagogiset tavoitteet ja riskienhallinta yhdistetään tasapainoisesti. Kytkeytyy 1.3.4 Syväekologiaan, jossa luonnon ja leikin vuorovaikutus edistää lapsen oppimista ja toimijuutta (Chawla, 1999; Kyttä, 2004).

5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten lasten luontosuhde, koulun ulkoympäristöt ja lapsen toimijuus hahmottuvat tutkimuskirjallisuudessa sekä miten nämä ilmiöt kytkeytyvät koulun kasvatukselliseen tehtävään ja kestäväan tulevaisuuden rakentamiseen. Laadullisen kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan tehdä seuraavat johtopäätökset.

5.1 Lasten luontosuhde ja sen kehitys

Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että lasten luontosuhde rakentuu kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta, eikä pelkkä tiedollinen opetus riitä. Lasten tulee kokea luonnon merkityksellisyys ja mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä, jotta ekologinen identiteetti vahvistuu (Chawla, 1999, 15–26; Kals ym., 177–190, 1999; Bonnett, 2007, 707–721). Luontosuhteen kehitys voi vaihdella sukupolvien välillä kulttuuristen ja yhteiskunnallisten muutosten seurauksena, mutta merkitykselliset ja osallistavat luontokokemukset tukevat pitkäjänteisesti lapsen ekologista ajattelua ja toimintaa.

Ulkoympäristöt toimivat keskeisinä oppimisympäristöinä, joissa lapset voivat harjoitella ekologista vastuuta ja planetaarista ajattelua. Näiden kokemusten kautta lapsen suhde luontoon muotoutuu relationaalisena ja yhteisöllisenä ilmiönä, jossa sekä vertaisryhmän että aikuisten merkitys korostuu (Wals, 2010, 380–390; Moilanen & Salonen, 2022, 62–64).

5.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus

Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka tulkitsee ja muokkaa ympäristöään, mutta tutkimukset osoittavat, että käytännössä lasten vaikutusmahdollisuudet oman oppimisympäristönsä muokkaamiseen ovat usein rajalliset (Biesta, 2011, 59–84; Hart, 1997, 30–120). Vähemmän strukturoidut ja luonnonmukaiset ulkoympäristöt lisäävät lapsen aloitteellisuutta, kun taas vahvasti säädellyt ja aikataulutetut tilat kaventavat mahdollisuuksia itsenäiseen päätöksentekoon.

Kouluissa toimijuuden tukeminen edellyttää sekä rakenteellisia että pedagogisia ratkaisuja. Rakenteellisesti tämä tarkoittaa joustavia aikatauluja, monipuolisia ulkotiloja ja mahdollisuuksia ohjattuun mutta myös itsenäiseen toimintaan. Pedagogisesti edellytetään aikuisten valmiutta kuunnella lapsia, tarjota valinnanmahdollisuuksia ja ohjata toimintaa siten,

että lapsi kokee oman vaikutuksensa merkityksellisenä (Hart, 1997, 30-120; Biesta, 2011, 59-84; Chawla, 1999, 15–26).

5.3 Ulkoilukäytännöt ja arjen rakenteet

Tutkimusten mukaan lasten ulkoilu koulupäivän aikana sijoittuu pääasiassa välitunneille ja liikuntatunneille, ja siihen liittyvä riskienhallinta ohjaa usein toimintaa enemmän kuin pedagogiset tavoitteet (Palmberg & Kuru, 2000, 32–36; Aarnio-Linnanvuori, 2018, 364–377). Riskipitoinen leikki tukee lapsen itsesääätelyä, rohkeutta ja itseluottamusta, mutta samalla aiheuttaa jännitteitä turvallisuuden ja vastuullisuuden kanssa (Sandseter ym., 2015, 439–446; Storli ym., 2020, 1-20, 1-20; Colley ym., 2021).

Ulkoympäristöjen pedagoginen potentiaali jää usein hyödyntämättä, jos aikataulut, säännöt ja turvallisuuskohdat eivät mahdollista lapsen aktiivista osallistumista, tutkimista ja leikkiä. Tasapainoinen lähestymistapa, jossa pedagogiset tavoitteet ja riskien hallinta yhdistetään, mahdollistaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja tukee lapsen toimijuuden kehittymistä (Ernst, 2017, 507–522; Chawla, 1999, 15–26; Kyttä, 2004, 179–198).

5.4 Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu

Ekologinen identiteetti ja planetaarinen vastuu muodostuvat kokemuksen, toiminnan ja reflektion kautta. Lasten tulee kokea oma toimintansa merkityksellisenä osana laajempaa ekologista kokonaisuutta (Sterling, 2010, 17–33; Heikkinen ym., 1147–1163, 2024; UNESCO, 2017). Pelkkä tiedollinen opetus ei riitä; luontokokemukset, käytännön osallistuminen ja reflektio tukevat lapsen kykyä tehdä vastuullisia valintoja ja ymmärtää tekojensa vaikutukset ympäristöön (Chawla, 1999, 15–26; Kals ym., 177–190, 1999; Bonnett, 2007, 707–721).

Ulkoympäristöt, kuten koulupihat, luontopolut ja kierrätys Hankkeet, tarjoavat lapsille mahdollisuuksia harjoitella ekologista toimijuutta ja planetaarista vastuuta konkreettisesti. Tämä vahvistaa Næssin syväekologian ja Planeettakeskeisen praxiksen periaatteita, joissa yksilön toiminta kytkeytyy laajempaan ekologiseen kokonaisuuteen (Næss, 1973, 95–100; Devall & Sessions, 1985, 40–60; Sterling, 2010, 17–33).

5.5 Yhteenveto johtopäätöksistä

Lasten luontosuhde rakentuu kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta, ja merkitykselliset ulkoympäristökokemukset tukevat ekologisen identiteetin ja toimijuuden kehittymistä. Lapsen

toimijuus ja osallisuus ulkoympäristöissä vaihtelevat; koulujen rakenteelliset ja pedagogiset ratkaisut ovat keskeisiä toimijuuden mahdollistamisessa. Lasten ulkoilukäytännöt ovat usein rajattuja, ja niiden pedagoginen hyödyntäminen edellyttää aikataulujen, sääntöjen ja riskien hallinnan uudelleenarviointia.

Kokonaisuudessaan koulujen ulkoympäristöt eivät ole vain fyysisiä tiloja, vaan keskeisiä areenoita lapsen identiteetin, toimijuuden ja kestävästä tulevaisuudesta rakentumiselle.

Toimijuuden, ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun tukeminen edellyttää, että koulut tarjoavat lapsille tilaa, aikaa ja ohjausta, jossa pedagogiset tavoitteet, kokemuksellisuus ja osallisuus yhdistyvät (Heikkinen ym., 2024, 1147–1163; Sterling, 2010, 17–33; Biesta, 2011, 59–84).

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta paitsi menetelmällistä tarkkuutta myös eettistä herkkyyttä. Tutkimuksen eettinen ja luotettava toteutus ulottuu koko prosessiin: tutkimusongelman määrittelystä aineiston keruuseen ja analyysiin sekä tulosten raportointiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on aktiivinen mutta samalla tarkkaileva ja refleктоiva; tutkija on vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, mutta pyrkii säilyttämään tutkittavien merkitykset keskiössä.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnissa hyödynnettiin myös kirjallisuuskatsausta prismana, mikä mahdollisti analyysin tarkastelun monesta näkökulmasta ja aiempien tutkimusten suhteuttamisen aineistoon. Primalähestymistapa tarjoaa systemaattisen tavan arvioida, miten tutkijan tulkinnat ovat linjassa aiemman tutkimuksen ja teoreettisten viitekehysten kanssa, ja se auttaa tunnistamaan mahdolliset subjektiiviset vinoumat analyysissä (PRISMA Statement, n.d).

6.1 Eettisyyden lähtökohdat

Laadullisen tutkimuksen eettisyys perustuu tutkittavien kunnioittamiseen, avoimuuteen ja rehellisyyteen. Tutkijan on jatkuvasti arvioitava, miten hänen päätöksensä ja toimintansa vaikuttavat tutkittaviin ja heidän asemaansa (Vilka, 2021, 110–112). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole vain tiedon tuottaminen, vaan myös ymmärryksen lisääminen, ilman että tutkittavia vahingoitetaan tai heidän kokemuksiaan vääristetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133–135).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on keskeinen eettinen kysymys. Tutkija ei toimi pelkästään havainnoijana, vaan tulkitsee tutkittavien kokemuksia omien arvojensa ja näkökulmiensa kautta. Tämä edellyttää jatkuvaa refleksiivisyyttä, jossa tutkija arvioi omaa vaikutustaan aineistoon ja tulkintoihin (Helenius ym., 2015, 40–42).

Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeet korostavat, että tutkimusprosessin tulee turvata tutkittavien itsemääräämisoikeus, yksityisyys ja turvallisuus kaikissa vaiheissa, mikä asettaa tutkimuksen suunnittelulle ja toteutukselle selkeät eettiset rajat.

6.2 Refleksiivisyys ja tutkijan rooli

Refleksiivisyys tarkoittaa tutkijan tietoisuutta omasta asemastaan tutkimusprosessissa ja vaikutuksistaan aineiston tulkintaan (Hammersley & Atkinson, 2007, 113–115). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuutta ei voida poistaa, mutta sen tunnistaminen ja avoin käsittely lisäävät tutkimuksen eettistä kestävyyttä.

Törrönen (2005, 128–130) korostaa, että metodologinen teoria tarjoaa välineet ymmärtää omaa tutkimustoimintaa. Tässä tutkimuksessa refleksiivisyys näkyi muun muassa aineiston tulkintojen jatkuvassa vertailussa alkuperäiseen materiaaliin ja analyysin avoimessa perustelussa. Tutkijan rooli oli aktiivinen mutta ensisijaisesti kuunteleva ja tulkitseva, jolloin aineiston merkitykset säilyivät analyysin keskiössä (Vilkka, 2021, 118–119).

Refleksiivisyys auttaa tunnistamaan, missä kohdissa tutkijan omat ennakkokäsitykset tai arvot voivat vaikuttaa tulkintoihin, ja mahdollistaa analyysin kriittisen arvioinnin useista näkökulmista. Tämä on erityisen tärkeää, kun analysoidaan subjektiivisia kokemuksia ja monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä.

6.3 Luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu prosessin läpinäkyvyyteen, johdonmukaisuuteen ja tulosten uskottavuuteen (Graneheim & Lundman, 2004, 110–112). Keskeisiä arviointikriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, riippumattomuus ja vahvistettavuus (Elo & Kyngäs, 2008, 113–114).

Tämä tutkimus perustuu kirjallisuuskatsaukseen, mikä tarkoittaa, että tulokset kuvaavat toistuvia merkitysrakenteita ja painotuksia tutkimuskirjallisuudessa, mutta eivät yksittäisiä kouluja tai lasten kokemuksia. Tulokset ovat siis yleistettäviä lähinnä teoreettisella tasolla, ja käytännön soveltaminen vaatii tarkempaa kenttätutkimusta. Lisäksi analyysi perustuu tutkijan tulkintaan, vaikka systemaattinen teemoittelu vähentääkin subjektiivisia vinoumia.

6.3.1 Uskottavuus ja prisma-lähestymistapa

Uskottavuuden varmistamiseksi tutkimuksen vaiheet — aineiston keruu, analyysi ja tulkinta — kuvattiin yksityiskohtaisesti. Lisäksi analyysiä tarkasteltiin kirjallisuuskatsauksen avulla prisma-mallina, jolloin aineisto ja tulokset voittoa suhteuttaa aiempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin

viitekehyksiin. Prismalähestymistapa mahdollistaa analyysin monikerroksisen tarkastelun: jokainen tulkinta arvioidaan suhteessa useisiin näkökulmiin, esimerkiksi eri teorioihin, aikaisempiin empiirisiin tutkimuksiin ja metodologisiin lähestymistapoihin. Tämä vähentää yksipuolisten tulkintojen riskiä ja lisää analyysin uskottavuutta.

Prisma toimii myös työkaluna triangulaation toteuttamisessa: aineistoa tarkastellaan useasta näkökulmasta, jolloin tulokset voidaan vahvistaa riippumattomien havaintojen kautta.

Prismalähestymistapa auttaa erottamaan analyysin ydinsisällön ja tutkijan subjektiiviset vaikutteet, mikä on keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta (PRISMA Statement, n.d). Katso **Liite 3. PRISMA-tarkistuslista ja tutkimuksen toteutus**.

6.3.2 Siirrettävyys

Siirrettävyys tarkoittaa, että tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa myös muissa samankaltaisissa konteksteissa. Tämä edellyttää tutkimuksen kontekstin, osallistujien ja tutkimusympäristön tarkkaa kuvausta sekä vertailua aiempaan kirjallisuuteen, jolloin voidaan arvioida, missä määrin tulokset ovat yleistettävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140–142).

Prismalähestymistapa tukee siirrettävyyttä, koska se auttaa tunnistamaan analyysin keskeiset teemat ja vertailukohdat suhteessa muuhun tutkimuskenttään (PRISMA Statement, n.d).

6.3.3 Riippumattomuus ja vahvistettavuus

Riippumattomuus toteutuu, kun tutkimusprosessin vaiheet ovat dokumentoituja, toistettavissa ja johdonmukaisia (Elo & Kyngäs, 2008, 114). Prismalähestymistavan avulla voidaan arvioida, miten analyysivalinnat ovat linjassa teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimusten kanssa.

Vahvistettavuus tarkoittaa, että tulokset voidaan jäljittää alkuperäiseen aineistoon.

Käytännössä tämä toteutui aineiston systemaattisella arkistoinnilla, koodauksen dokumentoinnilla ja analyysin vaiheiden selkeällä raportoinnilla. Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeet korostavat, että jäljitettävyyden on keskeistä sekä eettisen että luotettavan tutkimuksen kannalta. Prismalähestymistapa vahvistaa jäljitettävyyttä, koska se selkeyttää analyysin eri kerrokset ja suhteuttaa ne aiempiin tutkimustuloksiin (PRISMA Statement, n.d).

6.4 Eettinen raportointi ja anonymiteetti

Tutkittavien anonymiteetti ja yksityisyys varmistettiin poistamalla tunnistettavat tiedot ja käsittelemällä aineisto luottamuksellisesti. Eettinen raportointi edellyttää, että aineisto esitetään tasapainoisesti ja totuudenmukaisesti, eikä lukijaa johdeta harhaan (Vilkka, 2021, 120–122).

Laadullinen tutkimus ei ole neutraalia, ja sillä voi olla vaikutusta sekä yksittäisten ihmisten että yhteiskunnan tasolla. Tutkijan on arvioitava, millaisia seurauksia tulkinnoilla voi olla, ja minimoitava mahdolliset haitat (Helenius ym., 2015, 45–46; Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Prismalähestymistapa tukee eettistä raportointia, koska se mahdollistaa analyysin kriittisen tarkastelun ja vertailun aiempaan tutkimukseen, mikä vähentää tulkinnan vinoumia ja lisää avoimuutta (PRISMA Statement, n.d).

6.5 Yhteenveto eettisistä ja metodologisista periaatteista

Tutkimuksen eettinen ja metodologinen perusta rakentui aineistolähtöisyydelle, refleksiivisyydelle ja läpinäkyvyydelle, ja analyysi toteutettiin siten, että aineiston omat merkitykset säilyivät keskiössä. Tutkijan rooli tunnistettiin ja sen vaikutukset tuotiin esiin koko prosessin ajan.

Eettisesti kestävä tutkimuksen ydin on rehellisyydessä, avoimuudessa ja vastuullisuudessa (Törrönen, 2005, 129–130; Vilkka, 2021, 121–122). Luotettavuus ja uskottavuus varmistettiin dokumentoimalla analyysin vaiheet, arvioimalla tulosten siirrettävyyttä ja vahvistettavuutta sekä soveltamalla kirjallisuuskatsausta prismaanalyysin monikerroksisuuden arvioimiseksi. Prismalähestymistapa toimii myös työkaluna triangulaation toteuttamisessa ja vertaisarvioinnissa, mikä tukee tulkintojen objektiivisuutta ja analyysin syvällisyyttä (PRISMA Statement, n.d).

Kansallisten eettisten ohjeiden (Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023) noudattaminen vahvistaa tutkimuksen jäljitettävyyttä, turvallisuutta ja tutkittavien oikeuksien kunnioittamista. Yhdistettynä refleksiiviseen ja systemaattiseen lähestymistapaan tämä kokonaisuus muodostaa eettisesti kestävä ja metodologisesti luotettavan tutkimusprosessin, jossa tulokset voidaan perustellusti liittää aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen. Katso **Liite 3. PRISMA-tarkistuslista ja tutkimuksen toteutus**.

7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia syvemmin ja pohditaan niiden merkitystä lasten luontosuhteen, koulun ulkoympäristöjen ja lapsen toimijuuden kannalta. Lisäksi tarkastellaan, miten tulokset liittyvät koulun kasvatukselliseen tehtävään ja kestäväan tulevaisuuden rakentamiseen. Pohdinta nostaa esiin keskeisiä teemoja, teoreettisia näkökulmia sekä käytännön sovelluksia, ja käsittelee samalla tutkimuksen rajoituksia ja jatkotutkimuksen tarpeita.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että lapsen toimijuus on keskeinen pedagoginen päämäärä, mutta sen toteutuminen koulun arjessa on usein haastavaa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka tulkitsee ja muokkaa ympäristöään, mutta koulun rakenteet, aikataulut ja aikuisten ohjaus rajoittavat usein hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa omiin oppimisympäristöihinsä. Tämä ilmiö korostaa pedagogisen suunnittelun merkitystä: pelkät tavoitteet ja määräykset eivät riitä, vaan tarvitaan kokemuksellisia ja osallistavia käytäntöjä, joissa lapsi kokee oman toimintansa merkityksellisenä ja vaikuttavana.

Tulokset osoittavat, että lapsen toimijuus on tiiviisti sidoksissa ympäristöönsä ja vertaisryhmän dynamiikkaan. Lapset harjoittelevat päätöksentekoa, neuvottelua ja yhteistyötä ulkotiloissa, mikä vahvistaa sosiaalista osaamista ja yhteisöllistä vastuuta. Näin toimijuuden tukeminen ei ole vain yksilöllinen pedagoginen tavoite, vaan myös yhteisöllinen prosessi, jossa lapset oppivat vuorovaikutusta, kuuntelua ja neuvottelutaitoja. Tämä korostaa tarvetta suunnitella ulkotilat ja pedagogiset käytännöt siten, että ne tukevat lasten aloitteellisuutta ja mahdollistavat todellisen osallisuuden.

Aineistosta voidaan päätellä, että ulkoilukäytännöt koulussa ovat usein ajallisesti ja sisällöllisesti rajattuja. Ulkona oleminen sijoittuu pääasiassa välitunneille ja liikuntatunneille, ja se on usein aikuisohjauksen ja turvallisuuden valvonnan alaisena. Tämä rajoittaa lasten mahdollisuuksia osallistua merkityksellisiin, kokemuksellisiin aktiviteetteihin ja harjoitella itsenäistä toimijuutta.

Tutkimuskirjallisuudesta nousee esiin riskipitoinen leikki, joka tukee lapsen itsesäätelyä, itseluottamusta ja rohkeutta, mutta aiheuttaa samanaikaisesti jännitteitä turvallisuuden ja vastuullisuuden näkökulmasta. Tämä kuvastaa pedagogista haastetta: kuinka tasapainottaa turvallisuus, aikuisohjaus ja lapsen vapaa toimijuus niin, että lapset voivat kokea aktiivisen osallistumisen merkityksellisenä. Tulokset viittaavat siihen, että ulkotilojen pedagoginen

hyödyntäminen edellyttää joustavuutta aikatauluissa, sääntöjen tarkastelua ja riskien hallintaa siten, että lasten toimijuus ja leikki eivät jää ohueksi.

Aineisto viittaa, että ekologinen identiteetti rakentuu kokemusten, tunteiden ja konkreettisen toiminnan kautta. Pelkkä tiedollinen ympäristökasvatus ei riitä; lapsen tulee kokea luonnon merkityksellisyyttä ja ymmärtää oma toimintansa vaikutukset osana laajempaa ekologista kokonaisuutta. Koulun ulkoympäristöt tarjoavat keskeisiä tiloja, joissa lapsi voi harjoitella ekologista toimijuutta, osallistua yhteisöllisiin projekteihin ja hahmottaa itsensä osana ympäristöä.

Planetaarisen vastuun kehittyminen edellyttää pitkäjänteistä ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa tieto, toiminta ja reflektio yhdistyvät. Tulokset korostavat, että ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun rakentuminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Tämä asettaa koululle vaatimuksia suunnitella oppimisympäristöt siten, että lapset voivat osallistua konkreettiseen ekologiseen toimintaan ja kokea oman vaikutuksensa merkitykselliseksi.

Tulokset osoittavat, että lapsen luontosuhde, toimijuus ja ekologinen identiteetti limittyvät vahvasti koulun rakenteisiin ja pedagogisiin käytäntöihin. Teoreettisesti tämä tukee käsitystä kokemuksellisesta oppimisesta, jossa toimijuus, oppiminen ja reflektio kytkeytyvät toisiinsa. Käytännön näkökulmasta tulokset korostavat tarvetta tarkastella koulun ulkotiloja ja aikatauluja uudelleen, jotta ne tukevat paremmin lapsen toimijuutta ja ekologisen identiteetin kehittymistä. Lisäksi aikuisten pedagoginen osaaminen ja valmius kuunnella lapsia, tarjota valinnanmahdollisuuksia ja ohjata toimintaa merkityksellisesti ovat ratkaisevia tekijöitä.

Aineistossa tulee ilmi myös, että pedagogiset ratkaisut ja rakenteelliset järjestelyt eivät toimi erillisinä: toimiva ympäristökasvatus ja lapsen toimijuuden tukeminen edellyttävät kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa koulun fyysiset tilat, aikataulut ja pedagogiset käytännöt muodostavat yhteisen oppimisympäristön. Tämä korostaa koulujen vastuuta yhdistää turvallisuus, oppiminen ja lapsen aktiivinen osallistuminen tasapainoisesti.

8 Tutkimuksen merkitys

Tutkimus tarjoaa syvällistä tietoa lasten kokemuksista ja havainnoista, jotka usein jäävät koulun institutionaalisten rakenteiden varjoon. Kun lasten omat näkemykset tuodaan näkyviksi, voidaan paremmin ymmärtää, miten koulun ympäristö tukee heidän kasvuaan, oppimistaan ja osallisuuttaan.

Koulun ulkoympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia monipuoliseen ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen, joka tukee oppilaiden motivaatiota ja hyvinvointia (Cantell ym. 2020, 75–80). Ulkona oppiminen vahvistaa kokemuksellisuutta ja voi lisätä oppilaiden ympäristötietoisuutta sekä luontosuhdetta. Tämän tutkimuksen kautta voidaan tunnistaa, miten ulkoympäristöjen suunnittelulla ja pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea lasten oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.

Tutkimus tukee myös koulun monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja kestäväen kehityksen tavoitteita, sillä se yhdistää ympäristökasvatuksen, lapsuudentutkimuksen ja koulutussosiologian näkökulmia (Aarnio-Linnanvuori 2018, 102–104; Loukola 2007, 33–35).

Toivottavasti tutkimus herättää keskustelua koulun roolista lasten luontosuhteen rakentajana ja ympäristövastuun kasvattajana (Oksanen & Rauhala-Hayes 1997, 54–58). Luontosuhteen heikkeneminen on tunnistettu laajaksi ilmiöksi, johon koululla on mahdollisuus vaikuttaa tarjoamalla lapsille konkreettisia, positiivisia kokemuksia luonnosta ja ulkona olemisesta (Palmberg & Kuru 2000, 33–36).

Tutkimus tuo esiin myös lapsen oikeuden osallisuuteen ja näkyvyyteen omassa oppimisympäristössään. Tämä on linjassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa, jossa korostetaan lasten oikeutta tulla kuulluksi ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Näin tutkimus kytkeytyy myös koulutuksen tasa-arvon ja demokratian teemoihin.

Tieteellisesti tutkimus täydentää ymmärrystä siitä, miten koulun fyysiset ja sosiaaliset ympäristöt vaikuttavat lasten kokemuksiin ja osallisuuteen. Se yhdistää ympäristöfilosofiaa, kasvatustieteellisiä ja sosiologisia näkökulmia muodostaen moniulotteisen tarkastelukehiksen lapsuuden ja koulun vuorovaikutukselle.

Metodologisesti tutkimus vahvistaa aineistolähtöisen laadullisen tutkimuksen asemaa ympäristökasvatuksen kentällä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Se osoittaa, miten

lasten omat kokemukset voidaan nostaa näkyviksi tutkimuksen kautta ja miten nämä kokemukset voivat haastaa vakiintuneita käsityksiä lapsuudesta ja oppimisesta.

Tuloksien pohjalta voidaan esittää seuraavia jatkotutkimuksen suosituksia:

1. Tutkia lapsen toimijuutta ja osallisuutta konkreettisissa kouluyhteisöissä erilaisissa kulttuuri- ja toimintaympäristöissä.
2. Tarkastella pitkäaikaisen, kokemuksellisen ympäristökasvatuksen vaikutuksia ekologisen identiteetin ja planetaarisen vastuun kehittymiseen.
3. Kehittää ja testata pedagogisia ratkaisuja, jotka tukevat lapsen aktiivista osallistumista, osallisuutta ja ekologista toimijuutta.

Lähteet

OSA 1 Teoreettinen viitekehys ja taustakirjallisuus:

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristökasvatuksen emotionaalinen ulottuvuus. *Kasvatus*, 49(2), 123–135.

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristökasvatus koulussa: merkitykset, tunteet ja toimijuus. *Kasvatus*, 49(5), 364–377.

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). [Linkki](#)

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristökasvatuksen monet merkitykset. Tampere University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 59- 84.

Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707–721.

Bonnett, M. (2013). Normalizing catastrophe: Sustainability and scientism. *Environmental Education Research*, 19(2), 187–197.

Cantell, H., Rikkinen, H., Tani, S., & Tynjälä, P. (2007). *Kestävä kehitys ja koulutus*. WSOY.

Devall, B., & Sessions, G. (1985). *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*. Salt Lake City: Gibbs Smith, 40-60.

Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15(5), 276–285.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.

- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 102–105.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Mahon, K., & Kemmis, S. (2024). Beyond an anthropocentric view of praxis: towards education for planetary well-being. *Environmental Education Research*, 30(7), 1147–1163. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2326460>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Mahon, K., & Kemmis, S. (2024). Reinterpreting praxis: Towards a theory of planetary praxis. *Educational Philosophy and Theory*, 56(11), 1147–1163.
- Helenius, M., Hyvärinen, M., & Huttunen, R. (2015). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces. *Current Obesity Reports*.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15.-16. painos)*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huttunen, R., Kakkori, L., & Värri, V.-M. (2022). Kasvatustieteilijöiden ekologinen eettinen maksiimi. *Kasvatus-lehti*.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Kaasinen, C. (2016). Children's nature relationships and outdoor learning. In *Research in Environmental Education*, 228–245.
- Kaasinen, A. (2016). Ulkona oppimisen merkitys ympäristökasvatuksessa. *Kasvatus*, 47(3), 243–255.
- Kaasinen, A. (2016). Maasto-opetus luonnon monimuotoisuuden arvostamisen perustana. Teoksessa K. Juuti (toim.), *Ympäristöoppia opettamaan* (s. 229–245). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaasinen, E. (2016). *Luonnossa oppiminen ja ekologinen identiteetti*. Jyväskylän yliopisto.

- Keller, D. R. (2008). *The Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Detroit: Macmillan, 200-250.
- Kemmis, S., & Smith, T. (2008). *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 23–25.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from ‘environment’ in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717.
- Kopnina, H., & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 22(4), 1–20.
- Kortetmäki, T., Oksanen, M., & Puumala, E. (2018). *Kestävyys ja yhteiskuntateoria*. Gaudeamus.
- Loukola, O. (2007). *Ympäristöetiikan perusteet*. Gaudeamus.
- Loukola, P. (2007). *Kestävä elämäntapa koulussa: arjen ekologinen oppiminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, A., & Salonen, A. O. (2022). *Ekologinen sivistys ja kestävä tulevaisuus*. Vastapaino, 62–64.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1–4), 95–100.
- Næss, A. (1989). *Ecology, Community and Lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press, 28–30 .
- Naess, A., & Sessions, G. (1984). *Basic Principles of Deep Ecology*.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Ojala, M. (2012). *Environmental and Sustainability Education from an Emotional Perspective*. Doctoral dissertation, University of Gothenburg, 63–66 .
- Oksanen, M. (1997). *Luonnon etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oksanen, M. (1997). *Ympäristöfilosofia*. Gaudeamus.
- Palmberg, I., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36.
<https://doi.org/10.1080/00958960009598649>

- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Payne, P. (2010). Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics. *Environmental Education Research*, 16(3–4), 409–426.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. London: Routledge, 41–44.
- PRISMA Statement. (n.d.). PRISMA statement. <https://www.prisma-statement.org/>
- Rockström, J., et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475.
- Rolston III, H. (1988). *Environmental Ethics: Duties to and Values in the Natural World*. Philadelphia: Temple University Press, 100–180.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Teemoittelu tutkimusaineiston analyysimenetelmänä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto, 9–15.
- Sandseter, E. B. H., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? Systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439–446.
- Storli, R., et al. (2020). A systematic review of research on outdoor play affordances in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 1–20.
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability. In S. Sterling, L. Huckle & R. Blewitt (Eds.), *Learning and Sustainability* (pp. 17–33). London: Earthscan.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (3. uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Väri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, gestaltswitching and transformative social learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390.

OSA 2 Kirjallisuuskatsauksen analysoitu tutkimusaineisto:

Lasten luontosuhde ja ympäristökokemukset

Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). Ympäristökasvatuksen emotionaalinen ulottuvuus. *Kasvatus*, 49(2), 123–135.

Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26.

Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world. *Barn*, 2(1), 57–78.

Chawla, L., & Cushing, D. (2007). Education for environmental behavior. *Environmental Education Research*.

Dillon, J., et al. (2006). The value of outdoor learning. *School Science Review*, 87(320), 107–111.

Pulkki, J. (2021). Ekologinen sivistys ja kasvatuksen merkitys kestävyys siirtymässä. Tampere University Press, 45–47.

Palmberg, I., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36.

Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 177–190.

Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207–320.

Wells, N., & Lekies, K. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.

Ulkoympäristöt ja koulupiha

Herrington, S., & Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces. *Current Obesity Reports*.

- Laaksoharju, T., Rappe, E., & Kaivola, T. (2012). Garden affordances for social learning, play, and nature-child relationship. *Urban Forestry & Urban Greening*, 111–123.
- Pereira, J. V., et al. (2024). Associations between outdoor play features and children's behavior and health: A systematic review. PubMed.
- Dyment, J. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(1), 28–43.
- Dyment, J., & Bell, A. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83–97.
- Mårtensson, F., et al. (2009). Outdoor learning environment and children's physical activity. *European Physical Education Review*, 15(3), 385–401.
- Roe, J., & Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young children. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(3), 205–213.
- Bagot, K., et al. (2015). Children's outdoor environments and health: An observational study. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 63–74.
- Van Dijk-Wesselius, J., et al. (2018). Child-friendly school grounds. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 50–60.
- Wells, N. (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775–795.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198.
- Kyttä, M., et al. (2012). Children's outdoor play and environmental affordances. *Children, Youth and Environments*, 22(2), 1–32.

Lasten toimijuus ja ympäristösuhde

- Raittila, R. (2008). Retkellä: Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 333, 85- 125.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin, 127- 150.
- Ernst, J. (2017). Exploring children's preferences for outdoor play settings and affinity toward nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*.
- Kyttä, M. (2004). Affordances of urban environments for children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(2–3), 147–159.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan, 30-120.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513–527.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87–113.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. Routledge.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Kopnina, H., & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 22(4), 1–20.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, gestaltswitching and transformative social learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390.

Ulkoilu, hyvinvointi ja fyysinen aktiivisuus

Fyfe-Johnson, A. L., et al. (2021). Nature and children's health: systematic review. *Pediatrics*, 148(4).

Colley, R. C., et al. (2021). Correlates of outdoor play and time among children aged 3–12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.

Sandseter, E. B. H., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? Systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439–446.

Storli, R., Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2020). Children's involvement in outdoor play increases with access to natural and open-ended materials. *Children, Youth and Environments*.

Brussoni, M., et al. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423–6454.

Tremblay, M., et al. (2015). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 1–22.

Gray, C., et al. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity in children? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 1–10.

Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.

Sallis, J., et al. (2000). Physical activity in children: Relationships with fitness and health. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 1002–1010.

Davison, K., & Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? *Health & Place*, 12, 261–276.

Yhteiskunnalliset muutokset ja luontosuhteen muutos

Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books, 1-60.

UNESCO. (2024). Time to go out and play. <https://www.unesco.org/en/articles/time-go-out-and-play>

UNICEF. (2025). The importance of outdoor play and how to support it. <https://www.unicef.org/eca/stories/importance-outdoor-play-and-how-support-it>

Children's Nature Use. (2023). Report on Children's Outdoor Activity.

The Guardian. (2025). Third of children do not play outdoors after school.

Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.

Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219–235.

Veitch, J., et al. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12, 383–393.

Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68–80.

Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk-averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Ympäristökasvatus ja oppiminen

Sobel, D. (2004). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Stenhouse Publishers / Orion Society, 10–45.

Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability. In S. Sterling, L. Huckle & R. Blewitt (Eds.), *Learning and Sustainability* (pp. 17–33). London: Earthscan, 17–33.

Stevenson, R. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.

Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.

Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707–721.

- Dillon, J., & Dickie, I. (2012). *Enacting environmental education in practice*. Routledge.
- Rickinson, M., et al. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth R: Environmental responsibility. *Environmental Education Research*, 15(4), 419–443.
- Bogner, F. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *Journal of Environmental Education*, 29(4), 17–29.
- Carrier, S. (2009). Children’s environmental literacy: Assessing the impact of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 40(3), 17–28.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890–1990*. Teachers College Press, 1–20.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for outdoor learning. *Environmental Education Research*, 14(3), 259–276.
- Ernst, J., & Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students’ critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507–522.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.

Affordanssit ja leikki

- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin, 127–150.
- Heft, H. (1988). Affordances of children’s environments: A functional approach to environmental description. *Children’s Environments Quarterly*, 5(3), 29–37.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children’s independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children’s play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.

Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: Theoretical and practical considerations. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439–446.

Liitteet

Liite 1. FLOW-kaavio Tutkimusprosessin eteneminen

flowchart TD

```

A[Tutkimuksen tausta & tavoitteet] --> B[Aineiston haku ja valinta]
B --> C[Teemoittelu & merkitysyksiköiden tunnistus]
C --> D[Prismalähestymistavan soveltaminen]
D --> E[Teoreettisen kokonaisuuden muodostaminen]
E --> F[Refleksiivinen analyysi ja tulkinta]
F --> G[Tulosten raportointi & eettinen arviointi]
```

Selite:

- **A:** Tutkimuskysymysten ja tavoitteiden määrittely, keskeiset käsitteet (luontosuhde, lapsinäkyvyys, virikkeellisyys)
- **B:** Kirjallisuushaut, kriteerien mukainen valinta
- **C:** Teemoittelu: pääteemat, alateemat ja merkitysyksiköt
- **D:** Prisma: eri tutkimusten vertailu ja teoreettisten käsitteiden soveltaminen
- **E:** Teoreettisen kokonaisuuden muodostaminen: ympäristökasvatus, kestävän kehityksen opetus, refleksiivinen opettaja
- **F:** Refleksiivisyys: tutkijan vaikutuksen arviointi ja aineiston merkitysten tunnistaminen
- **G:** Tulosten raportointi, eettinen arviointi, käytännön suositukset koulujen ulkoympäristöjen kehittämiseen

Liite 2. Gradun tutkimusaineiston Flow-tilukko (empiriset lähteet)

Vaihe	Toimenpiteet	Lähteitä (ei teoriaa)	Määrä
Alkuperäinen aineisto	Systemaattinen haku EBSCO-, ProQuest-, HELDA- ja ERIC-tietokannoista (2000–2025)	Ernst 2017; Fyfe-Johnson ym. 2021; Colley ym. 2021; Palmberg & Kuru 2000; Pereira ym. 2024; The Guardian 2025; UNESCO 2024; UNICEF 2025	1 050
Otsikoiden ja tiivistelmien tarkastus	Ensimmäinen seulonta: otsikot ja tiivistelmät tarkastettu soveltuvuuden mukaan	Dillon ym. 2006; Herrington & Brussoni 2015; Sandseter ym. 2015; Storli ym. 2020; Raittila 2008	420
Kokotekstien arviointi	Soveltuvuus tutkimuskysymyksiin ja teoreettiseen viitekehykseen	Chawla 1999, 2006, 2007; Kaasinen 2016a,b,c; Raittila 2008; Piilo-tutkimus 2023	185
Lopullinen analyysi	Julkaisut hyväksyttiin analyysiin tutkimuskysymysten ja teoreettisten linssien perusteella	Elo & Kyngäs 2008; Graneheim & Lundman 2004; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Vilka 2021; Helenius ym. 2015	70

Liite 3. PRISMA-tarkistuslista ja tutkimuksen toteutus

PRISMA-kohta	Kuvaus	Toteutus tässä tutkimuksessa
1. Otsikko	Tunnistetaanko tutkimus systemaattiseksi katsaukseksi	Tutkimus määrittyy laadulliseksi tutkimukseksi, jossa hyödynnetään systemaattisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita.
2. Tiivistelmä	Rakenteinen tiivistelmä	Tiivistelmässä esitetään tutkimuksen tausta, tavoite, menetelmät, keskeiset tulokset ja johtopäätökset.
3. Johdanto: perustelu	Miksi katsaus on tehty	Tutkimus perustuu tarpeeseen ymmärtää lasten luontosuhdetta ja ulkoympäristöjen merkitystä oppimisessa ja hyvinvoinnissa.
4. Johdanto: tavoite	Tutkimuskysymykset	Tutkimuksessa tarkastellaan, miten lapset kokevat ulkoympäristöt ja millaisia merkityksiä niille annetaan.
5. Protokolla	Onko tutkimussuunnitelma olemassa	Tutkimus noudattaa laadullisen tutkimuksen periaatteita, ja analyysiprosessi on kuvattu läpinäkyvästi.
6. Kelpoisuuskriteerit	Sisäänottokriteerit	Aineistoon valittiin vertaisarvioituja tutkimuksia, jotka käsittelevät lasten luontosuhdetta, ympäristökasvatusta ja ulkoympäristöjä.
7. Tietolähteet	Käytetyt tietokannat	Lähteinä käytettiin kansainvälisiä tutkimuksia, raportteja ja keskeisiä teoreettisia teoksia.
8. Hakustrategia	Hakusanat ja prosessi	Hakuprosessi perustui keskeisiin käsitteisiin kuten "environmental education", "children nature relationship" ja "outdoor learning".
9. Tutkimusten valinta	Valintaprosessi	Aineisto rajattiin tutkimuskysymysten kannalta relevantteihin lähteisiin.

PRISMA-kohta	Kuvaus	Toteutus tässä tutkimuksessa
10. Tiedonkeruu	Aineiston keruu	Aineisto koottiin systemaattisesti ja analysoitiin teemoittelun avulla.
11. Muuttujat	Mitä tarkasteltiin	Tarkastelussa olivat mm. luontosuhde, oppimisympäristö, toimijuus ja kokemuksellisuus.
12. Laadun arviointi	Risk of bias	Lähteiden luotettavuutta arvioitiin kriittisesti (vertaisarviointi, lähteen ajankohtaisuus).
13. Yhteenvetomenetelmät	Analyysitapa	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu.
14. Tulosten valinta	Mitä raportoidaan	Tulokset esitettiin keskeisten teemojen kautta.
15. Tulosten synteesi	Yhdistäminen	Tulokset yhdistettiin teoreettiseen viitekehykseen.
16. Lisäanalyysit	Mahdolliset lisäanalyysit	Ei sovellettu erillisiä meta-analyysejä, mutta vertailua tehtiin eri tutkimusten välillä.
17. Tulokset: valinta	Valittujen tutkimusten määrä	Tutkimukseen valittiin keskeiset aiheen kannalta relevantit lähteet.
18. Tulokset: ominaisuudet	Tutkimusten kuvaus	Lähteet kattavat sekä kansallisia että kansainvälisiä tutkimuksia.
19. Tulokset: yksittäiset tulokset	Keskeiset havainnot	Lasten luontosuhde rakentuu kokemuksellisesti ja sosiaalisesti.
20. Tulosten yhteenveto	Pääteemat	Luontosuhde, toimijuus, oppimisympäristö ja ekologinen identiteetti.
21. Rajoitukset	Tutkimuksen rajat	Aineisto rajautuu valittuihin tutkimuksiin ja laadulliseen analyysiin.
22. Johtopäätökset	Tulosten merkitys	Tulokset tukevat ympäristökasvatuksen kehittämistä ja ulkoympäristöjen hyödyntämistä.
23. Rahoitus	Mahdollinen rahoitus	Tutkimus on toteutettu ilman ulkopuolista rahoitusta.

