

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kestävään elämäntapaan kasvattamassa

Alakoulun opettajien käsityksiä luonnosta ja kestävän kehityksen
kasvatuksesta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Vesa Salovaara
Huhtikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

VESA SALOVAARA: Kestävään elämäntapaan kasvattamassa – Alakoulun opettajien käsityksiä luonnosta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 1 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia alakoulussa toimivien opettajien käsityksiä luonnosta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta. Kestävä kehitys on yksi vuoden 2016 syyslukukaudella voimaan astuneen uuden peruskoulun opetussuunnitelman niin sanotuista läpäisyaiheista, jonka tulee näkyä kaikkien aineiden opetuksessa, ja koulun toimintakulttuurin tulee tukea oppimista. Kestävän kehityksen käsitteen rinnalla kulkee ajatus ekososiaalisesta sivistyksestä, joka lähtee liikkeelle ihmisen vastuullisesta maailmasuhteesta ja kestävän kehityksen neljän ulottuvuuden – ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen – hierarkkisesta luonteesta. Opettajien käsityksiä tutkimalla tavoitteena oli tuottaa tietoa kestävän kehityksen kasvatuksen nykytilasta suomalaisissa alakouluissa ja auttaa paikantamaan sen mahdollisia kehityskohteita.

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin haastattelemalla kuutta alakoulussa toimivaa opettajaa. Haastateltavat opettajat valittiin mukaan tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti siten, että aineistosta muodostuisi mahdollisimman monipuolinen: kaksi miestä ja neljä naista, joiden opetusvastuu kattoi alakoulun luokka-asteet ensimmäisestä kuudenteen, kaikkien taito- ja taideaineiden opetuksen sekä erityisopetuksen. Opettajien työkokemus vaihteli välillä 1-35 vuotta. Kaksi haastateltavista toimi opettajana Pirkanmaalla, kaksi Uudenmaan seudulla ja kaksi Kanta-Hämeen alueella. Haastattelut toteutettiin käyttämällä puolistrukturoitua temahaastattelua.

Tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynnettiin femonenografista tutkimusotetta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroidusta haastatteluaineistosta etsittiin yksittäisiä käsityksiä ilmaisevia merkitysyksikköjä, jotka saattoivat olla joko yksittäisiä mainintoja, lauseita, kokonaisia virkkeitä tai useammasta virkkeestä koostuvia ajatuskokonaisuuksia. Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköt luokiteltiin sisältöjensä eroavaisuuksien perusteella ensimmäisen tason kategorioiksi. Kolmannessa vaiheessa ensimmäisen tason kategorioiden sisältämät käsitykset kirjoitettiin auki ja niistä muodostettiin abstraktimman tason kuvauskategorioita. Analyysin viimeisessä vaiheessa kuvauskategorioista rakennettiin kaksi kuvauskategoriajärjestelmää, joiden kautta kuvauskategorioita tarkasteltiin suhteessa toisiinsa ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen. Kuvauskategoriajärjestelmät muodostivat tutkimuksen varsinaisen tuloksen. Toinen kuvauskategoriajärjestelmä edusti opettajien käsityksiä luonnosta ja toinen käsityksiä kestävän kehityksen kasvatuksesta.

Tutkimuksessa saatiin selville, että alakoulun opettajien käsitykset luonnosta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta sisälsivät tiettyjä yhteisesti jaettuja käsityksiä, joista käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä ydinkäsitys, mutta myös huomattavasti toisistaan poikkeavia ja jopa vastakkaisia käsityksiä. Sekä luontokäsitysten että kestävän kehityksen kasvatusta koskevien käsitysten ytimessä oli ajatus luonnosta ihmisen elinehtona. Myös luontoa kunnioittava, vastuullinen toiminta korostui vastauksissa. Osa opettajista näki ihmisen olevan väistämättä osa luonnon kokonaisuutta, kun taas vastakkaisen käsityksen mukaan ihminen oli erkaantunut luonnosta ainakin tiedollisella tasolla.

Kestävän kehityksen määritelmää koskevat käsitykset olivat kirjavia: yhtäällä kestävän kehityksen neljän osa-alueen linkittyneisyys ymmärrettiin ja toisaalla kestävä kehitys nähtiin ristiriitaisena kokonaisuutena ja määritelmällisesti epäselvänä. Yhden käsityksen mukaan kestävän kehityksen kasvatusta oli vahvasti osa alakoulun opetusta ja toimintakulttuuria, mutta toisen käsityksen mukaan aihe ei ollut juurikaan esillä: koulun yleinen toimintakulttuuri ja asenneilmapiiri saattoivat vaikuttaa, kuinka vahvasti kestävän kehityksen kasvatusta oli mukana opettajien omassa opetustyössä.

Yleisesti ottaen kestävän kehityksen kasvatuksen nähtiin kuitenkin kytkeytyvän erityisesti arjen toimintakulttuurin ja yksinkertaisiin käytännön asioihin: kierrättämiseen ja materiaalien säästäväiseen käyttöön. Parantamisen varaan nähtiin sekä suunnittelutasolla että käytännön ratkaisuissa riippumatta siitä, kokivatko opettajat kestävän kehityksen kasvatuksen toteutuvan koulussaan nykyisellään hyvin vai huonosti.

Tutkimuksen tulosten perusteella kestävän kehityksen kasvatusta kannattaisi tutkia tulevaisuudessa lisää sen näkökulmasta, miten kestävän kehityksen kasvatuksen asemaa ja siirtymistä käytäntöön voitaisiin kouluissa vahvistaa. Myös tietoisuutta aiheesta tulisi parantaa, sillä osa opettajista koki kestävän kehityksen käsitteen epämääräisenä ja kestävän kehityksen kasvatuksen haastavana toteuttaa.

Avainsanat: kestävä kehitys, kestävän kehityksen kasvatusta, ekososiaalinen sivistys, luontokäsitys, luontosuhde, teemahaastattelu, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
1.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	7
1.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	8
2	LUONTOKÄSITYS	9
2.1	LUONTO JA EI-LUONTO	9
2.2	IHMISEN LUONTOSUHDE	10
2.2.1	<i>Ihminen ei kuulu luontoon</i>	11
2.2.2	<i>Ihminen kuuluu luontoon</i>	11
2.2.3	<i>Ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon</i>	12
2.3	YMPÄRISTÖ	12
2.4	ANTROPOSENTRINEN YMPÄRISTÖETIIKKA	14
2.4.1	<i>Utilismi</i>	14
2.4.2	<i>Humanismi</i>	15
2.4.3	<i>Mystismi</i>	16
2.5	BIOSENTRINEN YMPÄRISTÖETIIKKA	16
2.5.1	<i>Sentietismi</i>	17
2.5.2	<i>Vitalismi</i>	17
3	KESTÄVÄ KEHITYS	19
3.1	KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUS	20
3.2	EKOSOSIAALINEN SIVISTYS	21
3.3	KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUS UUDESSA OPETUSSUUNNITELMASSA	22
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	24
4.1	FENOMENOGRAFIA	24
4.1.1	<i>Ontologia ja teoreettiset lähtökohdat</i>	24
4.1.2	<i>Fenomenografisen tutkimuksen aineisto</i>	25
4.2	HAASTATELUN	26
4.2.1	<i>Puolistrukturoitu teemahaastattelu</i>	27
4.2.2	<i>Haastattelurunko</i>	28
4.2.3	<i>Haastateltavien valinta</i>	29
4.2.4	<i>Haastattelujen toteutus</i>	31
4.3	FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI	31
4.3.1	<i>Merkitysyksiköiden etsintä</i>	32
4.3.2	<i>Ensimmäisen tason kategorioiden muodostus</i>	33
4.3.3	<i>Kuvauskategorioiden muodostus</i>	34
4.4	LUOTETTAVUUS	35
5	KUVAUSKATEGORIAT	37
5.1	LUONTOKÄSITYSTEN KUVAUSKATEGORIAT	37
5.1.1	<i>Luonto on ihmisen elinehto</i>	38
5.1.2	<i>Luontoon sisältyy kaikki</i>	39
5.1.3	<i>Ihmisen toiminta tekee luonnosta vähemmän luontoa</i>	40
5.1.4	<i>Ympäristöön sisältyy sekä luonto että ihmisen rakentama</i>	41
5.1.5	<i>Ympäristö voi olla myös abstraktio</i>	42
5.1.6	<i>Luonto on ihmistä viisaampi</i>	42
5.1.7	<i>Ihminen on erkaantunut luonnosta</i>	43
5.1.8	<i>Luonto on ihmiselle resurssi</i>	44

5.1.9	<i>Luonnolla on itseisarvo, jota tulee kunnioittaa.....</i>	44
5.1.10	<i>Luonto edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointia</i>	45
5.2	KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEN KÄSITYSTEN KUVAUSKATEGORIAT	45
5.2.1	<i>Vastuullinen ja elämää kunnioittava toiminta on ihmiskunnan elinehto</i>	48
5.2.2	<i>Kestävän kehityksen osa-alueet ovat toisiinsa linkittyneitä</i>	50
5.2.3	<i>Kestävän kehityksen ekologinen ulottuvuus on kaiken pohja.....</i>	51
5.2.4	<i>Sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys on tärkein kasvatustavoite</i>	52
5.2.5	<i>Kestävä kehitys on täynnä ristiriitoja ja käsitteenä epäselvä</i>	53
5.2.6	<i>Toiveisuus ja käytännölläisyys tärkeää: mitä minä voisin tehdä?</i>	55
5.2.7	<i>Kestävään kehitykseen liittyy liian isoja ja vaikeita ongelmia, jotta se voisi toteutua.....</i>	56
5.2.8	<i>Nykytilanne tuottaa huolta ja häpeää.</i>	58
5.2.9	<i>Kestävä kehitys on koulussa vahvasti esillä puheissa ja oppisisällöissä</i>	59
5.2.10	<i>Kestävä kehitys ei ole juurikaan esillä koulussa</i>	60
5.2.11	<i>Käytännössä keskiössä arjen toimintakulttuuri: kierrätys ja materiaalien säästäminen</i>	62
5.2.12	<i>Kestävän kehityksen kasvatusta ja sen tavoitteiden saavuttamisen arviointi on vaikeaa.....</i>	63
5.2.13	<i>Tavoitteiden saavuttaminen näkyy puheissa ja käytöksessä: oppilaat on päästettävä ääneen</i>	65
5.2.14	<i>Vielä on paljon parannettavaa.....</i>	66
5.2.15	<i>Kotikasvatusta on merkittävässä roolissa</i>	68
6	KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄT	69
6.1	ALAKOULUN OPETTAJIEN LUONTOKÄSITYS.....	69
6.1.1	<i>Luonnon ja ympäristön rajat</i>	69
6.1.2	<i>Biosentriset ja antroposentriset käsitykset.....</i>	71
6.1.3	<i>Mitä luonto edustaa ihmiselle?</i>	72
6.2	ALAKOULUN OPETTAJIEN KÄSITYS KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSESTA.....	73
6.2.1	<i>Mitä kestävä kehitys on?</i>	74
6.2.2	<i>Onko kestävä kehitys mahdollinen päämäärä?.....</i>	75
6.2.3	<i>Miten kestävä kehityksen kasvatusta näkyy koulussa?</i>	75
6.2.4	<i>Toteutuvatko kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteet?</i>	76
7	POHDINTA	78
	LÄHTEET.....	80

1 JOHDANTO

Kestävä elämäntapa ja erilaiset ekologiset haasteet, kuten ilmastonmuutos tai luonnon monimuotoisuuden rapautuminen, ovat laajasti esillä tämän päivän tutkimuksessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa. Salonen (2014a, 32-33) pitää näitä aikamme suurina kysymyksinä ja kestäväntöntä kehitystä, epäoikeudenmukaisuutta, epävakautta ja ilottomuutta tuottavaa ja ylläpitävää paradigmaa meidän ihmisten omana rakennelmana, joka on mahdollista – joskin vaikea – muuttaa. Myös Hirvilampi ja Helne (2014) pitävät tämän paradigman muuttumista peruslähtökohtana kestävämmän ja elinvoimaisemman yhteiskunnan rakentamisessa, sillä muutos ei ole mahdollista, jos käyttäytymistämme ohjaavat ajattelutavat säilyvät ennallaan. Värri (2014, 89) kiteyttää ongelman luonteen seuraavasti:

Vallitseva käsityksemme liberaalista kuluttajakansalaisuudesta on ekologisten realiteettien valossa kestäväntön. Kun ekologiset kriisit uhkaavat koko sivilisaatiomme olemassaoloa, ei ole liioiteltua sanoa, että maailmasuhteemme on perin juurin vinossa. Tarvitaan sivistysprojekti uuden luontosuhteen luomiseksi. Maailman pelastaminen on sekä poliittinen että pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen on luotava mahdollisuuksia vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen ja toisin näkemiseen.

Salosen (2014b, 25-26) mukaan olemme vauraampia kuin koskaan ihmiskunnan historian aikana, mutta olemme tottuneet ajattelemaan, että ”vasta vähän enemmän on riittävästi”. Hän jatkaa, että suomalaisessa politiikassa vallitsee huomattava yksimielisyys siitä, että talouskasvu ja luonnonvarojen hyväksikäyttöön perustuva materiaallinen vauraus on paras keino lisätä hyvinvointia ja kokemusta hyvästä elämästä. Ratkaisuksi ongelmaan Salonen esittää ekososiaalista sivistystä: ekososiaalinen sivistys lähtee liikkeelle ihmisen vastuullisesta suhteesta maailmaan ja ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten kehitystrendien hierarkkisesta luonteesta. Se on yksi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvolähtökohdista ja avainkäsitteistä muun muassa kestävä kehityksen ohella (POPS 2014, 16).

Uskon, että se, miten käsitämme jonkin ilmiön, itsessään rajaa ja suuntaa sitä, miten vaikutamme toiminnallamme tuon ilmiön rakentumiseen ja kehittymiseen. Opettajan oma käsitys kestävästä kehityksestä saattaa oman uskomukseni mukaan vaikuttaa siihen, miten hän kestävä kehityksen

kasvatusta käytännössä toteuttaa. Tutkin pro gradu -tutkielmassani alakoulun opettajien käsityksiä kestävästä kehityksestä, jonka näen yhtenä keskeisimmistä aihekokonaisuuksista uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa, johon oppilaitokset ovat siirtyneet syyslukukaudesta 2016 alkaen. Kestävä kehitys on yksi niin sanotuista läpäisyaiheista, sillä opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksia tulee käsitellä kaikissa oppiaineissa: kestävä kehitys tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältyä kaikkien aineiden opetukseen ja koulun toimintakulttuurin tulee tukea oppimista (Nikodin ym. 2013, 70; POPS 2014).

Opettajien käsityksistä olen kiinnostunut siksi, että kestävä kehitys on jo itsessään paitsi todella moniulotteinen myös monipuolisesti tulkittu käsite (Nikodin ym. 2013, 19), jonka eetos toteuttamisen voisi kuvitella olevan käytännössä vähintäänkin haasteellista ja potentiaalisesti epäjohdonmukaista, jos opettajat tulkitsevat, arvottavat ja painottavat sen sisältöjä ja tavoitteita eri tavoin. Yksi kestävä kehityksen tulkintaan vaikuttavista taustatekijöistä voi olla myös opettajan oma luontosuhde ja luontokäsitys, jota aion tutkia kestävä kehityksen käsitysten rinnalla. Päädyin hyödyntämään käsitysten tutkimisessa fenomenografista tutkimusotetta ja keräämään tutkimusaineistoni puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla.

1.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa alakoulun opettajien lähtökohdista kestävä kehityksen kasvattajina, joka avartaisi näkymiä kestävä kehityksen kasvatuksesta nykytilasta Suomen koulumaailmassa, ja auttaisi osaltaan myös paikantamaan sen mahdollisia tulevaisuuden kehityskohteita. Virallisiin dokumentteihin – kuten opetussuunnitelmiin – kirjatut tavoitteet eivät vielä mitenkään takaa sitä, että tavoitteisiin tähtäävää toimintaa myös toteutettaisiin kouluissa ja etenkin opettajien henkilökohtaisessa opetustyössä. Myös se jää suunnitelmissa avoimeksi, päästäänkö kouluissa kestävä kehityksen kasvatukseen kirjattujen tavoitteiden mukaisiin päämääriin, vaikka sen edistämiseksi toimittaisiinkin kouluissa aktiivisesti. Täten näen arvokkaana myös opettajien näkemykset siitä, miten hyvin kestävä kehityksen kasvatusta heidän kouluissaan toteutuu, ja millainen asema sillä koulun toimintakulttuurissa ja yleisessä asenneilmapiirissä on.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteiden viittoittamalla tiellä muotoilin varsinaisen mielenkiinnon kohteinani olevat tutkimuskysymykseni varsin avoimiksi. Tällä pyrin siihen, että en yrittäisi liikaa etukäteen rajata sitä, minkä suuntaisia näkemyksiä haluaisin opettajilta aiheeseen kuulla. Tavoitteenani oli muotoilla tutkimuskysymykseni niin, että kykenisin muodostamaan mahdollisimman autenttisen kokonaiskuvan siitä, millaisia käsityksiä opettajat aiheeseen liittävät.

- 1) Millainen on alakoulun opettajien luontokäsitys?
- 2) Millainen on alakoulun opettajien käsitys kestävästä kehityksestä kasvatuksesta?
- 3) Millainen on alakoulun opettajien käsitys kestävästä kehityksestä kasvatuksen toteutumisesta alakoulussa?

Edellä esiteltyjen varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi tarkastelen aihetta sen näkökulmasta, miten opettajien käsitykset suhteutuvat esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) asettamiin tavoitteisiin. Lisäksi peilaan tutkimukseni tuloksia aiempiin, aihettani läheisesti koskettaviin tutkimuksiin, sekä muuhun tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen, jota esittelen seuraavissa luvuissa.

2 LUONTOKÄSITYS

Koska tutkimukseni kietoutuu suurelta osin luonnon- ja ympäristön käsitteiden sekä niiden johdannaisten ympärille, on olennaista määritellä, mitä nuo käsitteet itse asiassa pitävät sisällään, miten ne tämän tutkimuksen kontekstissa ymmärretään ja miten ne tulisi rajata. Näinkin arkipäiväisiltä vaikuttavien käsitteiden määrittelemisen saattaa tuntua tarpeettomalta, mutta tällaisten käsitteiden käyttäminen tutkimuksessa ja niiden määrittelemättä jättäminen voi olla ongelmallista. Risto Willamon (2004a, 32) sanoja mukaillen: luontoa suojellessamme emme esimerkiksi tiedä, mitä pitäisi suojella, ihmisen luontosuhteesta puhuttaessa emme oikein tiedä, mihin olemme suhteessa, ja luonnonmukaista, luonnontilaista tai alkuperäistä tavoitellessamme emme tiedä, mikä niiden vertailukohta tarkalleen ottaen on. Sama koskee ympäristöä.

Tässä luvussa käsittelem erilaisia tapoja ymmärtää ihmisen suhdetta luontoon ja ympäristöön: mikä ensinnäkin on luontoa ja ympäristöä, ja mikä on ihmisen paikka tässä kokonaisuudessa? Lisäksi käyn läpi erilaisia ympäristöeettisiä asenteita, jotka olennaisesti vaikuttavat siihen, miten suhtaudumme luontoon ja ympäristöön, ja kuinka meidän tulisi kunkin ajattelutavan mukaisesti elää ja toimia.

2.1 Luonto ja ei-luonto

Risto Willamon (2004a) mukaan ihmisellä tuntuu olevan sisäsyntyinen tarve erotella arkiajattelussaan luonto ei-luonnosta, luonnollinen keinotekoisesta ja muuttamaton ihmisen muuttamasta toisistaan, mutta rajan vetäminen osoittautuu kuitenkin monesti hankalaksi ja saattaa riippua myös tilanteesta, jossa rajaa yritetään määritellä. Stereotyyppisesti luonto usein mielletään mahdollisimman vähän ihmisen muokkaamaksi alueeksi – esimerkiksi metsiksi ja järviksi – luontokohde on jokin erityisen vaikuttava paikka, luontoväeksi ajatellaan ympäristönsuojelua kannattavat toimijat ja samaan aikaan pohdimme, pitäisikö esimerkiksi maa- ja metsätaloudessa siirtyä luonnonmukaisiin menetelmiin, ja mikä ylipäätään on ihmisen suhde luontoon. (Willamo 2004a, 33). Näiden kysymysten käsittely osoittautuu hankalaksi tai miltei mahdottomaksi, jos emme osaa sanoa, mikä itse asiassa on luontoa ja luonnonmukaista.

Yhtenä apuvälineenä luonnon ja ei-luonnon määrittelyyn Willamo (2004a, 34-36) ehdottaa niin sanottua jatkumoajattelua, jossa ei rakenneta jyrkkää luokittelueroa luonnon ja ei-luonnon välille. Jatkumoajattelussa luonnonympäristöön ja rakennettuun ympäristöön perustuva jaottelu korvataan toiminnallisella ajattelulla, jossa ne ymmärretään toisiinsa kietoituvina ekologisina ja inhimillisinä ulottuvuuksina: luonto on läsnä kaikkialla ja se ilmenee aineena ja energiana kaikissa fyysisen todellisuuden rakenteissa. Mitään ehdottoman selkeää rajakohtaa ei ole löydettävissä. Esimerkiksi ihminen kuuluu elintoimintojensa kautta erottamattomasti luontoon, vaikka ihmisen kulttuuri ja inhimillisen tietoisuuden prosessit eivät tähän fyysiseen kokonaisuuteen varsinaisesti kuulukaan. Tiettyjä selkeäköjiä rajakohtia voidaan silti nähdä, kun esimerkiksi luonnonmetsä hakataan ja muutetaan talousmetsäksi tai pelloksi, tai kun uusi asuinalue rakennetaan. Tällöin ekologinen ja inhimillinen ulottuvuus ovat melko selvästi kohtaamisessa toistensa kanssa ja kietoituvat toisiinsa. Onkin tärkeää nähdä kaikessa fyysisessä ympäristössä sekä niiden ekologinen että inhimillinen ulottuvuus ja merkitys. Jos esimerkiksi kaupunkia tai peltoa pidetään kategorisesti ei-luontona, saattavat ne näyttäytyä ympäristönsuojelun näkökulmasta vähemmän tärkeinä kohteina, kuin vaikkapa luonnonvarainen metsä, jolloin rajan määrittämisellä voi olla suuri poliittinen merkitys.

2.2 Ihmisen luontosuhde

Ihmisen suhdetta luontoon tarkasteltaessa on Willamon (2004b, 36) mukaan löydettävissä niin ikään raja, jota pidetään joskus erottavana tekijänä ihmisen ja luonnon välillä. Tämä on kehojemme ulkopinta: luonnosta puhuttaessa aika harva tarkoittaa sillä myös kehonsa sisäpuolta, mikä luo omanlaisensa esteen sille, että ihmisten voi olla vaikea hahmottaa olevansa osa luontoa ja siten myös ympäristökriisiä. Voidaan kuitenkin pitää kiistattomana, että ihmisen keho kuuluu luontoon. Tämä käy selväksi jo sen kautta, että tarvitsemme luonnon tuottamaa ruokaa, eikä kukaan voi niin ikään elää ilman happea. Tämä asetelma luo mielenkiintoisen näkökulman ympäristönsuojeluun ja luonnonsuojeluun – jota osa pitää ympäristönsuojelun osana ja toiset käsittävät termit toistensa synonyymeinä – joissa jo käsitteellisesti erotetaan suojelija ja suojelunkohde: ihmistä pidetään tavallaan ulkopuolisena toimijana, eli suojelijana, jonka toiminta, eli suojelu, kohdistuu ulkopuoliseen, eli ympäristöön. Tämä on keskeinen ympäristönsuojelun pulma, sillä oireiden näkyessä ulkopuolisessa maailmassa, sitä pidetään myös potilaana, joka ihmisen tulee parantaa. Jos ihmistä ei nähdä erottamattomana luonnon osana, vaan lähinnä sen käyttäjänä, ei luonnon sairastamista nähdä ihmisen omana sairastamisena. Samaa ajatusta jatkaen luonto ja ympäristö

nähdään jonakin ihmisen ulkopuolisena, eli asiat tapahtuvat jossakin muualla, kuin omassa itsessä, jolloin ne eivät välttämättä myöskään kosketa itseä. (Willamo 2004b, 36-41).

Ihmisen biologisen suhteen kiistäminen luontoon on absurdia, koska yksikään ihminen ei voisi säilyä hengissä ilman luontoa. Toisaalta Willamo (2004b, 41-42) painottaa myös toiminnallisuuden määrittävän olennaisesti ihmisen suhdetta luontoon ja esimerkiksi ympäristön kannalta ongelmia aiheuttavat kärjistäen sanottuna käytännössä teot, eivät ajatukset. Kenenkään luontosuhde ei voi Willamon mukaan myöskään katketa tai puuttua kuin tietoisuuden tasolla. Luontosuhteen käsitteeseen voidaan katsoa kuuluvan biologinen, toiminnallinen ja tiedollinen ulottuvuus. Esittelen seuraavaksi muutamia Willamon muotoilemia vaihtoehtoisia tapoja, miten ihmisen suhde luontoon voidaan käsittää. Voidaan katsoa, että ihminen melko selkeästi joko ei kuulu tai kuuluu luontoon. Näiden väliin mahtuu myös käsitys, jossa ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon: riippuu siitä, mitä aspektia ihmisluonnosta tarkastellaan.

2.2.1 Ihminen ei kuulu luontoon

Ihmisen ja luonnon toisistaan erottavaa ajattelutapaa saatetaan joskus pitää jopa länsimaalaisen ajattelun perusmallina teknologian kehittymisen myötä. Willamon (2004b, 40) sanoin nykyihmisten elämän ollessa niin koneellistettua ja kietoutunutta teknologiaan ja kaupunkiympäristöissä elämiseen, on suhde luontoon voinut totisesti alkaa näyttäytyä itsestä erillisenä, suhteena ihmisen ulkopuoliseen. Vaikka tämänkaltainen luontosuhde ja ajattelutapa ei olisikaan faktuaalisesti erityisen yleinen, se edustaa huonosti tätä todellisuutta, missä me joka tapauksessa elämme, sillä ihminen kuuluu ehdottomasti ekologisen ulottuvuutensa kautta luontoon. Tämän takia kasvattajien olisi Willamon mukaan syytä esittää kritiikkiä tällaista näkemystä vastaan. Tällaiset käsitykset nostavat aiheelliseksi kysymykseksi, pitäisikö luonnon suojelemisen lisäksi alkaa pohtia luontosuhteen suojelemista. (Willamo 2004b, 40.)

2.2.2 Ihminen kuuluu luontoon

Toisessa Willamon (2004b, 40) esittelemässä ajattelutavassa ihmisen katsotaan kuuluvan luontoon. Ajattelutavasta on kuitenkin vielä erotettavissa kaksi eri lähestymistapaa: ensimmäisessä vaihtoehdossa ihminen voi ajatella kuuluvansa luontoon aineellisessa mielessä, mutta luonto mielletään kuitenkin lopulta joksikin ihmisen ulkopuoliseksi – esimerkiksi metsiksi ja järviksi, eli toisin sanoen paikoiksi, joihin voi mennä. Tällaisessa ajattelutavassa tarkastelun huomio on siis

ensinnäkin siinä, mikä on ihmisen oma suhde luontoon, johon hän kuuluu. Ajattelutavan voisi olettaa edustavan kenties yleisintä tyyppiä suomalaisten keskuudessa. Toisessa vaihtoehdossa valitaan kokonaisvaltaisempi lähestymistapa, jossa ajatellaan kaiken elollisen kuuluvan luontoon: myös ihmisen. Ihminen kuuluu siis tämän ajattelutavan mukaisesti erottamattomasti luontoon, luonnon kokonaisuuden osana. Ei enempänä eikä vähempänä, kuin muutkaan lajit.

2.2.3 Ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon

Kolmannessa ajattelutavassa ihminen Willamon (2004b, 40) ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon. Toisin sanoen ihmisen luontosuhteesta on erotettavissa kaksi ulottuvuutta: ekologinen ja inhimillinen. Elintoimintojensa puolesta ihminen kuuluu ehdottomasti luontoon. Toisaalta ihmisessä nähdään olevan myös inhimillinen ulottuvuus, joka ilmenee ennen kaikkea tietoisuutena. Lisäksi ihminen kykenee hyödyntämään esimerkiksi teknologiaa ja siten muokkaamaan ympäristöään aivan erityisellä tavalla. Inhimillisen puolen tiedostaminen antaa yhden vaihtoehdoisen vastausehdotukseen ongelmaan, miksi ihminen ei saisi kaikkien muiden lajien tavoin muokata ja rakentaa ympäristöään ja hyödyntää luonnon resursseja parhaan kykynsä mukaan, sillä inhimillisen puolen voidaan katsoa tuovan ihmisen toimintaan vastuunkantamisen näkökulman.

2.3 Ympäristö

Ympäristöä lähestytään Suomelan ja Tanin (2004, 48) sanoin ympäristöfilosofiassa ja -etiikassa lähinnä ihmisten ja ympäristön välisten suhteiden pohdinnan kautta: ihmisten asenteisiin ympäristöä kohtaan kiinnitetään paljon huomiota ja useissa tutkimuksissa ympäristön käsite on liitetty luonnon käsitteeseen. Pohdin myös itse myöhemmin tässä tutkimuksessani ihmisen ympäristöön kohdistamia asenteita. Nikodin ym. (2013, 35) määrittelevät ympäristön seuraavasti:

Ympäristö on yksilöä ympäröivä fyysisen ja sosiaalisen todellisuuden muodostama kokonaisuus, joka sisältää ympäristön ekologisen ja inhimillisen ulottuvuuden. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta ympäristö määritellään laajasti. Fyysiseen todellisuuteen kuuluvat luonnon- ja rakennetut ympäristöt, kun taas sosiaalinen todellisuus muodostuu ihmisistä, yhteisöistä ja instituutioista. Ympäristön ekologiseen ulottuvuuteen (luontoon) kuuluvat luonnonlakien alaiset tekijät ja ilmiöt. Inhimillinen ympäristö tarkoittaa puolestaan ympäristön psyykkistä, kulttuurista ja yhteiskunnallista ulottuvuutta. Yksilö on ympäristön aktiivinen toimija ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen eri osien kanssa.

Edellisessä määritelmässä siis lähdetään liikkeelle yksilöstä, jota ympäristö ympäröi, ja jossa yksilö on itse aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa ympäristön osien kanssa. Luonto nähdään ympäristölle

alisteisena käsitteenä, jossa ympäristö on laajempi kokonaisuus, johon kuuluu ekologisen ulottuvutensa kautta sekä luonto että ihmisen rakentama ympäristö, ja lisäksi inhimillinen ulottuvuus. Aura ym. (1997, 15) katsovat niin ikään, että esineet, materiaalit, rakenteet, rakennukset ja rakennetut ympäristöt sekä luonnon ympäristöt yhdessä muodostavat ihmisen fyysisen todellisuuden. Ympäristön sosiaaliseen todellisuuteen taas katsotaan kuuluvaksi ihmiset ja yhteisöt. Aura ym. mukaan lisäksi sekä fyysiseen että sosiaaliseen ympäristöön liittyy kulttuurisia symboleja, kieli, merkityksiä, tapoja ja normeja, joita voidaan kutsua symboliseksi ympäristöksi.

Suomela ja Tani (2004, 45-46) esittävät kolme lähestymistapaa, joiden kautta ympäristö voidaan käsitteenä ymmärtää. Kaksi ensimmäistä lähestymistapaa perustuvat Tim Ingoldin (1993/2003) ajatteluun. Ensimmäinen tapa lähestyy ympäristöä ihmisen ulkopuolella sijaitsevana kokonaisuutena, jota ihminen tarkastelee ikään kuin etäisyyden päästä: yksilö havainnoi ympäristöään ilman, että vaikuttaa siihen. Hailan (2001, 15) mukaan tällaisessa lähestymistavassa ihmisten omat tulkinnat sivuutetaan ja ympäristölle pyritään löytämään yleisesti päteviä kriteerejä. Tämänkaltaista näkemystä voidaan katsoa edustavan myös monien luonnontieteellisten lähestymistapojen näkökulmat, kuten ekologian ja biologian, esimerkiksi ympäristöön liittyvien ongelmien tapauksessa (Suomela & Tani 2004, 46). Se on myös lähellä sellaista käsitystä luonnosta, missä ihminen nähdään ikään kuin omasta elinpiiristään irrallisena, ulkopuolisena toimijana (Willamo 2004b, 40).

Toinen lähestymistapa kytkeytyy ihmisen elettyyn ympäristöön, jolla tarkoitetaan aikaan ja paikkaan sidottua elämänpiiriä, joka jäsentyy ihmiselle kokemusten ja asioihin merkitysten liittämisen kautta. Tällainen ajattelu puolestaan nojaa nimenomaan ihmisen omaan kokemukseen, eli jokaisella ihmisellä on oma ympäristönsä, missä hän toimii, ja joka saa merkityksensä ihmisen henkilökohtaisten ajatusten, kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta. (Suomela & Tani 2004, 47.) Suomelan ja Tanin (2004, 51) mukaan tyypillisesti ympäristöpolitiikan ja ympäristönsuojelun piirissä edustettu kolmas lähestymistapa näkee ympäristön yhteiskunnallisesti tai sosiaalisesti tuotettuna kokonaisuutena. Tällöin ympäristön käsitteeseen liitetään kuuluvaksi esimerkiksi saastuminen, kasvihuoneilmiö ja uhanalaiset lajit, ja ympäristö ymmärretään nimenomaan luonnonympäristönä. Kuitenkin, kun suuri osa ihmisen elinympäristöstä on jollain muotoa ihmisen muokkaamaa ja ihmisen vaikutusvallan alla, voidaan ajatella, että ympäristön käsitteeseen kuuluu kaikesta huolimatta aina myös yhteiskunnallinen ulottuvuus.

2.4 Antroposentrinen ympäristöetiikka

Antroposentrisellä ympäristöetiikalla tarkoitetaan ihmiskeskeistä ympäristöetiikkaa, joka lähtee siitä, että ihminen on kaiken mitta: ihmisellä on itseisarvo, ja muut asiat saavat arvonsa sen kautta, millä tavoin ne tukevat ihmisen tavoitteita ja päämääriä (Pietarinen 1997, 8). Markku Oksanen (2012, 142) esittää kirjassaan amerikkalaishistorioitsija Lynn Whitelta peräisin olevan näkemyksen, että antroposentrisen ajattelun alkujuurten ilmentymän voi nähdä jo Raamatun Ensimmäisen Mooseksen kirjan lauseissa, joissa Jumala tekee ihmisestä luonnon herran ja määrää hänet ottamaan sen valtaansa ja täyttämään maan. Perinteisestä eurooppalaista ajattelua ainakin antiikissa ja keskiajalla hallitsi näkemys ihmisen selvästä paremmuudesta suhteessa luontoon, joka antoi ihmiselle oikeuden muokata luontoa omia päämääriänsä tukevilla tavoilla. Sen lisäksi, että luontoa alistettiin ihmisen tahtoon, tarkoituksena oli myös sen jalostaminen, humanisoiminen ja täydellistäminen: luonnon vapauttaminen sen omasta alennustilasta. (Pietarinen 1997, 8).

Esittelen seuraavaksi kolme keskeistä eurooppalaisessa ajattelussa esiintyvää antroposentrisen ympäristöetiikan ilmentymää Pietarisen (1997) ajattelun pohjalta: utilismin, humanismin ja mystismin. Kukin näistä ajattelutavoista tarjoaa oivan näkökulman alakoulun opettajien käsitysten tarkasteluun tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa.

2.4.1 Utilismi

Utilistinen lähestymistapa luontoa ja ympäristöä kohtaan korostaa puhdasta hyötyajattelua. Utilismissa luonto nähdään resurssina: energia- ja raaka-ainevarastona. Sen keskiössä on edistää yhteiskunnan ja sen jäsenten varallisuutta ja kartuttaa käytettävissä olevien hyödykkeiden määrää. Lisäksi siinä uskotaan, että tieteen ja tekniikan avulla kyetään ratkaisemaan ihmiselämän teoreettiset ja käytännölliset ongelmat. (Pietarinen 1997, 10-11.)

Utilismi ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, etteikö luonnon monimuotoisuuden ja lajien suojeleminen olisi tavoiteltava päämäärä: mitä monimuotoisempi luonto ja lajisto meillä on, sitä todennäköisemmin sieltä löytyy laajemmin myös ihmistä hyödyttäviä lajeja, ja esimerkiksi lajien sukupuutot puolestaan saattavat siten aiheuttaa tuleville sukupolville korvaamattomia tappioita. Kuitenkin juuri utilistilla asenteilla voidaan nähdä olleen suuri vaikutus lajien kiihtyvälle sukupuuttoon kuolemislle. Ihmisen toiminnan seurauksia ekosysteemeille voi olla vaikea ennustaa, ja markkinoinnin ja mainnon avulla kannustetaan ihmisiä tyydyttämään halujaan ja luodaan myös

uusia haluja, jotka edelleen kannustavat tuotannon tehokkuutta edistävän teknologian kehittämiseen, jotta luonnon resursseja saadaan hyödynnettyä entistä kustannustehokkaammin. Luonnolla ja lajeilla on sekä suoraa että epäsuoraa markkina-arvoa, mutta niiden liiallinen suojeleminen tulee liian kalliiksi, eli kustannuksen ylittävät hyödyn. (Pietarinen 1997, 12-17.)

2.4.2 Humanismi

Humanismi ekohumanismin muodossa tarjoaa eräänlaisen vaihtoehdon utilistiselle näkökannalle. Humanismi pyrkii sivistykseen eli ihmisen älylliseen, eettiseen ja esteettiseen kehittymiseen. Humanistisen ajattelumallin mukaan ihmiselle on oikeus käyttää luontoa palvelemaan sivistystä: ihmisen tulee kuitenkin kehittää teknologiaa ja muita välineitä siten, että ihmisen ja luonnon pyrkimykset olisivat yhteensovittavissa. Siinä tavoitellaan tasapainoa, jossa ihminen ei saa kohdella luontoa tavalla, joka vaarantaa humanismin omat tavoitteet. Ihmisen tulee saada luonnolta toimeentulo, eli ravinto, tietty asumistaso, terveys ja toiminnan vapaus. Jotta luonto kykenisi tarjoamaan ihmiselle edellä mainitut päämäärät, ihmisen on kyettävä hallitsemaan luontoa monipuolisesti ja hellävaraisesti. Humanismi eroaa utilismista myös siinä, että utilismi ei sinänsä arvosta luonnon esteettistä arvoa tai eettistä kehitystä tai mielenterveyttä edistäviä mahdollisuuksia. (Pietarinen 1997, 18-19.)

Luonnon esteettiseen kokemukseen liittyy humanismin mukaan ensinnäkin metaforinen arvo, joka ilmenee silloin, kun luonto edustaa jotakin ominaisuutta tai kokemusta, jota pidetään tärkeänä. Luonnon köyhtymisellä voidaan tällöin ymmärtää tilanne, jossa esimerkiksi sellaiset lajit väistyvät ihmisen toiminnan kautta, joilla on ollut suurta metaforista merkitystä jollekin kansakunnalle. Toisekseen humanismiin liittyy keskeisesti kaksi eettistä ominaisuutta, joita ovat itsehillintä ja vastuullisuus. Humanistisessa ajattelutavassa ymmärretään, että ekosysteemeissä kaikki liittyy kaikkeen. Tässä suhteessa se eroaa jälleen utilismista, jossa keskeistä on tuotannon ja kuluttamisen lisäämisen vaatimus. Lisäksi ekosysteemien ja lajien säilymisellä voidaan nähdä olevan merkitystä ihmisen tiedollisen kehittymisen kannalta, joka puolestaan liittyy sivistymisen päämäärään: niitä tutkimalla voidaan saada arvokasta tietoa siitä, miten luonto on historian saatossa kehittynyt, millaisia selviytymisstrategioita lajit ovat kehittäneet sopeutuessaan muuttuviin elinolosuhteisiinsa ja niin edelleen. Humanismi pyrkii siis ymmärtämään luontoa. (Pietarinen 1997, 20-21.)

Humanismin perimmäinen ongelma on, pystytäänkö humanistisia ihanteita lopulta sovittamaan yhteen luonnon monimuotoisuuden säilyttämisen kanssa, ja kykeneekö humanismi muuttamaan

vallitsevia utilistisia arvoja. Pietarinen esittää aikamme humanismin suurimman haasteen olevan sen tien etsimisen, joka johtaa meidät ulos luonnon moninaisuutta hävittävästä elämäntavasta. Humanismin on pyrittävä samanaikaisesti estämään ja muuttamaan luonnon liian kovakourasta hyödyntämistä kestävämpään suuntaan, sekä turvattava sivistyksen ja riittävän hyvinvoinnin taso myös tulevaisuuden sukupolville. Tämän ytimessä on jo aiemmin mainittu itsehillinnän ja vastuullisuuden korostaminen, jotta voisimme kääntää elintapojamme kohtuuden eetoksen suuntaan ja karsia ylellisyyttä palvelevaa kulutusta. (Pietarinen 1997, 22-24.)

2.4.3 Mystismi

Pietarinen (1997, 26-28) nostaa kolmanneksi antroposentrisen ympäristöasentoitumisen muodoksi suuntauksen, jota hän kutsuu mystismiksi. Mystismille on luonteenomaista, että luontoon liitetään pyhyttä, jonka saavuttaminen ihmiselämän korkein arvo. Tavoitteena on intuitiivinen ykseyden kokemus ihmisen ja luonnon välillä ja luonto käsitetään perusolemuksestaan henkiseksi ja jumalalliseksi: luonto edustaa voimaa, jota ei pystytä hävittämään lopullisesti. Se on siis siinä mielessä ihmisen yläpuolella. Tieteen ja tekniikan nähdään mystismissä heikentävän ihmisen mahdollisuuksia ykseyden kokemukseen, sillä ne tekevät väkivaltaa luonnon pyhinä pidetyille ominaisuuksille.

Mystismille on olennaista säästää ja suojella luontoa. Sen ongelmaksi muodostuu kuitenkin lopulta samankaltainen pulma, kuin humanismillekin: kuinka sovittaa yhteen ihmisen toimeentulo ja luonnon kunnioittaminen? Ongelmallista on ylipäätään tieteen ja tekniikan kehityksen vastustaminen, joka asettaa ihmisen nykyisen elämäntavan niin voimakkaasti kyseenalaiseksi, että mystismin mukaisen ajattelusuuntauksen toteutuminen näyttäytyy käytännön tasolla epätodennäköiseltä. Tällöin mystismi voidaan nähdä ennen kaikkea henkilökohtaiseksi elämäntapavalinnaksi, josta ei kuitenkaan ole ratkaisemaan ihmisen ja luonnon välisiä käytännön ongelmia yleisellä tasolla. (Pietarinen 1997, 28-29.)

2.5 Biosentrisen ympäristöetiikka

Biosentrisessä eli luontokeskeisessä ajattelussa pyritään antroposentrisen eli ihmiskeskeisen ajattelun sijaan osoittamaan, että muillakin elävillä olennoilla on moraalista arvoa; ei pelkästään meillä ihmisillä. Ihmisen erityisasema luonnon valtiaana asetetaan kyseenalaiseksi. Biosentrisen asenteen tavoitteena on pyrkiä luonnon itseisarvon turvaamiseen ja tunnustamiseen. Ihmisellä ei

täten olisi erityistä oikeutta käyttää luontoa pelkästään omana resurssinaan omien päämääriensä edistämiseksi. Luonto nähdään kokonaisuutena, ekologisena järjestelmänä, jonka yksi osa ihminenkin väistämättä on. (Pietarinen 1997, 30-32). Biosentrististä asenteista esittelen tässä sentietismin ja vitalismin Pietarisen ajatusten pohjalta.

2.5.1 Sentietismi

Sentietismi viittaa asennoitumiseen, jossa kaikki tuntoiset, eli kipua, kärsimystä ja hyvää oloa kykenemään tuntevat olennot, eli sentientit, ovat moraalisesti merkittäviä. Näkemys riisuu ihmislajeihin liitettyjä moraalisia etuoikeuksia: miksi tiettyyn lajiin kuuluminen toisi mukanaan moraalisia etuoikeuksia, jos nykykäsitysten mukaisesti rotuun, sukupuoleen tai kulttuuripiiriin kuuluminen ei niitä tuo? Olennolla on sentietismin mukaan itseisarvo, mikäli se pystyy tuntemaan elämyksiä. Elämysten tunteminen ei puolestaan edellytä kykyä itsetietoisuuteen. Sentietismi asettaa tavoitteekseen, että kaikkien tuntevien olentojen moninaisuutta pidettäisiin itseisarvona, ja sen vuoksi kaiken elollisen monimuotoisuus ja elämän perusedellytysten säilyminen muuttumattomana koko maapallolla on turvattava. Näistä ajatuksista seuraa, että kaikkien kokevien ja tuntevien eliöiden olemassaolo katsotaan arvokkaaksi, ja siten ihmisellä ei ole erityisasemaa suhteessa muihin eliöihin. Ihmisen tämän hetkinen toimintakulttuuri hävittää elämysten monimuotoisuutta ja köyhdyttää biosfäärin elämysmaailmaa. (Pietarinen 1997, 32-33.)

2.5.2 Vitalismi

Vitalismiksi kutsutaan asennetta, joka vie elämäkeskeisen ajatusmallin vielä sentietismiäkin pidemmälle, ja antaa kaikille eläville olennoille itseisarvon riippumatta siitä, onko olento kykeneväinen elämyksiin. Kaikilla elävillä olennoilla tulee olla itsearvoinen oikeus olemassaoloonsa, eli vitalismin perusarvo on elämä itsessään. Ihmisellä ei ole tässä kokonaisuudessa erityisasemaa, vaan ihminen toimii yhtenä osana maapallon eliöyhteisöä, niin kuin kaikki muutkin eliöt. Tässä kokonaisuudessa jokainen laji pyrkii toteuttamaan omaa olemassaoloaan ympäristön sallimissa rajoissa. (Pietarinen 1997, 35.)

Pietarinen (1997, 36) esittelee yhtenä esimerkkinä vitalismista Paul Taylorin vitalismin, jossa jokaista elävää organismia ohjaa pyrkimys säilyttää oma elämänsä. Kun organismin elinolot ovat sen kannalta edulliset, sen voidaan katsoa voivan hyvin, ja tällöin puhua sen hyvinvoinnista käyttämällä käsitettä sen omasta hyvästä. Kaikilla elävillä olennoilla on oma hyvänsä ja huononsa.

Tästä päästään siihen, että jokaisella elävällä olenolla ymmärretään olevan välitöntä arvoa, joka on meidän omista arvoistamme riippumaton, ja siten elävien olentojen hyvän edistäminen voidaan nähdä moraalisenä velvollisuutena. Näihin velvollisuuksiin kuuluu, että eläville organismeille ei saa tuottaa vahinkoa, niiden luonnolliseen toimintaan ei saa puuttua, niiden ”luottamusta” ei saa pettää esimerkiksi pyydyksiä käyttämällä ja aiheutetut vääryydet on korvattava tavalla tai toisella, eli ihminen jää tavallaan velkaa muille eläville olennoille, mikäli joutuu tuottamaan niille vahinkoa omia päämääriään edistäessään. Ihminen ei saisi toimia muiden elävien olentojen perustavia intressejä vastaan silloin, kun ihmisellä on pyrkimyksenä tyydyttää omia toisarvoisia intressejään. Samoin ihmisen perustavia intressejä tyydyttäessä pitäisi aina koittaa löytää vaihtoehto, joka tuottaisi vähiten vahinkoa muille eläville olennoille ja luonnolle. Tällainen elämän kunnioittamiseen perustuva etiikka edellyttää tiettyä moraalista tajua ja näkemystä, jota ketään ei voi pakottaa sisäistämään, mutta siihen kasvattaminen on mahdollista. Yleisenä tavoitteena voidaan pitää asetelmaa, jossa ihmisen perustavat tarpeet ja arvot olisivat yhteensovittavissa luonnon ekosysteemien vastaavien kanssa. (Pietarinen 1997, 36-38.)

3 KESTÄVÄ KEHITYS

Kestävällä kehityksellä ei ole käsitteenä yhtä selkeää yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Nikodin ym. (2013) kuvaavatkin kestävän kehityksen olevan moniulotteinen, poliittisesti latautunut ja sisällöltään ajan saatossa muuttuva käsite, mutta lähtökohdiltaan se on kuitenkin antroposentrinen, eli ihmiskeskeinen. Valtioneuvoston kanslian ylläpitämä verkkosivusto kestavakehitys.fi (2019) määrittelee kestävän kehityksen ekologisen, taloudellisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyiden ulottuvuuksien muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka päämääränä on turvata hyvät elämisen mahdollisuudet sekä nykyisille että tuleville sukupolville. Kestävän kehityksen mukaisessa toiminnassa ja päätöksenteossa ympäristö, ihminen ja talous otetaan huomioon tasavertaisesti ja niiden keskinäisriippuvuus tunnustetaan. Ekologisen kestävyiden perusehtona on ihmisen toiminnan sopeuttaminen pitkällä aikavälillä luonnon kantokykyyn niin, että luonnon biologinen monimuotoisuus ja ekosysteemit säilyvät. Taloudellinen kestävyys on pitkäjänteisellä talouspolitiikalla saavutettavaa tasapainoista kasvua, joka ei perustu pitkällä aikavälillä velkaantumiseen tai varantojen hävittämiseen. Sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävyudessa on kysymys hyvinvoinnin edellytysten takaamisesta sukupolvelta toiselle. Siihen kytkeytyviä haasteita ovat muun muassa jatkuva väestönkasvu, köyhyys, ruoka- ja terveydenhuolto, sukupuolten välinen tasa-arvo sekä koulutuksen järjestäminen, joilla on vaikutuksia myös ekologiseen ja taloudelliseen kestävyteen.

Nikodin ym. (2013) pitävät kestävän kehityksen käsitteen yleisyyttä sekä sen vahvuutena että heikkoutena. Toisaalta tuodaan esiin toive kestävän kehityksen neljän eri ulottuvuuden yhtäaikaisesta toteutumisesta. Kuitenkin samaan aikaan yleisyys aiheuttaa ulottuvuuksien välillä jännitteitä: toisen ulottuvuuden intressi saattaa olla ristiriidassa toisen ulottuvuuden intressin kanssa. Kopnina (2011, 700) nostaa esille muun muassa ongelman siitä, että kestävän kehityksen tavoitteita määriteltäessä lopputulos saattaa vaihdella suurestikin riippuen siitä, kuka noiden tavoitteiden muotoilut määrittää: poliitikkojen, kasvattajien ja tutkijoiden muotoilut eivät välttämättä täysin kohtaa.

3.1 Kestävän kehityksen kasvatusta

Ympäristökasvatuksen synnyn voidaan katsoa ajoittuvan suunnilleen 1960-lopulle, jolloin järjestettiin useita kansainvälisiä ympäristökonferensseja (Wolff 2004, 18). Ympäristökasvatuksen synnyn taustalla oli ympäristön tilan huonontumisesta aiheutunut huoli, joka voimistui muun muassa sen vaikutuksesta, että ympäristökatastrofien uutisointi tehostui kansainvälisesti 1960-luvulla. Osaltaan tämän seurauksena sai 1970-luvulla alkunsa niin sanottu ympäristöherätys, jolloin ihmisen toiminnan aiheuttamat ympäristöongelmat alkoivat saada yhä enemmän ja enemmän julkisuutta. 1972 sai alkunsa kansainvälinen ympäristöpolitiikka YK:n käynnistämänä. Kestävän kehityksen käsite lanseerattiin kuitenkin vasta vuonna 1987. (Suomela & Tani 2004, 51).

Kestävän kehityksen käsitteen yleistyessä 1990-luvulla alettiin myös ympäristökasvatuksen rinnalla käyttää uutta käsitettä kestävän kehityksen kasvatusta. Ympäristökasvatusta ja kestävän kehityksen kasvatusta voidaan pitää jossain määrin rinnakkaisina käsitteinä, mutta joiden sisältöjen painotuksissa on vivahde-eroja. Käsitteiden määrittelyä ei olekaan täyttä yksimielisyyttä. (Wolff 2004, 27-28). Nikodin ym. (2013) alustavat kestävän kehityksen kasvatuksen käsitteen määrittelyn teoksessaan Yhteinen käsitys seuraavasti:

Kestävän kehityksen kasvatusta on ympäristökasvatuksen osa-alue, joka tukee elinikäistä oppimisprosessia siten, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot ja toimintatavat muuttuvat kestävän kehityksen mukaisiksi.

Nikodin ym. (2013) jatkavat toteamalla, että kestävän kehityksen kasvatusta ja ympäristökasvatusta tavoitteet ovat samanlaiset, mutta tästä huolimatta niiden painotuksissa voi olla eroja. Kestävän kehityksen kasvatusta voi nähdä tuovan vahvemmin esiin kestävän kehityksen eri ulottuvuudet – joita ovat ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys – siinä missä ympäristökasvatusta painottaa erityisesti ekologista ulottuvuutta. Kestävän kehityksen kasvatusta yhteydessä voidaan puhua myös kestävän elämäntavan kasvatuksesta, jossa painotetaan yksilön näkökulmaa. Riippuen asiayhteydestä, voi olla sopivampaa käyttää joko ympäristökasvatusta tai kestävän kehityksen kasvatusta käsitettä, mutta kuten todettua, niiden tavoitteet ovat yhtenevät, eli kestävän kehityksen edistäminen.

Tutkimuksessani valitsin käyttää kestävän kehityksen kasvatusta käsitettä, koska se on valittu käytettäväksi myös perussopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), ja koska halusin tutkia opettajien käsityksiä nimenomaan kestävän kehityksen kasvatuksesta, joka painottaa selkeämmin kestävän kehityksen neljää ulottuvuutta. Käyn tässä luvussa lyhyesti läpi kestävän

kehityksen kasvatuksen historiaa Suomessa ja miten sen näkyy uudessa opetussuunnitelmassa. Lisäksi avaan kestävän kehityksen ja siihen läheisesti liittyvän ekososiaalisen sivistyksen käsitteitä.

3.2 Ekososiaalinen sivistys

Ekososiaalisen sivistyksen käsite päätyi uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin erityisesti Arto Salosen kautta: Salonen alkoi ajaa käsitettä läpi opetussuunnitelmaan heti ensimmäisestä kokouksesta lähtien 2000-luvun alussa päästessään mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmään (Helsingin Sanomat 21.5.2015). Vielä vuoden 2004 POPS ei ekososiaalisesta sivistyksestä puhunut, mutta vuoden 2014 uudessa suunnitelmassa se on keskeisessä roolissa.

Salonen (2014b) mukaan ekososiaalisesti sivistyneellä ihmisellä on vastuullinen maailmasuhde. Ekososiaalinen sivistyskäsitteeseen ponnistaa monilta osin samalta maaperältä, kuin kestävä kehitys, mutta poikkeaa tavanomaisesta kestävän kehityksen ajattelusta erityisesti siinä, että sen mukaan keskenään kilpailevien ekologisten, taloudellisten ja sosiaalisten intressien välille on löydettävissä hierarkkinen tärkeysjärjestys. Ekologiset kysymykset ovat tässä hierarkiassa ensisijaisessa asemassa ja kaikkinaisten elämänedellytysten takaaminen ovat poliittisen päätöksenteon ja nykysukupolven ihmisten elämäntapojen tärkein kriteeri. Toiseksi hierarkiassa nousee ihmisoikeuksien luovuttamattomuus eli arvokkaan elämän mahdollisuuksien puolustaminen pelkästään ihmisyyden perusteella määrittävänä periaatteena. Kolmanneksi hierarkiassa asettuu vakaan talouden vaaliminen, jotta täyttyvän maapallon rajalliset resurssit voitaisiin jakaa mahdollisimman tehokkaasti ja varmistaa kaikkien ihmisten perustarpeiden tyydyttyminen. Tiivistettynä ilman elämän jatkuvuutta takaavaa ekologista perustaa ei voi olla myöskään sosiaalista elämää ja ilman sosiaalista elämää ei voi olla sosiaalisia toimintoja, kuten taloutta, joka on luonnon voimavaroihin ja ihmisen panoksiin perustuva ekososiaalinen prosessi, jonka perimmäisenä tehtävänä on turvata mahdollisuudet perustarpeiden tyydyttämiseen kaikille ihmisille. (Salonen 2014b, 25-26.)

Salonen ja Bardy (2015, 10) uskovat, että ekososiaalinen sivistys on vastaus sekä planetaaristen rajojen ylittymisen- että ihmisten välisen eriarvoistumisen ongelmiin: arkielämän valintojen vertailu, kasvatuspäämäärien asettaminen ja poliittinen päätöksenteko on vaikeaa, ellei edellä mainittua hierarkiaa ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten kehitysintressien välillä tunnusteta ja tunnusteta. Heidän mukaansa ekososiaalinen sivistys näkyy ihmisen ajattelussa ja toiminnassa vastuun ja vapauden välisenä tasapainona. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnustaa, kuinka

paljon hyvää on riittävästi ja että henkinen pääoma voi kasvaa potentiaalisesti loputtomasti, mutta materiaaliselle pääomalle ja kulutukselle maapallo asettaa rajat.

3.3 Kestävän kehityksen kasvatus uudessa opetussuunnitelmassa

Opetushallitus hyväksyi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014 ja uusi opetussuunnitelma on otettu perusopetuksessa asteittain käyttöön syksystä 2016 alkaen. Niinpä kaikki tässä tutkimuksessa haastattelemani alakoulun opettajat ovat jo työskennelleet uutta opetussuunnitelmaa noudattaen. Uusi POPS avaa käsitystään kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteista muun muassa seuraavassa:

Kestävän elämäntavan välttämättömyys

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävä elämäntavan omaksumiseen. Kestävä kehitys ja elämäntavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi.

Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin. Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen.

(POPS 2014, 16)

POPS 2014 lähtee siis liikkeelle siitä, että ihmisen on ymmärrettävä olevansa osa luontoa ja täysin riippuvainen sen hyvinvoinnista. Keskeisinä arvolähtökohtina ovat kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys, joita pidetään välttämättöminä päämäärinä kestävä elämäntavan saavuttamiseksi. Kestävä kehitys onkin yksi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman niin sanotuista läpäisyaiheista, jonka näkökulman tulisi olla mukana koulun arjessa ja opetuksessa läpi oppiainerajojen: opetuksen tulee edistää kestävä elämäntapaan kasvamista (POPS 2014, 18). Kestävä kehitys ja kestävä elämäntapa on mainittu laskujeni mukaan perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa muodossa tai toisessa noin 200 kertaa. Kestävä kehitys esiintyy niin arvolähtökohdissa, laaja-alaisissa tavoitteissa, kuin oppiainekohtaisissakin tavoitteissa (POPS 2014). Esimerkiksi ympäristöopin kohdalla kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet luokille 3-6 muotoillaan muun muassa seuraavasti:

Sisältöjä valittaessa otetaan huomioon luonnon monimuotoisuuden vaaliminen, ilmastonmuutos ja sen hillitseminen, luonnonvarojen kestävä käyttö, terveyden edistäminen, oman kulttuuriperinnön vaaliminen, monikulttuurisessa maailmassa eläminen sekä ihmiskunnan globaali hyvinvointi nyt ja tulevaisuudessa. Pohditaan oman toiminnan vaikutuksia itselle, toisiin ihmisiin, eläinten hyvinvointiin, luontoon ja yhteiskuntaan. Harjoitellaan ympäristövastuullista toimintaa omassa lähiympäristössä sekä toisista huolehtimista. Toteutetaan yhteinen vaikuttamisprojekti, jossa harjoitellaan osallistumista ja vaikuttamista paikallisella tai globaalilla tasolla. (POPS 2014, 242.)

Alemmilla luokka-asteilla 1-2 vastaavat tavoitteet tähtäävät esimerkiksi omista ja yhteisistä tavaroista huolehtimiseen, omalla toiminnalla syntyvän jätteen vähentämiseen, kierrättämisen ja jätteiden lajittelun oppimiseen. Sen lisäksi pohditaan sitä, mitä merkitystä omilla teoilla on itselle, muille ihmisille ja lähiympäristölle. (POPS 2014, 133).

Salorannan (2017, 224) mukaan kestävän kehityksen edistämiseen tähtäävä toiminta on yhteiskunnan yleinen tahtotila: tästä syystä se on kirjattu opetussuunnitelmiinkin koulujen tehtäväksi ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävän kehityksen arvot ja tavoitteet ovatkin esillä monipuolisesti. Toisaalta Salorannan toteaa, että vaatimus kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyyden sisäistämisestä ja niiden mukaisesti oppilaiden ohjaaminen kestävän elämäntavan omaksumiseen on melkoisen kunnianhimoinen, koska hänen mukaansa kestävän kehityksen kasvatusta on peruskouluissa vielä kohtuullisen vaatimattomalla tasolla.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni metodologisia valintoja ja niiden teoreettisia lähtökohtia. Sen jälkeen kuvaan tutkimuksen aineistonkeruuprosessia ja kerätyn aineiston analyysiä vaihe kerrallaan ja pyrin muutoinkin esittelemään tutkimukseni toteutuksen vaiheet mahdollisimman läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti. Lopuksi pohdin tutkimukseni ja valitsemieni metodien luotettavuutta valitsemani tutkimusaiheen käsittelyssä.

4.1 *Fenomenografia*

Fenomenografia on laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti kasvatustieteissä hyödynnetty tutkimussuuntaus. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset erilaisista arkipäivän ilmiöistä ja sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä käsityksiä ja tarkastella niiden keskinäisiä suhteita. (Huusko ja Paloniemi 2006, 162–163.) Tutkimusperinteen perustajana voidaan pitää ruotsalaista, Götensborgin yliopistossa toimivaa kasvatustieteiden psykologia ja tutkijaa Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Martonin ja hänen kolleegoidensa tutkimukset ylipäätään keskittyivät alkuun juurikin erilaisiin käsityksiin oppimisesta, mutta sittemmin huomio on levinnyt kasvatukseen ja koulutuksen kentälle laajemminkin ja kasvatustieteiden lisäksi fenomenografista tutkimusotetta on käytetty esimerkiksi yrittäjyyden tutkimuksessa sekä terveystieteellisessä ja uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. Toistaiseksi fenomenografista tutkimusta on tehty etenkin Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa, kun taas esimerkiksi pohjoisamerikkalaisessa keskustelussa menetelmä on varsin tuntematon. (Huusko ja Paloniemi 2006, 163.)

4.1.1 Ontologia ja teoreettiset lähtökohdat

Siitä huolimatta, että fenomenografia ei polveudu fenomenologiasta, on näillä kahdella suuntauksella monia samankaltaisia piirteitä, kuten ihmisen ja maailman non-dualistinen suhde, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus (Marton 1986, 31, 40). Kuitenkin siinä, missä fenomenologiassa

pyritään pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöön itseensä, keskittyä fenomenografia tutkimaan näiden käsitysten eroavaisuuksia; fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia taas metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa (Huusko ja Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografiassa yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa, eikä ole olemassa erikseen todellista ja koettua maailmaa, vaan vain yksi maailma, joka on samalla sekä todellinen että koettu, vaikka pelkkä yksilön kokemus ei katakaan kaikkea maailmasta. Fenomenografian tutkimuskohteena on sosiaalisesti ja konstruktivistisesti rakentunut toisen asteen näkökulma suhteessa todellisuuteen, jolloin tutkimuskohteena ei ole todellisuus sellaisenaan, vaan se, miten ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. (Huusko ja Paloniemi 2006, 164–165.) Fenomenografia hylkääkin näin naiivin realismin ja asettuu ontologisesti realismin ja konstruktivismin välimaastoon (Heikkinen ym. 2005, 342). Maailma esittäytyy ihmiselle sen suhteen kautta, mikä ihmisellä on maailmaan ja ylipäättään ihminen ymmärtää asiat aina suhteessa johonkin: fenomenografiassa ei siis tehdä suoraan todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tutkitaan ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. Lisäksi hyväksytään se, että todellisuuden kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä, jolloin mielenkiintoiseksi nousevat myös ne tavat, joilla todellisuutta jäsennetään, ymmärretään ja käsitteellistetään ja miten nämä tavat eroavat eri yksilöillä jossakin tietyssä ryhmässä (Huusko ja Paloniemi 2006, 165.)

4.1.2 Fenomenografisen tutkimuksen aineisto

Fenomenografiassa käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon tuotettuja tai muokattuja tutkimusaineistoja, kuten haastatteluja tai kirjoitelmia, mutta lisäksi voidaan käyttää myös havainnointia tai piirroksia. Olennaisin osa aineistonkeruuta on asetella kysymykset riittävän avoimiksi, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi. (Huusko ja Paloniemi 2006, 163–164.) Käsitysten luonne on suhteellinen, ne rakentuvat sosiaalisesti ja saavat merkityksensä kokonaisuuksista. Tästä syystä käsitysten ymmärtämisen kannalta on tärkeää ottaa huomioon kontekstuaalisuus, joka lähtee liikkeelle jo tutkimushenkilöiden tarkoituksenmukaisesta valinnasta. Aineiston analyysivaiheessa kyse on siitä, että tutkijan on otettava huomioon ja jäljitettävä käsitysten ajatuskokonaisuudet, sillä sama ilmaisu voi saada eri merkityksen eri yhteydessä ja toisaalta merkitykset voidaan ymmärtää vain niiden omassa kontekstissa. (Huusko ja Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografinen tutkimus on siis empiiristä: siinä hankitaan aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta päädytään tekemään kuvaus. Lähestymistapa on kuitenkin aineistolähtöinen, eli teoriaa ei

käytetä luokittelun perustana, vaan kategorisoinnin pohjana toimii empiirinen aineisto (Huusko ja Paloniemi 2006, 166). Tästä huolimatta teoria on erottomaton osa koko tutkimusprosessia. Tutkijalta edellytetään hyvää teoreettista perehtyneisyyttä tutkimuskohteenaan olevasta ilmiöstä, mikä tekee tutkijasta eräänlaisen tutkimusinstrumentin: teoreettisen perehtyneisyyden kautta tutkija kykenee esimerkiksi haastattelutilanteessa olemaan herkkänä aiheeseen liittyville ajatuksille ja käsityksille ja näin tekemään esimerkiksi syventäviä ja tarkentavia haastattelukysymyksiä ja vastaavasti analyysivaiheessa se voi auttaa tarkoitustenmukaisten luokittelujen tekemisessä. Teoreettisen perehtyneisyyden lisäksi tutkijan on syytä olla tietoinen omista lähtökohdistaan sekä käsityksistään ja käsitellä niitä tutkimuksessa tietoisesti: tällöin puhutaan hallitusta subjektiivisuudesta, joka on yksi tutkimuksen luotettavuutta edistävästä tekijöistä. (Ahonen 1994, 122–123.)

4.2 Haastattelu

Aivan kuten tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, mitä tutkimuksella itse asiassa halutaan saada selville, aineistonkeruumenetelmän valinnassa on ensiarvoisen tärkeää pohtia, millainen aineistomateriaali parhaiten palvelee tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Muita kriteereitä voivat olla esimerkiksi tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 34). Päädyin tässä tutkimuksessa keräämään tutkimusaineistoni haastattelun avulla, joka on joustava ja monipuolisesti erilaisiin tutkimustarkoituksiin soveltuva menetelmä. Hirsjärvi ja Hurme (2011) esittävät muutamia perusteltuja syitä, jotka puoltavat haastattelun valintaa aineistonkeruumenelmäksi:

- Haastattelutilanteessa toinen ihminen on aktiivinen, merkityksiä luova subjekti. Hänen on mahdollista tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti.
- Tutkimuskohteena on vähän tutkittu, heikosti tunnettu alue, jossa tutkijan on vaikea etukäteen ennustaa vastausten suuntaa.
- Halutaan sijoittaa ja tarkastella haastateltavan puhetta osana laajempaa kontekstia.
- On etukäteen tiedossa, että tutkimusaiheesta johtuen vastaukset voivat rönsyillä moneen suuntaan.
- Halutaan selventää tutkimukseen osallistujan antamia vastauksia tai syventää vastausta, esimerkiksi tarkentavilla lisäkysymyksillä.

Haastattelu rakentuu kahden tai useamman ihmisen välisestä viestinnästä, jossa kielellä on keskeinen merkitys. Haastattelulle on ominaista, että sen osapuolet pyrkivät käsitteellistämään omaa suhdettaan maailmaan ja haastattelijan tavoitteena on selvittää, miten jonkin objektin tai asiantilan merkitykset haastateltavalla rakentuvat. Kuitenkin haastatteluissa luodaan myös uusia ja yhteisiä merkityksiä;

haastatteluvastauksiin heijastuu haastattelijan läsnäolo ja niin ikään tämän tapa kysyä kysymyksiä ja reagoida vastauksiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 48–49.) Tämä korostaa haastattelijan ammattitaidon, huolellisen valmistautumisen ja kysymysten asettelun merkitystä haastattelutilanteen onnistumisen kannalta.

Haastattelu ei siis luonnollisesti ole ongelmaton menetelmä ja siihen sisältyy monia käytännön kysymyksiä ja sekä haastattelijaan että haastateltavaan liittyviä haasteita. Käytännön haasteisiin voidaan lukea haastatteluiden aikaavievyyttä: haastateltavien etsiminen, aikojen sopiminen, haastattelun toteutus ja lopuksi aineiston litterointi ovat työläitä ja varsin hitaita prosesseja. Vapaamuotoisen haastatteluaineiston analysointiin, tulkintaan ja raportointiin ei usein myöskään ole olemassa valmiita malleja. Lisäksi nauhoituslaitteistosta tai matkustamisesta haastateltavien luo saattaa koitua taloudellisia kustannuksia, kuten oman tutkimukseni tapauksessa. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 35.) Kieleen ja käsitteisiin liittyvät ongelmat on syytä ottaa erityisen vakavasti, sillä näennäisesti yksinkertaisimmissa ja arkikielessäkin yleisesti viljellyissä ilmauksissa saattaa ilmetä epäselvyyksiä (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 53). Toisaalta nämä poikkeavat tavat ymmärtää eri käsitteitä ovat käsityksiä tutkiessani tutkimukseni kiinnostuksen keskiössä, ja esimerkiksi kestävän kehityksen - käsitteen yksi kiehtova piirre jo lähtökohtaisesti on se, ettei sille ole olemassa vain yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Nikodin ym. 2013, 19–20). Olennaista on saada selville, mitä haastateltava sen hetken kontekstissa vastauksellaan tarkoittaa. Tutkimuksen käsitteiden avaaminen ja kielellisten epäselvyyksien minimoiminen on tärkeää myös lukijan näkökulmasta ja olen pyrkinyt antamaan tälle osa-alueelle erityistä huomiota omassa tutkielmassani.

4.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Fenomenografinen tutkimusote asettaa omat vaatimuksensa haastattelulle. Fenomenografiseen tutkimukseen soveltuvaa aineistoa kerätessään haastattelija pyrkii herättämään haastateltavassa uudenlaista tietoisuutta tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä ja saattaa hänet samalla eräänlaiseen metatietoisuuden tilaan, missä haastateltavalla herää tietoisuus tietoisuudesta (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 168–169). Haastattelijalla tulee olla selkeä kuva tutkimuksensa tarkoituksesta haastattelutilanteessa, mikä edellyttää teoreettista perehtymistä (Ahonen 1994, 123–125), jotta haastattelija osaa ohjata haastattelutilannetta joustavasti haastateltavan vastausten mukaan.

Tällaiseen tarkoitukseen näin parhaiten soveltuvana vaihtoehtona teemahaastattelu. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jonka ominaispiirteenä on haastattelun

eteneminen etukäteen valittujen keskeisten teemojen varassa ilman vaatimusta kysymysten tarkasta muodosta ja järjestyksestä, mikä erottaa sen paitsi strukturoidusta haastattelumuodosta, myös muista puolistrukturoiduista haastattelumuodoista siinä, että kysymystenkin ei välttämättä täydy olla täsmälleen samoja kullekin haastateltavalle. Tämä luo haastattelutilanteelle mahdollisuuden irtaantua haastattelijan näkökulmasta ja tuoda haastateltavan ääntä vapaammin kuuluviin, mitä pidän tärkeänä fenomenografisen tutkimusotteen kannalta. Teemahaastattelu huomioi haastateltavien tulkintojen ja asioihin ja ilmiöihin liittämien merkitysten keskeisyyden, sekä sen seikan, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 47–48.) Toisaalta käsityksille on ominaista myös esireflektiivinen luonne: yksilöllä saattaa olla esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja käsityksiä ja kokemuksia kyseessä olevasta ilmiöstä, joita hän ei ole ennen haastattelutilannetta kielellistänyt valmiiseen, sanalliseen muotoon. Fenomenografiassa ei kuitenkaan tehdä jyrkkää eroa esireflektiivisesti tiedostettujen käsitysten ja vasta sosiaalisessa tilanteessa tuotetun käsitteellisen ajattelun välille. (Huusko ja Paloniemi 2006, 165–167.)

4.2.2 Haastattelurunko

Pyrkimyksenäni oli, että haastattelu etenisi luontevassa järjestyksessä, ja että haastattelurungon teemat olisivat mahdollisimman selkeitä ja itsenäisiä osa-alueita, jotta eri osa-alueiden vastauksien päällekkäisyys voitaisiin minimoida varsinaisesti haastattelutilanteessa. Ensin määriteltäisiin, mistä itse asiassa puhutaan, ja mitä ilmiön keskeiset käsitteet haastateltavalle merkitsevät. Tämän jälkeen pureuduttaisiin syvemmälle itse ilmiöön ja käytännönläheisempään ainekseen. Tällainen lähestymistapa edesauttane ja luonee rakennetta myös haastateltavan omalle käsitteellistämispöcessille. Keskeisiä teemoja alakysymyksineen muodostui täten neljä:

1) **Luontokäsitys**

Minkälainen on oma käsityksesi luonnosta, mikä on luontoa?

Mikä on luonnon merkitys ihmiselle? Onko ihminen osa luontoa?

Miten luonto ja ympäristö mielestäsi eroavat toisistaan?

2) **Kestävä kehitys**

Mitä kestävä kehitys omasta mielestäsi tarkoittaa? Entä ekososiaalinen sivistys?

Onko kestävä kehitys mielestäsi tärkeää?

Onko jokin sen neljästä osa-alueesta (ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurillinen) mielestäsi tärkeämpi kuin muut?

Näetkö kestävässä kehityksessä ongelmia?

3) **Kestävän kehityksen kasvatusta käytännössä**

Minkälainen asema kestävällä kehityksellä on koulussasi tällä hetkellä?

Miten kestävä kehitys mielestäsi näkyy omassa opetuksessasi?

Millä oppitunneilla kestävä kehityksen kasvatusta on mukana ja miten?

Osaisitko kuvailla esimerkkitilanteen tai -asetelman, jossa kestävä kehityksen kasvatusta toteutetaan käytännössä?

4) **Kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet**

Mitä kestävä kehityksen kasvatuksella halutaan saavuttaa? Onko se tarpeellista?

Mikä on kestävä kehityksen kasvatuksen hyöty oppilaiden näkökulmasta? Mihin he sitä tarvitsevat?

Ovatko oppilaat mielestäsi sisäistäneet kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteita? Miten se käy ilmi?

Onko näiden tavoitteiden toteutumista mahdollista seurata tai arvioida?

Edellä olevan haastattelurungon teemat ja kysymykset toimivat ohjenuorana varsinaisessa haastattelutilanteessa. Tavoitteenani on onnistua käsittelemään jokaisessa haastattelussa vähintään haastattelurunkoni sisältämät varsinaiset asiasisällöt jäämättä jumiin ennalta määriteltyihin kysymysten asetteluihin ja -järjestyksiin, jos itse haastattelutilanne ei tue niitä. Pyrin näin haastattelutilanteessa priorisoimaan sitä, että haastateltavien käsitykset saavat tilaa tulla kunnolla artikuloituiksi sen sijaan, että vastaukset asettuisivat mahdollisimman siististi ennalta määrittämiini lokeroihin, jotka eivät välttämättä jokaisen haastateltavan kohdalla yksinkertaisesti toimi yhtä hyvin. Teemojen tapauksessa etenen numerojärjestyksessä, mutta kysymysten järjestys ja muoto saattaa kunkin teeman sisällä vaihdella tilanteen mukaan hieman, ja pidän todennäköisenä, että esitän lisäksi liudan tarkentavia lisäkysymyksiä, jotka ovat luonnollisesti pitkälti riippuvaisia haastateltavien omista vastauksista.

4.2.3 Haastateltavien valinta

Haastateltavien valinnassa lähdin liikkeelle siitä, että haastateltavien joukosta muodostuisi mahdollisimman monipuolinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa ja kerätyn aineiston pohjalta laadittujen käsitysten kuvauskategorioiden muodostamisessa on olennaista niiden laatu, eikä niinkään määrällinen esiintyvyys. Kategorioiden ei myöskään ole tarkoitus edustaa kenenkään yksittäisen haastatellun ihmisen ajattelua, vaan yleisesti erilaisia ajattelutapoja. (Ahonen 1994, 127.) Näen tämän ulottuvuuden yhtenä fenomenografisen tutkimuksen vahvuuksista tutkimuseettisestä näkökulmasta: haastateltavien vastauksista ei johdeta yksilökohtaisia profiloitteja ja vertailuasetelmia. Tämä luo

hyvän pohjan tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden suojan turvaamiselle ja kunnioittamiselle, mikä on yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä normeista (Kuula 2006, 124). Koin sen myös helpottavan halukkaiden haastateltavien löytämistä ja jonkin verran vähentävän haastateltavien painetta esimerkiksi kaunistella vastauksiaan.

Lähtökohtanani oli löytää tutkimukseeni haastateltavaksi ainakin kuusi alakoulun opettajaa; miehiä, naisia, eri ikäisiä ja sekä vähemmän että pidemmän aikaa työskennelleitä alakoulun opettajia. Mikäli katsoisin otannan haastattelujen litteroinnin ja alustavan analysoinnin jälkeen liian suppeaksi, tekisin tarvittaessa lisää haastatteluja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kestävä kehityksen kasvatus koskettavat kaikkia Suomen alakouluja paikkakunnasta riippumatta, ja tästä syystä en nähnyt välttämättömänä rajata haastateltavia vain esimerkiksi Pirkanmaalla toimiviin opettajiin, vaan ulotin katseeni myös Kanta-Hämeen ja Uudenmaan seuduille, joissa olen itsekin työskennellyt. Uskon tällä ratkaisulla olevan vaikutusta tutkittavien käsitysten monipuolisuuteen verrattuna esimerkiksi asetelmaan, jossa kaikki haastateltavat opettajat työskentelisivät samassa koulussa.

Tein tutkimustani varten seitsemän haastattelua. Ensimmäinen haastattelu toimitti testihaastattelun virkaa, jonka avulla sain harjoiteltua omaa rooliani haastattelijana sekä testattua haastattelurungon toimivuutta. Testihaastattelu sujui hyvin, enkä kokenut tarpeellisenä tehdä varsinaiseen haastattelurunkoon muutoksia, mutta sain kuitenkin arvokasta tietoa siitä, minkä tyyppisiä vastauksia voin mahdollisesti haastateltavilta odottaa ja millaisia tarkentavia kysymyksiä minun olisi syytä esittää, jotta saisin heidän käsityksensä mahdollisimman hyvin selville. Testihaastattelun äänitettä kuunnellessani huomioin myös oman henkilökohtaisen haasteeni siinä, että malttaisin pitää suuni kiinni haastateltavan puheenvuoron aikana ja olla vaikuttamatta heidän vastauksiinsa esimerkiksi myötäilevin elein tai hymähdyksin.

Varsinaista tutkimusaineistoa varten tein kuusi haastattelua. Tunsin kaikki haastatteleman opettajat jollain tasolla etukäteen joko työelämän tai opintojeni kautta, mikä osaltaan auttoi minua valitsemaan mukaan tutkimukseen sellaisia opettajia, joiden lähtökohdat tiesin monin tavoin erilaisiksi. Haastateltaviksi valikoituikin monipuolinen joukko alakoulussa toimivia opettajia: kaksi miestä ja neljä naista, joiden opetusvastuu kattoi kaikki alakoulun luokka-asteet ensimmäisestä kuudenteen. Työkokemus opettajilla vaihteli välillä 1-35 vuotta. Taito- ja taideaineiden opetus oli niin ikään hyvin edustettuna: erityisosaamista löytyi niin musiikin, käsitöiden, kuvataiteen, liikunnan kuin erityisopetuksenkin saralta. Kaksi haastateltavista toimi opettajana Pirkanmaalla, kaksi Uudenmaan seudulla ja kaksi Kanta-Hämeen alueella.

4.2.4 Haastattelujen toteutus

Toteutin neljä ensimmäistä haastattelua huhti-toukokuussa 2018 ja loput kaksi saman vuoden lokakuussa. Kaikki haastattelut tapahtuivat haastateltavan kanssa kasvotusten hänelle mieluisessa ympäristössä, jossa oli mahdollisimman vähän häiriötekijöitä. Kolmea haastattelua varten matkustin haastateltavan kotiin, yhden tein julkisessa kahvilassa, yhden opettajan omassa luokassa ja viimeisen omassa asunnossani.

Haastattelujen kesto vaihteli noin 25 minuutista 40 minuuttiin ja kaikki haastattelut taltioitiin kenttänauhurilla äänittämällä. Haastattelut sujuivat omasta mielestäni hyvin ja opettajat kykenivät ilmaisemaan ajatuksiaan vapautuneesti, enkä havainnut esimerkiksi vastausten tarkoituksellista kaunistelua tutkimusta varten. Koin myös henkilökohtaisesti onnistuneeni haastattelijana kohtuullisen hyvin ja antaneeni opettajille riittävästi tilaa pohtia käsityksiään ja jäsenellä ajatuksiaan ilman, että aloin johdatella heitä itse liikaa johonkin tiettyyn suuntaan lisäkysymysten kautta.

Toisaalta haastatteluja litteroیدessani, eli muuntaessa äänitallenteita kirjalliseen muotoon, panin useamman kerran merkille, että useampien lisäkysymysten esittäminen olisi voinut olla tarpeen, sillä osa käsityksistä saattoi jäädä turhankin epäselviksi ja tulkinnanvaraisiksi. Olin litteroimissani varsin uskollinen alkuperäiselle äänitallenteelle: säilytin haastateltavan alkuperäiset puhekieliset sanamuodot, mutta otin kuitenkin vapauden oikoa räikeimmät kielioppivirheet sekä karsia jonkin verran turhaa sanojen toistoa esimerkiksi silloin, jos haastateltava pysähtyi miettimään jotakin asiaan ääneen. Samoin jätin litteroimatta selkeästi asiaan liittymättömät ilmaisut esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, kun haastattelu hetkellisesti keskeytyi jostakin ulkopuolisesta syystä. Näin litteroitiin haastatteluaineisto säilyi mahdollisimman autenttisena käsitysten tutkimista varten, mutta samalla tulevan analyysivaiheen kannalta selkeämpänä ja helpommin käsiteltävänä.

4.3 *Fenomenografinen analyysi*

Tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat fenomenografisen tutkimuksen analyysissä samaan aikaan usealla tasolla. Analyysi etenee vaiheittain ja kukin vaihe vaikuttaa seuraavaan vaiheeseen ja siinä tehtäviin valintoihin. Ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen. (Huusko ja Paloniemi 2006, 166–167.) Aineistossa esiintyvien ilmaisujen merkitykset ovat luonteeltaan

kontekstuaalisia ja niitä tulee tulkita ilmaisujen asia- ja tilanneyhteyksissä sen sijaan, että aineistosta nostettaisiin ilmaisuja sellaisinaan, erillisinä sanoina tai lausahduksina. Merkitykset ovat myös intersubjektiivisia, eli merkitykset riippuvat ilmaisun tekijän (tutkimushenkilön) lisäksi ilmaisun tulkitsijasta (tutkijasta), joka ymmärtää ilmaisun merkityksen omiin käsityksiinsä ja teoreettiseen perehtyneisyyteensä tukeutuen. Täten ilmaisun merkitys on aina tutkijan tulkinta. (Ahonen 1994, 123–124.)

Analyysin toisessa vaiheessa merkitysyksiköt ryhmitellään ensimmäisen tason kategorioiksi vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa ja määrittämällä niiden rajoja siten, että jokaisella kategoriolla on selvät kriteerit ja erot suhteessa toisiin kategorioihin. Kategorioiden ei tulisi mennä limittäin toistensa kanssa, vaan muodostaa selvärajaisia, omia lokeroita. Keskeistä analyysissa on ilmausten variaatioiden tunnistaminen. (Huusko ja Paloniemi 2006, 168.) Vasta tämän käsitysten luokittelun kautta merkitysyksiköt tehdään hallittaviksi ja samalla selitetään käsitysten erilaisuutta (Ahonen 1994, 125). Kolmannessa vaiheessa muodostetaan varsinaiset kuvauskategoriat. Tavoitteena on saada luotua sellainen rakenteellinen viitekehys, teoria, johon muodostetut kuvauskategoriat voidaan suhteuttaa (Marton 1986, 33). Kuvauskategorioiden muodostamisessa olennaista ei ole niiden määrä, vaan laatu. Johonkin kategoriaan saattaa sijoittua vain yksi ilmaisusta tulkittu merkitys, johonkin toiseen taas useita. Kiinnostus kohdistuu siis merkitysten laadulliseen erilaisuuteen, ei määrälliseen esiintyvyyteen. Täten marginaalisiin kategoria voi aivan hyvin olla teoreettisesti se kaikkein kiinnostavin. (Ahonen 1994, 127.) Kategoriat eivät suoraan edusta kenenkään yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleisesti. Kuvauskategorioiden kokonaisuudesta käytetään nimitystä tulosalue ja käsitysten väliset suhteet on tapana määritellä sekä sanallisesti että graafisessa muodossa. (Huusko ja Paloniemi 2006, 169). Kuvauskategoriat ja niistä johdettu tulosalue muodostavat tutkimuksen päätuloksen (Marton 1986, 33–34).

4.3.1 Merkitysyksiköiden etsintä

Aloitin merkitysyksiköiden etsintäprosessin tutustumalla huolellisesti litteroimaani haastatteluaineistoon lukemalla kaikki haastattelut useita kertoja läpi. Koin tämän jälkeen tarvetta jäsenellä ainestoa hiukan pienempiin ja helpommin käsiteltäviin paloihin. Päätin käyttää haastatteluiden kysymysrunkoa jäsentelyn pohjana, ja poimin jokaisesta haastattelusta karkeasti ottaen kuhunkin kysymykseen vastanneet puheenvuorot ja sijoitin poiminnat Excel-taulukkoon: kirjoitin kysymykset vaakasarakkeisiin ja haastateltavia henkilöitä kuvaavat tunnukset N1-N6

pystysarakkeisiin, jonka jälkeen saatoin lukea vastauksia rinnakkain ja saada vahvemman alustavan käsityksen niiden yhdenmukaisuuksista ja eroavaisuuksista.

Seuraavaksi aloin poimimaan haastatteluista varsinaisia merkitysyksiköitä. Luin taulukkoon liittämäni poiminnat haastattelukohtaisesti läpi etsien ja alleviivaten niistä kaikki erilaiset ilmaisut, jotka viittasivat vastaajien käsityksiin aiheena olevasta ilmiöstä. Kopioin ja liitin tunnistamani merkitysyksiköt erilliseen tekstitiedostoon numeroiden jokaisen ilmaisun. Annoin ilmaisuille myös haastattelukohtaiset värikoodit, jotta minun olisi myöhemmin tarvittaessa helpompi palata tarkastelemaan ilmauksia laajemmassa alkuperäisessä kontekstissaan.

Merkitysyksikön saattoi muodostaa yhtä hyvin yksittäinen sana, lauseen osa, kokonainen virke kuin laajemmastakin kontekstista ymmärrettävissä oleva käsitys. Erottelin tässä vaiheessa analyysiä herkästi toisistaan kaikki ilmaisut, jotka vaikuttivat edes jossain määrin sisältävän toisistaan eroavan käsityksen. Kuitenkin aineiston ollessa kirjalliseen muotoon käännettyä vapaamuotoista puhetta ja paikoitellen hyvinkin polveilevaa, en kokenut mielekkäänä tarttua aina pelkästään yksittäiseen mainintaan, vaan pyrin löytämään sen kytkennän hiukan laajempaan kontekstiin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alleviivasin merkitysyksiköksi erottelemastani puheenvuorosta toisiinsa kytköksissä olevat ilmaisut, jotka yhdessä muodostivat tietyn käsityksen. Monesti yhteen puheenvuoroon sisältyi useampia käsityksiä ja poimin merkitysyksiköksi saman puheenvuoron, josta oli kuitenkin alleviivattu eri kohdat. Työvaiheen lopussa minulla oli käsissäni yhteensä 389 merkitysyksikköä, joista 109 liittyi luontokäsitykseen ja 280 kestävään kehitykseen.

4.3.2 Ensimmäisen tason kategorioiden muodostus

Analyysin toisessa vaiheessa aloitin merkitysyksiköiden varsinaisen ryhmittelyn ensimmäisen tason kategorioiksi jakamalla ilmauksia eri teemojen alle. Käytännössä olin aloittanut ryhmittelyiden tekemisen jo ensimmäisen vaiheen lopussa kirjaamalla ylös ajatukseni alustavasta uudesta teemasta aina, kun havaitsin ilmauksen, jota ei vaikuttanut voivan suoraan sijoittaa minkään aiemmin esiin tulleen teeman alle. Näin pääsin varsinaisessa ryhmittelyssä nopeammin alkuun, kun minulla oli jo selkeäkö käsitys siitä, millaisia teemoja aineistosta ainakin oli eroteltavissa.

Ryhmittelyn pohjana oli merkitysyksiköiden vertailu: etsin ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sisältöjensä ja jossain määrin myös ilmaisutapojensa puolesta. Tässä vaiheessa suurin osa kategorioista sai nimensä haastateltujen opettajien omaa kieltä käyttäen, joskin

muokkasin kategorioiden nimiä useaan otteeseen työvaiheen edetessä, kun saman kategorian alle alkoi kerääntyä useampia merkitysyksiköitä. Kaikkien merkitysyksiköiden alustavakaan ryhmittely ei ollut yhtä yksiselittävää, jolloin oli välillä hyvä palata litteroidun haastattelun laajempaan alkuperäiseen kontekstiin, jossa jokin yksittäinen epämääräisempi ilmaisu voisi tulla ymmärrettävämmäksi. Tässä analyysin vaiheessa ilmaukset kuitenkin lopulta erotetaan yksilöistä: fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut käsitysten variaatioista ja analyysiyksikkönä on käsitys itsessään, eikä niinkään se, kenen käsitys on kyseessä.

Edellisten työvaiheiden jälkeen minulla oli lopulta käsissäni 24 erilaista käsitystä luonnosta ja 59 käsitystä kestävän kehityksen kasvatuksesta. Kuhunkin käsitykseen liittyvien ilmausten määrä vaihteli yhdestä kahdeksaentoista. Seuraavaksi aloin kirjoittaa käsityksiä auki, eli kirjoittamaan ylös asiasanoja ja lyhyitä kuvauksia siitä, mitä kaikkea kuhunkin käsitykseen itse asiassa sisältyy. Jo tämän työvaiheen tekemisen aikana havaitsin, että jotkin käsitykset vaikuttavat selvästi päällekkäisiltä, ja täten yhdistin ne saman otsikon alle yhdeksi kategoriaksi. Viimeistään käsitysten auki kirjoittamisen jälkeen aineisto alkoi näyttäytyä minulle hyvin tuttuna ja koin olevani valmis abstraktimman tason tulkintoihin ja aloittamaan varsinaisten kuvauskategorioiden muodostamisen.

4.3.3 Kuvauskategorioiden muodostus

Analyysin kolmannessa vaiheessa ensimmäisen tason kategorioista muodostetaan niiden kuvauksia apuna käyttäen abstraktimman tason kuvauskategorioita. Kuvauskategorioiden muodostamisessa lähdin liikkeelle niistä kategorioista, jotka sisälsivät suurimman määrän merkitysyksiköitä. Näistä kategorioista muodostui kuvauskategorioille eräänlainen runko, jonka ympärille oli helpompi alkaa muodostaa harvinaisemmista ja poikkeavimmista käsityksistä koostuvia kuvauskategorioita.

Saatuani alustavat kuvauskategoriat muodostettua, jäsentelin kuvauskategoriat graafiseen muotoon luonnospaperille hahmottaakseni paremmin niiden suhdetta toisiinsa. Tämän jälkeen palasin kuvauskategorioiden muodostamiseen. Toistin nämä kaksi prosessia useita kertoja, sillä ne täydensivät toisiaan ja kertoivat aina jotain uutta kuvauskategorioiden rajoista ja suhteista: aluksi olin yksinkertaistanut kuvauskategorioista liiankin suuria ja moniulotteisia kokonaisuuksia, joiden selkeitä rajoja ja siten suhteita toisiinsa oli vaikea hahmottaa.

Päädyn muutamaan otteeseen pilkkomaan jonkin kategorian uudelleen pienemmiksi palasiksi, sijoittamaan sen eri kuvauskategorian yhteyteen tai muodostamaan siitä oman kuvauskategoriansa.

Lopputuloksena minulla oli 10 luontokäsitystä koskevaa kuvauskategoriaa ja 15 kestävän kehityksen kasvatuksen käsityksiä koskevaa kuvauskategoriaa. Joidenkin kuvauskategorioiden alle kerääntyi lukuisia ensimmäisen tason kategorioita, jotka sisälsivät ilmauksia kaikista haastatteluista. Näiden kuvauskategorioiden voi tulkita edustavan opettajien yhteisesti jaettuja käsityksiä. Harvoissa tapauksissa kuvauskategorian muodosti vain yhdestä ensimmäisen tason kategoriasta koostuva käsitys, joka puolestaan saattoi koostua vain yhdestä tai kahdesta merkitysyksiköksi tunnistetusta ilmaisusta. Nämä kuvauskategoriat kuitenkin puolustavat paikkaansa yhtä lailla, sillä niiden sisältämiä käsityksiä ei voinut luontevasti sisällyttää mihinkään toiseen jo muodostettuun kuvauskategoriaan.

Esittelen muodostetut kuvauskategoriat luvussa 5. Tuen kuvauskategorioiden esittelyä paitsi niiden aukikirjoitetuilla kuvauksilla, myös litteroidusta haastatteluaineistosta poimituilla suorilla lainauksilla. Kuvauskategoriosta muodostettuja opettajien luontokäsitystä ja ja kestävän kehityksen kasvatuksen käsitystä kuvastavat kuvauskategoriajärjestelmät esittelen luvussa 6. Kuvauskategoriajärjestelmiä tarkasteltaessa keskityn tulkitsemaan kuvauskategorioiden suhteita sekä toisiin kuvauskategorioiden että teoriaan.

4.4 Luotettavuus

Tutkimuksen onnistumiseen ja luotettavuuteen vaikuttavat moninaiset seikat. Jotta haastattelumenetelmän joustavuus ja vapaus toteutuisivat tilanteen edellyttämällä tavalla, haastattelijalla tulee olla taitoa ja kokemusta; tämä edellyttää jonkinasteista kouluttautumista haastattelijan rooliin. Toisaalta haastateltavakin voi pyrkiä kaunistelemaan totuutta, jotta hänen vastauksensa näyttäytyisivät sosiaalisesti hyväksyttävimpinä. (Hirsjärvi ja Hurme 2011, 35.) Kokemattomuuteni haastattelijana on yksi omia huolenaiheitani ja lisäksi yleisesti haastattelun kulkuun ja sen pohjalta myöhemmin aineiston analysointiin liittyvät seikat. Näitä puutteita pyrin paikkaamaan teoreettisella perehtyneisyydellä ja huolellisella kysymysten asettelulla ennen haastatteluaineiston keräämistä, mitä jo fenomenografinen lähestymistapanikin edellyttää. Teemahaastattelun edut ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittaessa painavat kuitenkin vaakakupissani enemmän, kuin sen mahdollisesti luomat haasteet.

Sin (2010, 310) nostaa esiin kolme tyyppillisesti laadullisessa tutkimuksessa esiintyvää tutkimuksen objektiivisuuteen liittyvää haastetta: ensinnäkin haastattelijan osallistuminen ja haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus haastattelutilanteessa, toisekseen se fakta, ettei tutkija ole itse

riippumaton ja ulkopuolinen suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja viimeisenä se seikka, että aineiston analysoiminen edellyttää tutkijan omaa tulkintaa. Näitä ominaisuuksia on käytännössä mahdotonta sinällään poistaa tutkimuksessa, mutta niiden luomiin haasteisiin voidaan vastata reflektiivisellä kirjoitusotteella. Tutkijan tulee dokumentoida ja avata lukijalle yksityiskohtaisesti jokainen tutkimuksen vaihe, jotta lukijalla on mahdollisuus tehdä oma arvionsa tutkimuksen luotettavuudesta. Haastattelutilanteessa tutkija voi myös edesauttaa omaa myöhempää tulkintaprosessiaan esittämällä haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä ja pyrkiä saamaan vastauksissa esitetyille ilmauksille vahvistuksen haastateltavalta, jolloin tutkijan omille haastatteluaineistosta tekemille johtopäätökselle on olemassa vankempi pohja. Tutkijan on niin ikään syytä olla tietoinen omista taustoistaan, lähtökohdistaan sekä käsityksistään ja tuoda ne tietäväksi myös lukijalle, jolloin voidaan puhua tutkimuksen hallitusta subjektiivisuudesta (Ahonen 1994, 122–123).

Fenomenografisia tutkimuksia on joka tapauksessa joskus kritisoitu muun muassa siitä, että aineiston analyysiprosessia ja kategorioiden muodostamisen raportointi ei ole tapahtunut riittävän läpinäkyvästi lukijan näkökulmasta. Tämän ongelman välttämiseksi fenomenografiassa on joskus suosittu toisen tutkijan tai tutkimukseen osallistuneiden ihmisten arvioita kategorioiden osuvuudesta. Tähän minulla ei kuitenkaan tämän tutkimuksen tapauksessa ollut mahdollisuutta ja voidaan myös asettaa kyseenalaiseksi, kuinka hyvin perusteltuja näkemyksiä toinen tutkija tai tutkimukseen osallistuneet kykenevät kategorioiden osuvuudesta esittämään ilman, että he joutuisivat näkemään kohtuuttoman paljon aikaa ja vaivaa aineistoon ja tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin huolelliseen perehtymiseen. Koska toistettavuusvaatimusta laadullisen tutkimuksen suhteen harvoin on, painottuu luotettavuuden arviointi lopulta pitkälti siihen, kuinka onnistuneesti ja läpinäkyvästi tutkija on raportoinut tutkimuksensa eri vaiheita. Tämän lisäksi yksi tärkeimmistä luotettavuuden arviointikriteereistä on se, kuinka hyvin tutkija on pysynyt subjektiivisessa tulkinnassaan uskollisena aineistolle. Kategorioista muodostettua tulosaluetta voidaan pitää aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana silloin, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle, ja jos kategorioiden keskinäiset sisällölliset erot ovat selvärajaisia, eli kategoriat eivät ole päällekkäisiä. (Huusko ja Paloniemi 2006, 169–170.) Tämän pyrin ottamaan huomioon jo haastattelurunkoa rakentaessani, jotta teemoista muodostuisi sellaisia, että haastateltavan vastaukset pysyisivät mahdollisimman luontevasti kunkin teeman rajojen sisäpuolella, jolloin vastausten kontekstia voisi olla helpompi hahmottaa ja vertailla muiden haastateltavien vastauksiin.

5 KUVAUSKATEGORIAT

Tässä luvussa esittelen muodostamani kuvauskategoriat, joiden muodostamista kuvauskategoriajärjestelmistä tutkimuksen varsinainen tulos koostuu. Koska päädyin erottamaan luontokäsitystä ja kestävän kehityksen kasvatuksen käsitystä koskevat kuvauskategoriajärjestelmät toisistaan, esittelen myös niitä koskevat kuvauskategoriat tässä luvussa erikseen. Aloitan esittelemällä 10 luontokäsitystä koskevaa kuvauskategoriaa ja sen jälkeen jatkan esittelemällä 15 kestävän kehityksen kasvatuksen käsitystä koskevaa kuvauskategoriaa.

5.1 Luontokäsitysten kuvauskategoriat

Alakoulun opettajien luontokäsitystä edustavia kuvauskategorioita muodostui kymmenen kappaletta. Esittelen seuraavaksi jokaisen kuvauskategorian listauksena, jonka yhteyteen olen liittänyt kuvauskategorioiden sisältämien käsitysten aukikirjoitukset. Tämän jälkeen käsittelen jokaisen kuvauskategorian erikseen syvällisemmin ja avaten käsitysten sisältöjä suorien sitaattien muodossa.

1) Luonto on ihmisen elinehto.

Luonto mahdollistaa sen, että ihminen ylipäätään voi elää maapallolla.

Ilman luontoa ei olisi ihmisiä eikä elämää.

Ihminen on väistämättä osa luontoa.

2) Luontoon sisältyy kaikki.

Luontoon sisältyy kaikki ympäristö: elollinen ja eloton.

Ihminen elintoimintoineen sekä rakennettu ympäristö ovat osa luonnon kokonaisuutta.

Ihmisen rakentamat ympäristöt voidaan katsoa omiksi ekosysteemeikseen.

Ihminen on erottamaton osa luontoa ja peilaa omaa olemistaan luonnon kautta.

3) Ihmisen toiminta tekee luonnosta vähemmän luontoa.

Luonto on ainakin se, mikä on olemassa ihmisestä riippumatta.

Luontoa on ainakin se, missä ei ole havaittavissa ihmisen kädenjälkeä.

Jos ihminen muokkaa luontoa liikaa, sen luontoaspekti tietyllä lailla häviää tai vähenee.

4) Ympäristöön sisältyy sekä luonto että ihmisen rakentama.

Ympäristö on luontoa laajempi termi.

Ympäristö käsittää kaiken ihmisen ulkopuolisen: luonnon, ihmisen rakennelmat, avaruuden.

Luonto on vähemmän ihmisen tekemää ja ympäristö voi olla sitäkin.

5) Ympäristö voi olla myös abstraktio.

Ympäristö voi tarkoittaa myös käsitteellistettyä, abstraktia ympäristöä.

Oppimisympäristö on esimerkki ympäristön abstraktiosta.

6) Luonto on ihmistä viisaampi.

Luonto kasvattaa ja opettaa: luonnossa on ihmistä suurempi viisaus.

Luonto tarjoaa puitteet sille, mitä ihminen kokonaisuudessaan on.

Luonto tarjoaa kyvyn ajatella eettisiä ja moraalisia kysymyksiä: se on ihmiselle peili.

Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus: ajatusta edeltää aistiärsyke, luonto tulee aina ensin.

7) Ihminen on erkaantunut luonnosta.

Ihminen on erkaantunut luonnosta sekä toiminnan että ajatuksen tasolla.

Ihminen käyttäytyy epäkunnioittavasti luontoa kohtaan.

Ihmisestä on luonnolle haittaa.

Ihmisen toiminta tuhoaa luontoa ja muokkaa sitä ihmisen omiin tarpeisiin.

Luonto merkitsee eri ihmisille eri asioita: toisille ei välttämättä juuri mitään.

8) Luonto on ihmiselle resurssi.

Luonnolla on ihmiselle taloudellinen merkitys.

Luonto tarjoaa ihmiselle materiaaleja esimerkiksi rakentamiseen.

9) Luonnolla on itseisarvo, jota tulee kunnioittaa.

Luonto on itsessään arvokas.

Luontoa kohtaan tulee toimia kunnioittavasti: keskeistä vastuullisuus ja kohtuullisuus.

10) Luonto edistää fyysistä ja henkistä hyvinvointia.

Luonto on arvokas ympäristö, jossa on miellyttävä liikkua.

Luonto on paikka, jossa voi rauhoittua.

Luonnon kauniit maisemat inspiroivat.

5.1.1 Luonto on ihmisen elinehto

Yksi toistuvimpia teemoja opettajien haastatteluvastauksissa oli luonnon korostaminen ihmisen elinehtona. Siitä muodostuikin tässä tutkimuksessa opettajien luontokäsityksen niin sanottu jaettu

ydinkäsitys: lähtökohta, jota kukaan ei kiistä. Käsitys kävi ilmeiseksi esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

Luontohan antaa meille sen mahdollisuuden, että me voidaan täällä elää ylipäättänsä täällä maapallolla. Luontohan antaa meille kaiken.

Jos ei tätä luontoo olis, niin ei olisi elämää eikä meitä ihmisiä.

Käsityksestä oli johdettavissa myös se, että ihminen on väistämättä osa luontoa. Asia todettiin sekä suoraan että välillisesti korostamalla ihmisen riippuvaisuutta luonnosta:

Mun mielestä jokainen ihminen on väistämättä osa luontoa.

Luonnon merkitys on aika tärkeä, elintärkeä. Eihän ihminen voi sillain irrallaan luonnosta oikeen kumminkaan elää, ei se oo mahdollista.

Luontohan säilyy aina, että jos ihminen täältä häipy, niin luonto korjaa pikkuhiljaa itse itsensä johonkin suuntaan ainakin ja johonkin kondikseen. Näin lopullisesti minä ajattelen, että jotta me itse säilymme, niin meidän tulee säilyttää ympäristö.

Huomionarvoista on, että vaikka pyysin haastatteluissa opettajia nimenomaisesti selventämään heidän käsityksiään luonto- ja ympäristökäsitteen eroista, he käyttivät näitä käsitteitä vastauksissaan joka tapauksessa melko huolettomasti sekaisin ikään kuin toistensa synonyymeinä, vaikka olisivatkin määritelleet pesäeron niiden välille. Seuraavat neljä kuvauskategoriaa pureutuvat tarkemmin opettajien käsityksiin siitä, mikä on itse asiassa on luontoa ja mikä ympäristöä.

5.1.2 Luontoon sisältyy kaikki

Ensimmäistä luonnon rajoja varsinaisesti kuvaavaa käsitystä edusti vain yksi haastatelluista opettajista. Käsitys on hyvin kokonaisvaltainen: luontoon sisältyy kaikki, sekä elollinen että eloton ympäristö. Myös ihminen ja ihmisen elintoiminnot ovat osa tätä luonnon kokonaisuutta:

No mun mielestä luontoon kuuluu oikeastaan ihan kaikki. Myös me ihmiset osana siihen kokonaisuuteen. Ihmisen sisäpuolinen kuuluu luontoon tietysti myös.

Meidän luonnollinen ympäristö on tämä tässä nyt.

Ihmisen rakentamaa tai muokkaamaa ympäristöä ei varsinaisesti eroteta niin sanotusta luonnonluomasta luonnosta. Rakennukset ja kaupungit voidaan myös ajatella omina ekosysteemeinään. Ihmisen rakentama ympäristö on kuitenkin siinä mielessä luonnonluomalle luonnolle alisteinen, koska jälkimmäinen oli ensin, mutta selkeää rajaa niiden välille ei voi tehdä.

Tätä käsitystä tukee myös se, että ihminen on väkisinkin peilaa omaa olemistaan luonnon kautta, mikä käy ilmi esimerkiksi sääolosuhteisiin varautumisena.

Käytännössä kaikki ympäristö kuuluu luontoon, myös ihmisen rakentama.

Ihmisen rakentamat ympäristöhän on myös ekosysteemeitä, omalla tavallaan, täälläkin on meillä hämähäkkejä. (naurua)

Mikä on sitten ympäristöä ja mikä on luontoa, kyl ne kulkee käsikädessä. Kyllähän ensin on niin kuin ollu se sellanen luonnon luoma, että kyllähän se on se perusta. Ja sitten on niin kuin se ihmisen tekemä, mutta kyllähän ne kulkee kuitenkin limittäin. Ne asettaa ehtoja toinen toisilleen, sanotaan näin.

Myöskin nähdään tuo elävä luonto, ei-ihmisen-rakentama-luonto, tästä hyvin nopeesti, ja myöskin ajatellaan monesti sen kautta, sitä omaa olemistamme. Vaikka millaset vaatteet laitan tänään, kun lähden ulos.

Luonnon käsite kattaa siis käytännössä kaiken. Ihminen on osa luontoa, eikä ihmisen toiminta voi katkaista tätä suhdetta luontoon.

5.1.3 Ihmisen toiminta tekee luonnosta vähemmän luontoa

Aineistossa on vahvasti edustettuna käsitys, jonka mukaan ihmisen toiminta tavalla tai toisella tekee luonnosta vähemmän luontoa. Luonnoksi mielletään ennen kaikkea se, missä ei ole havaittavissa ihmisen kädenjälkeä. Toisin sanoen luontoa on ainakin se, mikä on olemassa ihmisestä riippumatta. Vastaavasti ihmisen muokkaamien alueiden luontoaspekti häviää tai heikkenee:

Muistan joskus yliopistossa, kun oltiin sellasella kenttäkurssilla, ja se opettaja sanoi, että luontohan on niin kuin kaikkea. Rakennettukin ympäristö on luontoa ja näin. Mutta jotenkin niinku mä en silti ite miellä niin. Jotenkin mulle luonto on se, vaan se, tavallaan se koskematon, missä ei oo sitä ihmisen kädenjälkeä välttämättä.

Tää on nyt ehkä just eri mitä sää tai kirjallisuus hakee, mutta mulle luonto on kyllä kaikki, mitä ihminen ei oo vielä sillä lailla rakennuttanut täyteen. Ehkä sillon, jos se alkaa olla liian ihmisen suunnittelema, niin sit se luontoaspekti siinä jotenkin häviää tietyllä tavalla.

No kaikki semmonen, mikä on niin kuin ihmisestä riippumatta on ainakin luontoa.

Selkeää rajaa luonnon ja ei-luonnon välille ei kuitenkaan ole vedettävissä, eikä se välttämättä olisi mielekästäkään. Ihmisen rakentamakin ympäristö nähdään kuitenkin siinä mielessä luontona, että siinä on hyödynnetty luonnosta saatavia materiaaleja.

Ei sellasta selvää rajaa varmaan oo, mut just että... Mutta sitten jos ihminen on vähän siellä puuhastellut, niin en tiedä missä vaiheessa se lakkaa sitten olematta luontoa, mutta... Niin.

Kyllähän tääkin, missä me nyt ollaan kaupungin keskustassa, niin on tääkin ollut joskus luontoa. Niin eiks tää oo vieläkin luontoa, mutta nyt tää on vaan täys kaupunkimiljöö, johon on istutettu istutuksia ja yritetty tuoda niinkun sitä luontoa tai ehkä jotain luonnon tuntua. Mun mielestä rajanveto on haastavaa, mut jos pitää jotenkin se tarkentaa, niin mie koen, että se luonto on jotenkin enemmän sellasta ei-kaupunkiympäristöä, eli jotain metsä-järvi-systeemiä.

Rakennukset ei oo luontoa, tiet, asfalttitiet ei oo. Hiekkatiet on vähän enemmän luontoa! (naurua) Vaikka kyllähän nekin jotain kivimateriaalia on, mistä ne asfaltitkin tehään. En mä tiedä, onko se tarpeen ainakaan kauheen tiukkaa rajaa vetää sille, mikä on luontoa. Ei ehkä. Jos mieltii, että kyllähän kaikki materiaalitkin jossain määrin tuolta luonnosta tulee.

Ihmistä ei tässä käsityksessä nähdä myöskään erottamattomana osana luontoa. Luonto on ennemminkin ”paikka, johon mennään”, ja jota ihminen voi muokata. Ihminen ei kuitenkaan voi kokonaan hävittää luontoa, vaan luontoaspekti säilyy mukana esimerkiksi luonnosta saatujen materiaalien muodossa, joita ihminen on vain muokannut omaan käyttöönsä.

5.1.4 Ympäristöön sisältyy sekä luonto että ihmisen rakentama

Viisi kuudesta opettajasta yhtyi käsitykseen, jossa ympäristö ja luonto erotetaan toisistaan. Ympäristö nähdään luontoa laajempänä kokonaisuutena, joka pitää sisällään paitsi luonnon, myös ihmisen rakentaman ympäristön:

Ympäristö tuo mulle enemmän mieleen sen... Myös sen rakennetun ympäristön. Sen, missä ihmisen kädenjälki näkyy. Se oikeestaan kattaa kaiken, ympäristö voi olla mikä vaan oikeestaan.

Ympäristö voi olla niin kuin sellaista rakennettuakin ja ihmisen rakentamaa, käyttämällä niitä materiaaleja, mitä sieltä luonnosta saadaan, tekemällä sinne erilaisia juttuja: teitä, rakennuksia, siltoja, patoja ja kaikkee mitä ihminen tekee. Mutta toki se luonto voi sinällään olla myös ympäristö. Mutta ympäristö voisi toimia paremmin ihmiselle.

Ympäristön rajojen ei nähdä välttämättä rajoittuvan edes maapalloon, vaan kaiken ihmisen ulkopuolisen voi käsittää ympäristönä, myös avaruuden:

Ympäristö on se, mikä on ympärillä joka tapauksessa, oli se sitten millainen tahansa. Ympäristö on tämmönen laajempi termi. Jos mä oon avaruudessa, niin mun ympäristöni on avaruus, mutta se ei ole luontoa sillä tavalla.

Luonnosta aina ensimmäisenä tulee mieleen kaikki metsät ja puut ja kaikki kasvit ja semmoset, mutta sitten kun sitä miettii enemmän, niin kyllähän siihen kaikkee muutakin kuuluu. Ehkä se on just se, että on vaikeeta itsellekin tehdä sitä eroa. Helposti sen aattelee ensin silleen kapeemmin ja ensimmäinen, mitä tulee mieleen, on se metsä tai joku tämmöinen, niin sitä aattelee sen kautta niin helposti. Ja avaruudessa ei oo metsää.

Luonto siis näyttäytyy ensisijaisesti ympäristöä rajallisempana: stereotyyppisesti metsinä ja järvinä. Selvää rajanvetoa ympäristön ja luonnon välille ei tämänkään käsityksen puitteissa silti tehdä.

5.1.5 Ympäristö voi olla myös abstraktio

Ympäristöä ei tarvitse nähdä ainoastaan konkreettisena ympäristönä, vaan se voi olla myös abstraktio, joka ei rajoitu mihinkään tarkkaan määriteltyyn fyysiseen tilaan. Tällainen voisi olla esimerkiksi oppimisympäristö.

Ympäristö kumminkin voi niin kuin sanana tarkoittaa luontoympäristöä tai sitten se voi tarkoittaa vaikka rakennettua ympäristöä, myös oppimisympäristöä.

Tätä käsitystä esittävään kuvauskategoriaan ei löytynyt aineistosta kuin edellä siteerattu yksi maininta. Siinäkin asia todetaan vain sivulauseessa. Koin tämän maininnan kuitenkin siinä määrin muista käsityksistä poikkeavana ja hankalana niputtaa muiden käsitysten yhteyteen ja siksi se puolustaa paikkaansa omana käsityksenään.

5.1.6 Luonto on ihmistä viisaampi

Kaksi haastatelluista opettajista jakoi käsityksen siitä, että luontoon liittyy tietty mystinen ulottuvuus: luonto on ihmisen yläpuolella viisaampana ja mahtavampana voimana, jota ihminen ei täysin ymmärrä, mutta jolta se voi oppia paljon.

Mä oon opettajan filosofiaani kasvattanut teeman, että luonto kasvattaa ja opettaa. Siellä luonnossa on suurempi viisaus, mitä ihmisessä, koska se pystyy pitämään itseänsä yllä ja hoivaamaan ja parantamaan jonkun tietyn, vaikka luonnon katastrofin, niin luonto ajan kanssa korjaa sen.

Mä ajattelen jotenkin niin, että ihminen ei oikeestaan vielä ymmärrä koko luontokäsitystä, että me ollaan vasta lapsenkengissä sen suhteen, että mitä kaikkee luonto meille voi tarjota. Luonto tarjoo puitteet kaikelle sille, mitä ihminen kokonaisuudessaan on.

Sitä nyt on vielä vaikee sanoo, että vertaako luonto itseään meihin, mutta jotenkin mä ajattelen niin, että kun minä lähdän vaikka metsään lenkille ja jos mä pääsen sellaseen tietynlaiseen flow-tilaan, niin mulle tulee sellanen olo, että itse asiassa se luonto katselee minua, enkä minä sitä luontoa.

Luonnon viisauteen liittyi myös käsitys, että luonto on ihmiselle peili, joka tarjoaa kyvyn ajatella eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Luonnon ensisijaisuus kävi ilmi myös ajatuksessa ihmisestä psykofyysisenä kokonaisuutena, jossa ajattelu ja toiminta ovat itse asiassa seurausta luonnon tarjoamasta aistiärsykkeestä, jonka ihminen aistielimiensä kautta muuntaa ajatteluksi ja toiminnaksi.

Luonto tarjoaa ihmiselle kyvyn ajatella myös vaikka eettisiä ja moraalisia juttuja. Elikä se on se tietynlainen peili, mihin ihminen voi peilata itseänsä.

Mä ajattelen sen jotenkin niin, että ikään kuin aistisuuden kautta, että ihminen on psykofyysinen kokonaisuus ja mitä ikinä mulle tapahtuukaan, niin ensin on olemassa ne mun luonnolliset sensorit minussa, tunto, maku, näkö. Että mä saan aina ensin aistiärsykkeen ja vasta sitten alan niin kuin ajattelemaan sitä asiaa tarkemmin. Elikä aina se luonto tulee ensin.

Jälkeenpäin ajateltuna minun olisi pitänyt haastattelutilanteessa esittää tästä käsityksestä tarkentavia kysymyksiä, mutta tulkitsen tällä tarkoitettavan sitä, että luonnonmukaisuus nähdään tietyllä tavalla pohjana ajatukselle, mitä hyvä on. Luonto tarjoaa siis kiintopisteen, jonka kautta ihminen voi arvioida oman toimintansa mielekkyyttä.

5.1.7 Ihminen on erkaantunut luonnosta

Aineistossa oli vahvasti edustettuna käsitys, jonka mukaan ihminen on erinäisten tekijöiden seurauksena erkaantunut luonnosta. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi luonnon muokkaaminen ihmisen omiin tarpeisiin sopiviksi, luonnon suoranainen tuhoaminen ja yleisesti ottaen epäkunnioittava käytös luontoa kohtaan. Ihmisen kuulumista luontoon ei siis sinällään kiistetty, mutta ihminen on itse aiheuttanut sen, että luontosuhde on tavalla tai toisella heikentynyt.

Jotenkin tuntuu, että ihminen on niin silleen erkaantunut siitä luonnosta. Ihminen ei jotenkin niin kuin halua olla osa luontoa ilmeisesti, koska jos me kunnioitettais ja ajateltais että me oikeesti ollaan osa tätä kaikkee, niin miks tehtäs ja elettäs, niin järkyttävällä tavalla, että koko ajan tuhotaan sitä.

Ihminen on välillä kyllä erkaantunut siitä luonnosta, että se luonto pärjäis ilmeisesti sitä, mitä ihminen on sinne tehnyt. Kyllä se ihminen vois olla ihan osa sitä luontoa. Mutta ihmisen toiminta ei välttämättä oo sellasta, mikä korjaa, että ihminen on tavallaan erkaantunut luonnosta siinä mielessä, että sen toiminta ei oo aina kestävä ja fiksu ja viisasta.

Erkaantuminen voidaan nähdä myös sen kautta, että kaikille ihmisille luonnolla ei ole tiedollisella tasolla heidän elämänsä kannalta kovin suurta merkitystä:

Varmaan luonnolla on niin montaa merkitystä, kuin meitä on tallaajaa. Toisille se on vaan ja ei ehkä merkitse juurikaan.

Käsityksen kokonaisuuteen liittyy kuitenkin ajatus siitä, että ihmisen ei tarvitsisi erkaantua luonnosta. Luontoa kohtaan voitaisiin toimia myös järkevästi ja luontoa kunnioittaen. Näin ei kuitenkaan yleisellä tasolla näytä tapahtuvan.

5.1.8 Luonto on ihmiselle resurssi

Luonnon tarjoamien materiaalien hyödyntäminen mainittiin myös luonnon ja ympäristön rajoja pohtivissa puheenvuoroissa. Luonnon ajattelemisen resurssina on silti mielestäni perusteltua erottaa omaksi käsitykseksen, sillä se toistuu muodossa tai toisessa läpi aineiston, eikä ole suoraan sijoitettavissa vain yhden toisen kuvauskategorian alaisuuteen.

Mikä sen (luonnon) merkitys kellekin on, toisille se on vaan taloudellinen.

Ihminen enemmän rakentaa sitä ympäristöä itseään ja omia päämääriään ja tarkoituksiaan varten. Ympäristö voi olla niin kuin sellaista rakennettuakin ja ihmisen rakentamaa, käyttämällä niitä materiaaleja, mitä sieltä luonnosta saadaan, tekemällä sinne erilaisia juttuja: teitä, rakennuksia, siltoja, patoja ja kaikkea mitä ihminen tekee.

Käsityksen ytimessä on se, että luonto materiaaleineen tarjoaa ihmiselle monia mahdollisuuksia toteuttaa omia päämääriään. Taloudellisen hyödyn näkökulma liittyy tähän vahvasti myös.

5.1.9 Luonnolla on itseisarvo, jota tulee kunnioittaa

Luonto nähtiin opettajien käsityksissä myös itsessään arvokkaana asiana, jota tulisi kunnioittaa. Luonnolla voidaan ajatella olevan itseisarvo: sen arvo ei määräydy pelkästään sen perusteella, kuinka paljon se tarjoaa meille esimerkiksi erilaisia hyötyjä ja mahdollisuuksia.

Se (luonto) on ihan tosi arvokas elementti itsessään.

Luontoa pitäis kerta kaikkiaan kunnioittaa. Että jotenkin meidän pitäis ihan eri tavalla suhtautua tähän luontoon. Siinä on mun mielestä jotakin todella suurta.

Minä ajattelen niin, että se mitä ihminen rakentaa, niin me ollaan siitä aina vähän niin kuin velkaa sille oikealle luonnolle, mutta sitten jotenkin, jos ajatellaan niin päin, että kohtuus kaikessa, että minulla on oikeus rakentaa suoja itselleni.

Jos ja kun luonnon tarjoamia mahdollisuuksia kuitenkin hyödynnetään, tulee sen tapahtua luontoa kunnioittavalla, vastuullisella tavalla. Tässä on keskeistä kohtuullisuus.

5.1.10 Luonto edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointia

Viimeinen opettajien luontokäsitystä käsittelevä kuvauskategoria kytkeytyy luonnon hyvinvointia edistäviin puoliin. Luonto nähdään paikkana, josta voi löytää mielenrauhaa, inspiroitua sen esteettisestä kauneudesta sekä virkistyä liikunnan kautta.

Kyl se tarjoo mulle mahdollisuuksia, kuten vaikka rauhottumiseen, lenkkeilyyn... Lenkkeily on sellanen ehkä suurin, missä ite kulutan luontoa, eli tykkään juosta mettässä. Mulle luonto on arvokas ympäristö, jossa on miellyttävä liikkua.

Tykkään katella jotain kaunista järvimaisemaa jossain järven rannalla. Ja sellainen inspiroi, sillä on inspiroiva merkitys mulle.

Jo haastatteluaineistoa litteroidessa minulle jäi tunne, että tätä käsitystä tukemaan olisi melko varmasti löytynyt enemmänkin ilmaisia. Aihetta ei kuitenkaan lähestytty suoranaisesti yhdenkään kysymyksen kautta, vaan käsitys nousi esiin yhden haastateltavan omien ajatusketjujen saattelemana, joten voisi olettaa, että tämä näkökulma luontoon oli opettajalle itselleen henkilökohtaisesti tärkeä.

5.2 Kestävän kehityksen kasvatuksen käsitysten kuvauskategoriat

Kestävän kehityksen kasvatusta koskevia käsityksiä esittäviä kuvauskategorioita muodostui viisitoista kappaletta. Käyn ne läpi samaan tapaan, kuin edellä luontokäsitystä edustavien kuvauskategorioiden tapauksessa edeten kootusta listauksesta kunkin kuvauskategoriaan syvempään tarkasteluun.

1) Vastuullinen ja elämää kunnioittava toiminta on ihmiskunnan elinehto.

Huolehditaan maapallon säilymisestä tuleville sukupolville.

Huolehditaan luonnonvarojen riittävydestä.

Huolehditaan toisista ihmisistä.

Kunnioitetaan ympäristöä ja muita ihmisiä.

Ilmastonmuutos pysäytettävä.

Tietoisuutta kestävästä kehityksestä levitettävä sekä paikallisesti että globaalisti.

Yhdessä meillä on mahdollisuus: kestävä kehityksen kasvatus tehokas keino.

Kestävä kehitys on tärkeää, jopa elinehto.

2) Kestävä kehityksen osa-alueet ovat toisiinsa linkittyneitä.

Ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus.

Osa-alueet ovat toisiinsa linkittyneitä: kun meillä on ystäviä, emme kärsi eriarvoisuudesta emmekä köyhyydestä ja meillä on mahdollisuus elää ihmisarvoista elämää, niin meillä on mahdollisuus keskittyä myös ympäristöstä huolehtimiseen.

3) Kestävä kehityksen ekologinen ulottuvuus on kaiken pohja.

Jos luonto ei säily, muukin tuhoutuu samalla.

Kulttuurin tai talouden kestävyys ei ole samalla tavalla elinehto.

Ekologinen kestävyys tulee kestävästä kehityksestä ensimmäisenä mieleen.

4) Sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys on tärkein kasvatustavoite.

Ystävyys ja yhdessäolo ovat tärkeimmät teemat koulussa.

Ytimessä pyrkimys tuoda maailmaan jotain hyvää.

Kasvatus tasa-arvoon, toisten kunnioittamiseen, erilaisuuden suvaitsemiseen ja pyrkimys siihen, että kaikilla olisi hyvä olla, vaikuttaa myös ympäristöasenteisiin: se on kasvatustyön pohja.

5) Kestävä kehitys on täynnä ristiriitoja ja käsitteenä epäselvä.

Kestävästä kehityksestä puhutaan paljon, mutta se määritellään harvoin yksiselitteisesti.

Tavoitteet ovat ristiriitaisia ja niiden tärkeysjärjestys on näkökulmariippuvainen.

Vaikka haluaisi toimia kestävä kehityksen mukaisesti, on epäselvää, kuinka tämä tapahtuu, koska tutkijat ovat erimielisiä.

6) Toiveikkuus ja käytännölläisyys tärkeää: mitä minä voisin tehdä?

Toiveikas ote on tärkeää kasvatuksessa: ei saa syntyä tunnetta, että mitään ei ole tehtävissä.

Pienistä puroista syntyy voimakas virta: on mietittävä, mihin voi itse vaikuttaa.

Elämäntapavalinnat: ruokavalio, liikkuminen ja vastuullinen kuluttaminen.

Kohtuus kaikessa: radikaalit suunnanmuutokset aiheuttavat vastustusta ja pienilläkin muutoksilla voidaan saada aikaan merkittävästi nykytilannetta parantavia vaikutuksia.

7) Kestävä kehitykseen liittyy liian isoja ja vaikeita ongelmia, jotta se voisi toteutua.

Vaikuttaa siltä, että kestävä kehitys ei ole toteutumassa.

Tavoitteet ovat epärealistisia: vaadittaisiin liian isoja muutoksia.

Riittämättömyyden kokemukset lannistavat: eihän yksi ihminen voi vaikuttaa.

Ihmiset eivät ole valmiita muuttumaan: elintottumukset, mukavuudenhalu, saavutetut edut. Globaalit ongelmat: ilmastonmuutos, väenpaljous ja väestönkasvu kehittyvissä maissa, nälänhätä, tietoisuuden levinneisyys ongelmista, ylikulutus, suurten maiden osallistumisen tärkeys.

8) Nykytilanne tuottaa huolta ja häpeää.

Kehityksen suunta näyttää huolestuttavalta: tulevilta sukupolvilta voi mennä kaikki.

Ajatus tulevien sukupolvien arvostelun kohteeksi joutumisesta hävettää.

9) Kestävä kehitys on koulussa vahvasti esillä puheissa ja oppisisällöissä.

Läpäisee kaiken, aina läsnä.

Mukana jossain määrin kaikissa oppiaineissa oppisisällöissä.

Painotus monesti keskustelussa oppisisältöjen tai arjen spontaanien tilanteiden kautta.

Luonnon korostaminen arvokkaana ympäristönä.

10) Kestävä kehitys ei ole juurikaan esillä koulussa.

Mukana koulun virallisissa suunnitelmissa, mutta ei kuulu puheissa ja opettajat ovat siitä huonosti tietoisia.

Opetussuunnitelma ei tarjoa riittävästi tukea: selkeät toimintaohjeet puuttuvat.

Käytännössä kestävän kehityksen kasvatusta on helppo sivuuttaa.

Kestävä kehitys näkyy lähinnä ympäristötiedon tunneilla.

11) Käytännössä keskiössä arjen toimintakulttuuri: kierrätys ja materiaalien säästäminen.

Kestävä kehitys on käytännössä ennen kaikkea kierrätystä ja jätteiden lajittelua.

Materiaalien säästäminen korostuu etenkin käsitöissä ja kuvataiteessa.

Ruokahävikin minimointi.

Energian ja veden säästäminen.

Kestävän kehityksen kasvatusta toteutetaan arjen toimintakulttuurin kautta.

12) Kestävän kehityksen kasvatusta on vaikea ja tavoitteiden saavuttamisen arviointi on vaikeaa.

Kestävä kehitys on vaikea ja herkkä aihe: oppilaiden on vaikea ymmärtää niin isoja asioita.

Aiheita on hankala käsitellä siten, että viesti menisi perille ilman, että oppilaat järkyttyvät.

On hankala arvioida, missä määrin oppilaat vain tekevät, kuten opettaja käskee tai on vain totuttu tekemään, ja missä määrin he ovat aidosti sisäistäneet asian.

13) Tavoitteiden saavuttaminen näkyy puheissa ja käytöksessä: oppilaat on päästettävä ääneen.

Oppilaan puheet ja toiminta paljastavat, onko kasvatustyössä onnistuttu.

Kun oppilas päästetään itse ääneen, päästään perille siitä, mitä hän ajattelee.

Keskustelu ja erilaiset oppilaiden omat tuotokset kertovat paljon.

Tiedollisiin tavoitteisiin yltämistä voidaan arvioida tietyissä aineissa kokeilla.

Tavoitteiden täyttymisen arviointi kouluyhteisössä: henkilökunnan itsearviointit.

14) Vielä on paljon parannettavaa.

Aiheen pitäisi olla koulussa enemmän esillä koko ajan.

Kestävän kehityksen kasvatuksen tulisi olla suunnitelmallisempaa.

Jää paljolti opettajan omalle vastuulle, kuinka vahvasti kestävän kehityksen kasvatusta on opetuksessa läsnä.

15) Kotikasvatus on merkittävässä roolissa.

Kotona ajatukset kestävästä kehityksestä vaihtelevat tai niitä ei juurikaan ole.

Kotikasvatus vaikuttaa oppilaiden asenteisiin kestävästä kehityksestä eniten.

Koulusta kotitehtäviä, joilla kestävän kehityksen teemoja voidaan ulottaa kotiin asti.

5.2.1 Vastuullinen ja elämää kunnioittava toiminta on ihmiskunnan elinehto

Kuten luontokäsitystenkin tapauksessa, lähdän kestävän kehityksen kasvatuksen käsityksiä koskevien kuvauskategorioiden esittelyssä liikkeelle siitä kategoriasta, joka muodostaa tietynlaisen pohjan muille käsityksille. Kaikki haastatelluista opettajista jakoivat saman peruskäsityksen kestävästä kehityksestä: on huolehdittava luonnonvarojen riittävydestä sekä maapallon säilymisestä elinkelpoisena tuleville sukupolville.

(Kestävä kehitys tarkoittaa sitä), että miten meidän pitäisi täällä nyt elää, että tää meidän maapallo säilyis myös tuleville sukupolville. Ja millaisia valintoja meidän pitäisi tehdä, että luonto säilyis, ettei me tuhottais sitä niinkun ennen aikojaan.

Mun mielestä se kestävä kehitys on ihmisen sellasta toimintaa, joka mahdollistaa jatkossakin elämän täällä. Se, että me eletään niin, ettei me tuhota luonnonvaroja ainakaan siinä määrin, ettei ne kerkiä uusiutua.

No kestävä kehitys olisi se olotila, jossa ihminen käyttää vähemmän ympäristöstä saatavia materiaaleja, kuin mitä ympäristö pystyy tarjoamaan. Se olisi kestävä kehitys. Eikä ainakaan missään vaiheessa se ei käyttäisi niitä loppuun, mitään osa-alueita sieltä.

Ihmisen toiminnan luontoa kohtaan on siis oltava vastuullista. Kaikki opettajat niin ikään jakoivat käsityksen kestävästä kehityksestä. Tärkeyttä perusteltiin muun muassa edellä mainituilla maapallon elinkelpoisuuden säilymisellä ja luonnonvarojen riittävydellä. Ilmastonmuutos nostettiin esiin esimerkkinä merkittävästä ongelmasta, jonka ratkaisemisessa kestävä kehityksen kasvatusta näyttelee tärkeää roolia.

On se (kestävän kehityksen kasvatus) kyl tarpeellista ja se on mun mielestä kyl yks niinkun tärkeimmistä asioista. Että se on tosi huolestuttava tää maailman tila ja kyllähän se on oikeesti niinkun varmaan tärkein juttu, mitä voidaan opettaa, koska muutenhan meiltä menee kaikki. Tulevilta sukupolvilta häviää kaikki, jos maailma menee ihan piloille.

Ehdottomasti (kestävän kehityksen kasvatus) on tarpeellista, se on meidän tärkein tehtävä tällä hetkellä. Mitä sillä halutaan saavuttaa on nyt varmaan ilmastonmuutoksen syntyminen. Sitä, että tyypit saa tuolla tropiikissa pitää ne omat saarensa, ettei ne uppoa meren alle, niin ehkä tässä on nyt ihan tämmönen tärkeä päämäärä.

Jotenkin mä ajattelen vaan, että loppu häämöttää, jos ei näistä asioista puhuta tai jos niihin ei kiinnitetä huomiota. Ennemmin tai myöhemmin. Vaikea sitä on ennustaa etukäteen, miten meidän käy, mutta jos ajatellaan pelkästään jonkin biodiversiteetin säilymistä, niin se on kumminkin elintärkeä meille ihmisille. Pelkästään ihmisille, jotta me säilymme.

Kestävän kehityksen kasvatuksen tärkeys korostuu siis myös tietoisuuden levittämisessä: tietoisuutta kestävästä kehityksestä ja esimerkiksi ilmastonmuutoksesta on vahvistettava sekä paikallisesti että globaalisti, koska yhdessä meillä voi olla mahdollisuus pelastaa maapallo.

Kyllä mä nään sen (kestävän kehityksen kasvatuksen) tarpeellisena just sen takia, että yks ihminen ei pysty oikein tekeen mitään, jos maapallo tuhoutuu, mut jos sen sais sillä lailla, että mahdollisimman monelle sitä opettais jo koulussa ja ne sitten ehkä opettais omille lapsilleen ja ympärillä oleville ihmisille. Niin kyllä mä luulen, että sitä kautta sillä olis aika iso vaikutus sit kuitenkin. Vaikka se niin kuin yksittäisenä tekona joku vihkon sivun säästäminen ei ole niin merkittävää, mutta jos sen saa niin kuin tavaksi kaikille.

No kyllä mun mielestä (kestävän kehityksen kasvatuksessa) sen pitäis ainakin olla se perimmäinen tarkoitus tuoda lapsille tietoutta siitä, että heilläkin vois olla vielä lapsenlapsilla hyvät oltavat esimerkiksi. Kyllä se niin kuin pitää olla se pitkän tähtäimen suunnitelma. Brutaali ajatella ja vaikee realisoida itellekin, niin vaikee tietysti niille oppilaille, mutta kyllä se niin kuin pitäis saada ajattelemaan, että nekin kasvaa ja niidenkin jälkeenkin tulee elämää. Niiden on pakko elää siinä maailmassa.

Useista opettajien vastauksista on rivien välistä tulkittavissa, että paitsi luontoa ja luonnon tarjoamia asioita, myös muita ihmisiä tulisi kunnioittaa. Lukuisissa vastauksissa kunnioituksessa puhuttiin myös suoraan. Kaiken elollisen kunnioitus luo pohjan sivistyneelle käytökselle ja sille, että kestävä kehityksen periaatteiden mukainen elämä on mahdollista.

Niin kuin ympäristön arvoja kunnioittava käytös. Että olis sellanen kunnioittava suhtautuminen toisiin ihmisiin ja ympäristöön, luontoon ja semmonen avaa niin kuin tien sille sivistyneelle käytökselle, millä me voidaan pelastaa tää maapallo, jotta meillä olis täällä laadukasta elämää ja sellasta hyvinvoivaa elämää.

Nyt ollaan paljon puhuttu mun kaikkien opettavien ikäryhmien kanssa siitä, että kun sinä otat jonkun materiaalin käyttöösi, niin käytä sitä jotenkin ajatuksella. Että se on niin kuin tietyllä tapaa lahja tuolta luonnosta, niin kunnioita sitä sen mukaan. Kun luonto on antanut sulle parasta valkoista paperia, niin yritä sinä nyt antaa sille paperille parastasi, mitä sä pystyt niillä sun käsillä ja päällä tuottamaan. Jotenkin näin. Sellanen kunnioitus luonnon tarjoamia asioita kohtaan.

Tai samoten me ollaan kerätty kasviota, ja halutaan tehdä siitä semmoinen niin kuin meidän pidempi projekti, ja ne on kuivumassa meillä prässissä ne kasvit. Niin sitten jotenkin, kun mä huomasin, että joku lapsi oli niin kuin, että tässä on mulla kymmenen kukkaa, että mieltä: sinä tarvitset yhden kukan, ota se yksi kauniisti ja otat sen silleen harkiten käteen, että se on juuri siihen paikkaan kasvanut ja nyt minä otan tämän yksilön minun työhöni suurta arvostusta ja kunnioitusta herättävällä tavalla. Että ei räähä, että ajatus. Mun mielestä oikeastaan aina, jos ihmisellä on ajatus mukana, niin sillon se tulee ehkä automaattisesti sellanen kunnioitus sitä vastakohtaa kohtaan, mikä se sitten onkin, on se sitten piirustus, matikan kirja, kun sä teet sen ajatuksella, sä kunnioitat sitä, mitä sä teet, ja samalla sä kunnioitat itseäsi.

Kestävän kehityksen kasvatuksen ytimessä on siis huolehtiminen maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä ja luonnonvarojen riittävydestä, kunnioitus ympäristöä ja toisia ihmisiä kohtaan sekä tietoisuuden levittäminen liittyen kestäväan kehitykseen ja esimerkiksi ilmastonmuutokseen.

5.2.2 Kestävän kehityksen osa-alueet ovat toisiinsa linkittyneitä

Kestävän kehityksen neljän osa-alueen – ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen – välisiä suhteita käsiteltiin opettajien vastauksissa melko vähän. Osa-alueiden olemassaolo kyllä tiedostettiin, mutta niiden nivoutumista toisiinsa ei useinkaan nostettu esiin tai ymmärretty. Kahden opettajan haastatteluissa linkittyneisyys nostettiin kuitenkin selkeästi esille ja sitä pohdittiin melko laajastikin.

(Kestävään kehitykseen) kuuluu tietysti ne muutkin aspektit käsittääkseni. Että on niinkun sosiaalinen ja mitä niitä nyt oli, että puhutaan niinkun erilaisista kestäväan kehityksen osa-alueista. Että se ei ole pelkästään vaan niinkun siihen luontoon liittyvää. Jotenkin tuntus, että ne (kestävän kehityksen osa-alueet) on aika sellasia linkittyneitä toisiinsa, että voiko sieltä sit nostaa sitten... Niinkun taloudellinen, niin kyllähän sekin sit toisaalta linkittyy myös siihen ekologiseen. Kun aattelee, että jos vaikka tuotetaan jotain tuotteita ja niillä on niin lyhyt käyttöikä nykyään, että jos vois pidentää niiden tuotteiden käyttöikä, niin sehän taas säästäis luontoo ja näin. Kyllähän ne aika lailla linkittyy kyllä.

Kun me voidaan hyvin, meillä on ystäviä ja sosiaalinen ja kulttuurinen puoli on meillä hyvä, ja taloudellinen puoli, että kukaan ei kärsi köyhyyttä, ei oo eriarvoisuutta... Niin sitten me pystytään kierrättämään, keskittymään semmosiin asioihin, ajatteleen ja tekemään järkeviä valintoja ja olemaan tuhlaamatta, kun

meillä on muuten hyvinvointia, että me ei haeta sillon sitä hyvinvointia siitä kuluttamisesta ja sellasesta älyttömästä toiminnasta.

Tämän kuvauskategorian käsityksessä suljin eri osa-alueiden priorisointiin liittyvät maininnat kategorian ulkopuolelle; niitä käsitellään kahdessa seuraavassa kuvauskategoriassa. Tässä käsityksessä olennaista oli ymmärrys siitä, että kestävän kehityksen osa-alueet eivät ole toisistaan irrallisia päämääriä, vaan ne vaikuttavat toinen toisiinsa: kun meillä on ystäviä, emme kärsi eriarvoisuudesta emmekä köyhyydestä ja meillä on mahdollisuus elää ihmisarvoista elämää, niin meillä on mahdollisuus keskittyä myös ympäristöstä huolehtimiseen.

5.2.3 Kestävän kehityksen ekologinen ulottuvuus on kaiken pohja

Jokaisen haastattelun vastauksista oli tulkittavissa, että kestävästä kehityksestä tulee ensimmäisenä mieleen sen ekologisen kestävyuden ulottuvuus. Pidän mahdollisena, että ainakin osa alakoulussa työskentelevistä opettajista saattaa ymmärtää kestävästä kehityksestä vain sen ekologisen ulottuvuuden osalta.

No ehkä mä niinkun ekana ajattelin, että se ekologinen olis niinkun se (kestävän kehityksen osa-alueista) tärkein ja se nyt ehkä ekana tulee siitä kestävästä kehityksestä mieleen. Koska jos ihan tää meidän luonto ei säily, vaan tuhoutuu, niin sitten ne muutkin tuhoutuu samalla. Että tavallaan vois niinkun aatella, että se on niinkun se ykkönen.

On ne (kestävän kehityksen osa-alueet) varmasti hyviä päämääriä. Ehkä just itelle eniten siitä sanasta tulee mieleen se luontoa ja se ekologinen. Et jos sitä aattelee vähän niin kuin sillä lailla, että mitä ilman ei voi pärjätä, niin kyllä mun mielestä joku kulttuuri nyt muuttuu maailman mukana. Että kiva jos säilytetään kulttuuria, mutta että se ei oo mikään elinehto. Niin en mä tiedä tarviiko niihin kaikkiin (kestävän kehityksen) osa-alueisiin pyrkiä. Mun mielestä ainakaan yhtä paljon ei tarvi pyrkiä.

Talouskin mun mielestä vähän sellanen keinotekoinen, että jos talous romahtaa, niin kyllä sitten tulee uus talous, että mitä säilyttämistä siinäkin nyt sitten sinänsä on.

Ekologisesti kestävä kehitys nähdään osa-alueista tärkeimpänä, koska jos luonto tuhoutuu, tuhoutuvat muut myös osa-alueet. Talouden tai kulttuurin kestävyys ei ole yhtä perustavalla tavalla elinehto, kuin ekologinen kestävyys.

5.2.4 Sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys on tärkein kasvatustavoite

Neljä haastatelluista opettajista kokivat sosio-kulttuurisesti kestävä kehityksen heille henkilökohtaisesti tärkeimpinä osa-alueina kasvatuksen näkökulmasta. Sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys ymmärretään pyrkimyksenä tuoda maailmaan jotain hyvää: oppilaiden kasvua ihmisinä, tasa-arvoa, erilaisuuden suvaitsemista ja toisen kunnioittamista. Näiden päämäärien tavoittelulla uskotaan olevan vaikutusta myös niihin asenteisiin, millä me suhtaudumme ympäristöön.

No ehkä melkein se sosiaalinen tietyllä tapaa (on minulle henkilökohtaisesti tärkein kestävä kehityksen osa-alue). Ehkä sellasena miellän sen sosiaalisen (kestävän kehityksen), että yrittää tuoda tähän maailmaan jotakin hyvää. Mun mielestä se on sosiaalisella tasolla, vaikka jos miettii itteeni opettajana tällä hetkellä, niin esimerkiksi mun oppilaat on hyvin haastavia tapauksia jotkut, ja mulla on monesti sellanen ajatus, että pääpointti ei ehkä ole se, että oppiiks ne just ton jutun, vaan kuhan ne kasvais pikkuhiljaa ihmisenä.

Kyllä mä pidän niitä kaikkia (kestävän kehityksen osa-alueita) tärkeinä, mutta tota... Noin koulutyössäni mä pidän tärkeinä sitä semmosta kasvatusta semmoseen tasa-arvoon, toisen kunnioittamiseen, erilaisuuden suvaitsemiseen, että kaikilla ois hyvä olla, koska ne vaikuttaa siihen asenteeseen, miten suhtaudutaan ympäristöömme ja toisiin ihmisiin, niin se on musta ihan se pohja.

Että olis sellanen kunnioittava suhtautuminen toisiin ihmisiin ja ympäristöön, luontoon ja semmonen avaa niin kuin tien sille sivistyneelle käytökselle, millä me voidaan pelastaa tää maapallo, jotta meillä olis täällä laadukasta elämää ja sellasta hyvinvoivaa elämää. Eli ehkä kumminkin se painopiste siinä mun kasvatustyössä on siihen sellaseen toisia kunnioittavaan käytökseen ja olemiseen, hyvinvointiin.

Sosio-kulttuurisesti kestävä kehityksen ajateltiin myös olevan keskeisimpiä teemoja koulumaailmassa. Ystävyys, yhdessäolo, erilaisuuden suvaitseminen ja sosiaalinen kanssakäyminen ylipäättään nousevat tärkeysjärjestyksessä korkealle.

Ehkä alakoulussa vielä paljon puhutaan tällaisista niin kuin ystävyys ja yhdessäolon... Ne on ehkä ne tärkeimmät teemat, mitkä siellä näky ja sit vasta tulee sellasta luontosuhdetta ehkä kakkosena. Jotenkin mä näen, että se ystävyys ja yhdessä tekeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen on korotettu niin kuin arvokkaammaksi, kuin vaikkapa se ympäristö. Jos ajatellaan vaikka kirjateemoja.

Niin kyllähän se koulumaailma on sellanen, että aika paljon siinä on sitä kulttuurillista puolta ja sitten käydään myös läpi erilaisuutta ja niinkun opetetaan hyväksymään erilaisuutta ja muita kulttuureita, otetaan selvää niistä. Ehkä se niinkun liittyy siihen, että opitaan arvostamaan muita ja sitä kautta myös kulttuurit säilyy ja näin.

Vaikka kestävästä kehityksestä puhuttaessa ekologisesti kestävä kehitys oli opettajien vastauksissa usein korostuneesti esillä, nousee sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys siis käytännön kasvatustyössä ylitse muiden. Toisaalta se nähdään kenties parhaana keinona vaikuttaa myös esimerkiksi ympäristöasenteisiin.

5.2.5 Kestävä kehitys on täynnä ristiriitoja ja käsitteenä epäselvä

Muutamissa opettajien vastauksissa nousi esille kestävä kehityksen epämääräisyys käsitteenä: tuntuu, että siitä puhutaan paljon, mutta sitä ei useinkaan määritellä yksiselitteisesti. Tästä syystä koko kestävä kehitys saattaa näyttäytyä ympäriryöreänä sanahelinänä, jota on siksi vaikeaa tuoda osaksi käytännön kasvatustyötä.

Esimerkiksi uudessa OPSissa puhutaan aika paljon kestävästä kehityksestä, että se on mun mielestä aika usein mainittu siellä, mut kuitenkin sitä ei niinkun silleen... Tai aina niissä sanottiin, kun katto niitä sisältöjä, että okei kakkosluokalla pitää opettaa tämä ja tämä asia ja kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti vaikka kuvista, että ne arvot tulis siinä. Mut se on kuitenkin vähän sellaista sanahelinää, että no mitä tää oikeesti sit niinkun tarkoittaa ja ei sitä kestävä kehitystäkään oo hirveesti niinkun avattu missään, että mitä se sit niinkun tarkoittaa. Ainakaan OPSissa kai, mun mielestä. Ja et se on vähän ehkä sellanen niinkun ympäriryöreä asia, et mitä se nyt sitten on ja niin.

No se (kestävä kehitys) on hyvin vaikee sana, mitä aina käytetään ja sitä ei kovin usein määritellä, että mitä se tarkoittaa.

Joistakin vastauksista kävi myös ilmi, että toiset kestävä kehityksen osa-alueet on ymmärretty paremmin kuin toiset. Nämä kommentit ilmentävät epävarmuutta oman tulkinnan paikkansapitävyydestä:

Mä en oo ihan sairaan perillä näistä muista (kestävän kehityksen osa-alueista ekologisen lisäksi) silleen tiedätkö, mä en oo välttämättä täysin sisäistänyt niitä.

Sosiaalista (kestävää kehitystä) mä en oikein tajua, mitä se tarkoittaa ja tota. (naurua)

Mä en nyt sitten oo ihan varma, että ymmärränkö mä ne (kestävän kehityksen osa-alueet) sillä tavalla, miten pitäis ymmärtää.

Yhden opettajan haastatteluvastauksissa korostui kestävä kehityksen näkökulmariippuvainen ristiriitainen luonne: kestävä kehityksen osa-alueiden tärkeysjärjestys riippuu siitä, mistä ja kenen

näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Länsimaalainen ajattelutapa voi erota hyvinkin paljon esimerkiksi arabikulttuurien ajattelutapoihin verrattuna.

Niin mikä minä olen sanomaan, että mikä (kestävän kehityksen osa-alue) on nyt tärkeempi kuin toinen, että se riippuu siitä, mistä kantista sitä katsotaan, mikä kokemus sulla itselläsi on. Riippuu tavallaan siitä arjesta, missä eletään, että mikä osa-alue on siinä kestävän kehityksen keskiössä. Että mitä tavoitellaan.

Että meillä tietysti on tää tämmönen länsimainen ajattelutapa ja me nähdään, mutta se, kun me mennäänkin sen oman laatikon ulkopuolelle, niin sit ne tarpeet muuttuukin taas ihan toisenlaisiksi. Tai se nimenomaan, että missä se on se painoarvo.

Kestävää kehitystä vaivaa myös tutkijoiden erimielisyys: vaikka haluaisi toimia kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti, on epäselvää, kuinka tämä tapahtuu. Ristiriitaisuus ilmenee paitsi tiedollisella myös toiminnallisella tasolla.

No onhan siinä paljon ongelmia. Ajatellaan nyt vaikka sitä pelkkää ruoantuotantoa. Sanotaan, että meidän pitäisi syödä kasvisruokaa. Sitten taas toisaalta seuraava kantaa sanoo, että jos kaikki ihmiset söis pelkkää kasvisruokaa, niin meillä on jälleen kerran ongelma ruoantuotannossa, että sitä tarvittas niin paljon jotenkin enemmän, että sit nää ei nää maat riittäis tai me ei viljeltäs niitä liian yksipuolisesti ja mitä kaikkia syytöksiä sieltä sitten kasvisruokailuun tuleekaan. Ja siitä on hirveen vaikee saada selkoo sitten, mikä on nyt oikeasti kestävän kehityksen takana.

Peräänkuuluttaisin tiedon ristiriitaisuutta myöskin. Mun on itsekin vaikea välillä tietää, että mikä on oikein ja mikä on väärin. Että jos mä ajattelen, että mun elämää ehkä, huom. ehkä, ohjaa tietynlainen oikeeseen pyrkiminen tai kestävään kehitykseen pyrkiminen, mutta mä huomaan sortuvani ihan koko ajan milloin mihinkin taas sellaiseen, että mä haluan. Tai kuka mulle laskee sen, onko mun omasta pihasta kasvaneet perunat eettisempiä kuin ne, mitkä on kasvatettu kymmenen kilometrin päässä isossa pellossa? Et jotenkin se on mulle itsellenikin hirmu hämää, että mikä on kestävän kehityksen kannalta oikein.

Tai just, että ilmastonmuutosta tutkivat tyypit lentävät pitkin maailmaa erilaisissa konferensseissa ja sit samalla ne toitottaa sitä, miten vaarallista lentäminen on ilmastolle, niin tää on koko ajan niin kuin täynnä ristiriitaisuuksia tää koko juttu.

Ristiriitaisuuteen törmää myös kestävän kehityksen kasvatuksessa. Onko esimerkiksi oikein pakottaa oppilasta maistamaan ruokaa, josta oppilas suurella todennäköisyydellä heittää valtaosan pois samaan aikaan, kun puhutaan ruoankulutuksen vähentämisestä?

Ja siis tuleehan se monta kertaa, ollaan sitten ihan arjessa, ollaan vaikka syömässä ruokaa, niin ota kaikkea, mutta älä ota niin, että heität sitä meneen. Ja se onkin välillä vähän hassua, että pakottaa vaikka lapsia, että sinä olet vielä pieni lapsi ja sinun täytyy maistaa jokaista ruokalajia, vaikka se lapsi sanois, että mä maistoin

tätä viime viikolla ja en tykännyt. Niin ota silti sitä ja maista taas. Silläkin uhalla, että heität osan pois.

Nytkin on tulossa itse asiassa yks monialainen kokonaisuus, jossa meidän teemana on lukeminen ja siinä heti jouduin tähän asiaan taas törmäämään, koska tilasin meille paikallislehden joka päivälle jokaiselle oppilaalle, niin päästään niin kuin jokainen lukemaan sanomalehti. Siellä heti sanottiin, että digilehtiä on niin vaikea esimerkiksi saada tällaiseen viikkokäyttöön, että siksi meille tulee niistä paperiset lehdet nyt joka päivä sinne kouluun. Ja tunsin heti piston sydämessäni! Mutta ajattelin, että ehkä niiden on silti hyvä sivistyä, että tässä tehtiin nyt taas tätä, puntarissa oli nyt sitten tää seikka

Kestävän kehityksen eri osa-alueiden päämäärät ovat tämän käsityksen mukaan jatkuvassa ristiriidassa ja kilpailuasetelmassa suhteessa toisiinsa. Tämä tekee kestävän kehityksen kasvatuksesta haasteellista ja toisinaan turhauttavaa, jos opettajan on pakko tehdä jatkuvia ja osittain toisensa poissulkevia arvovalintoja kestävän kehityksen viitekehyksen sisällä.

5.2.6 Toiveikkuus ja käytännönläheisyys tärkeää: mitä minä voisin tehdä?

Toiveikkuus nousi aineistosta esiin vahvana teemana kestävän kehityksen kasvatuksessa. Opettajat pitivät tärkeänä, ettei oppilaille synny tunnetta, että mitään ei ole tehtävissä, sillä toivottomuus tekee ihmisestä toimeittoman. Suurien haasteiden edessä olisikin kiinnitettävä huomio siihen, mihin asioihin voi itse vaikuttaa, ja vaikuttaa niihin.

Yritti tietysti, että olis sellainen toiveikais ote siinä, että okei nyt on tällasta, mutta ei tarvi hätäntyä, että kaikki yhdessä niinkun voidaan tehdä jotain ja teissä on niinkun se tulevaisuuden toivo ja mä luotan teihin ja jes te pystytte ja silleen. Ei ne saa kumminkaan joutua mihinkään epätoivoon sen takia, että mä oon niille puhunu ilmastonmuutoksesta, vaan just se toiveikkuus on aina mukana ja niinkun mietitään, että mitä nyt vois tehdä.

Mutta meidän pitää vaan sitä korostaa, että pienillä asioilla tehdään se iso puro, pienistä puroista lähtee virrat ja merivirrat ja näin. Mutta pitää kyllä myöskin varoa sitä, ettei tule liian suurta ahdistusta, koska sitten tulee se toivottomuuden olo ja se, etten mä voi tähän asiaan vaikuttaa millään lailla. Että pitää kuitenkin semmosena sopivana, että sillä on merkitystä, mitä mä tässä omassa elämässäni teen, mitä valintoja teen. Koska se liian suuri ahdistus sitten masentaa ja tekee ihmisen jotenkin toimeittomaks.

Mun mielestäni meidän tehtävä on miettiä sitä, mitä valintoja itse voin tehdä, mihin voin vaikuttaa ja vaikutan niihin, mihin voin.

On siis mietittävä, mitä minä itse voisin tehdä. Elämäntapavalinnat, kulutustottumukset ja ylipäätään pienet jokapäiväiset arjen valinnat näyttävät merkittävää roolia ja opettaja voi johtaa tällä saralla myös omalla esimerkillään.

Käsitellään sitä aihetta monipuolisesti, tutkaillaan omia elämäntapoja ja kulutustottumuksia ja niin pois päin. Kuinka kuljetaan kouluun ja mitä me käytetään liikennevälineitä ja kävelläänkö ja näin pois päin.

Ja vaikka joulun aikaan mietittiin ja kätteltiin niitä lelukirjoja, mitä tulee postissa niitä sellasia... Että voisko niinkun olla vähän vähemmän, että kuinka monta te yleensä ruksaatte täältä, mitä te haluatte. Että no mites oliskin, jos tänä jouluna ei ottaiskaan ihan niin montaa toivetta ja sillain.

Kyl mä niinkun kerroin niille itekin, että miten mä yritän edistää sitä kestäväää kehitystä. Ja kerroin niille myöskin, että mä oon kasvissyöjä. Tai sillä lailla, että en ite osta kotiin mitään eläinperäisiä tuotteita.

Käytännönläheisyys on niin ikään tärkeää. Liian idealistiset tai äärimmäiset tavoitteet eivät motivoi toimintaan. Yhden opettajan vastauksissa toistuikin kohtuullisuuden teema: liian radikaalit suunnanmuutokset aiheuttavat vastustusta ja pienilläkin muutoksilla voidaan saada aikaan merkittävästi nykytilannetta parantavia vaikutuksia.

Tästä kohtuus-käsitteestä on tullut mulle joku sellanen, että kohtuus kaikessa. Se on se jännä juttu, että jos ajatellaan tollasta niin kuin hyvyttä, niin se hyvyys on joku keskitie. Eikös se hyvyyden määritelmä mene jotenkin niin, että menet sä kumpaankin tahansa ääripäähän, niin ratkaisu on huono, mutta se menet sitä keskitietä, niin se onkin sitä se optimi. Vähiten huono!

Kaikki tämmöset niin kuin radikaalit suunnanmuutokset on ehkä sellasia, jotka aiheuttaa aika laajaa vastustusta, niin sen takia vois taas olla fiksumpi ehkä puhua siitä kohtuu käytöstä ennemminkin, niin se vois mennä ehkä helpommin läpi ihmisille. Kun se jo riittäis parantamaan tilannetta ihan huomattavasti, että me oltais sillon jo niin kuin paljon kestävämmällä tiellä, kuin millä me tällä hetkellä ollaan.

Esimerkiksi ruoankulutuksessa ei välttämättä ole mielekästä painottaa keskustelua pelkästään siihen, kuinka paljon lihansyöntiä tulisi vähentää, vaan kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka suuria annoskokomme ylipäätään ovat; vähemmälläkin tulisi toimeen.

5.2.7 Kestävään kehitykseen liittyy liian isoja ja vaikeita ongelmia, jotta se voisi toteutua

Toiveikkuuden vastapainona opettajien keskuudessa eli käsitys, jonka mukaan kestävään kehitykseen liittyy liian isoja ongelmia, eikä se tämän vuoksi ole toteutumassa. Kestävän kehityksen

tavoitteet nähtiin liian epärealistina: niihin pääseminen edellyttäisi liian suuria muutoksia ja vastaavasti ihmiset eivät ole valmiita muuttumaan.

Niin se on se ongelma ehkä, että ei niin kuin päästä tavoitteisiin. Ei saada asioita niin, että se kehitys olis kestävä. Varmaan niitä tavoitteita pitäis muotoilla vähän realistisemmaksi, koska tän hetken tilanne vaatis monilta osin sitä, että ikään kuin nollattais kaikki, mitä kuluttaa ja mitä tekee ja mitä käyttää ja näin.

No tietenkin tää koko ekologinen puoli, kaikki hiilijalanjälki, mitä jää, niin onhan siinä aika iso ongelma. Se (kestävä kehitys) on tällä hetkellä mahdotonta toteuttaa tietyiltä osin. Tai jotenkin, että ihmiset on tottuneet tiettyyn, niin sitten harva on valmis luopumaan siitä, mitä on saavuttanut tai minkä aseman on saavuttanut.

Tosi laajasti ihmisten ajatuste tulis muuttua ja tulla sellanen valmius siihen muutokseen, että se (kestävä kehitys) vois toteutua. Mutta mun mielestä henkilökohtaisesti ei oo mitään sitä ohittavaa tärkeämpää asiaa, jonka takia se ei vois toteutua tai mitään semmosta ongelmaa en siinä nää. Se on niin kuin ihmisten elämäntottumuksissa ja päätöksentekijöiden prioriteeteissa ne ongelmat, miksi se ei voi toteutua.

Ihmisten elintottumukset, mukavuudenhalu ja saavutetut edut, esimerkiksi tietyn elintason muodossa, ovat omiaan aiheuttamaan haluttomuutta muutokseen. Jos ihminen on tottunut tiettyyn elintasoon ja mukavuuksiin, kovin harva on valmis päästämään siitä irti.

Mutta sitten varmaan on näin, että ihminen sokeutuu siihen omaan tapansa toimia. Siihen tottuu ja sitä ei välttämättä nää omalla kohdallaan, ja sen takia sitä valistusta pitää olla ihan koko ajan ja herätellä meitä. Plus sitten tietysti mukavuudenhalu on meillä ihmisillä yks semmonen, mikä teettää...

Ihmiset on tottuneet tiettyyn, niin sitten harva on valmis luopumaan siitä, mitä on saavuttanut tai minkä aseman on saavuttanut.

Käänteisesti haluttomuus muutokseen voidaan kehittyvien maiden kohdalla, jotka ovat vasta matkalla kohti sitä elintaso, mikä länsimaissa on jo totuttu ottamaan lähes itsestään selvyytensä. Liian suuret globaalit ongelmat, kuten väenpaljous ja väestönkasvu kehittyvissä maissa, nälänhätä, tietoisuuden heikko levinneisyys, ylikulutus, ilmastonmuutos ja toisaalta suurvaltojen ja teollisuuden asennoituminen sen hillitsemiseen synnyttävät riittämättömyyden tunteita.

Joku Intia, josta puuttuu... Tai Etelä-Afrikka, jossa ei oo puhdasta vettä kohta, että ollaan niin kuin niin ääriajoilla niistä perusasioista, niin tulee se riittämättömyyden tunne, että mitä mä täällä pienenä ihmisenä voin vaikuttaa näihin isoihin juttuihin. Tai että miten voi yks ihminen vaikuttaa teollisuuteen.

Et tuleehan tässä helposti semmonen maailmanahdistus päälle, koska on niin isoja ongelmia maailmanlaajuisesti. Plus siis toi ilmaston lämpeneminen on semmonen

asia, minkä siis pitäis noiden isojen maiden, noiden suurvaltojen myöskin... Että toivottavasti se Trump allekirjoittaa sen Pariisin sopimuksen uudestaan, että... Että onhan tässä tällasia hirveen isoja asioita.

Jos se asia näyttäytyy liian isona globaalina ongelmana, niin voi olla, että me vähätellään sitä omaa merkitystä vaikuttaa siihen asiaan.

Se on niin kuin ihmisten elämäntottumuksissa ja päätöksentekijöiden prioriteeteissa ne ongelmat, miksi se ei voi toteutua.

Liian suurina näyttäytyvät ongelmat saavat kyseenalaistamaan oman toiminnan vaikuttavuuden kokonaisuuden kannalta. Riittämättömyyden kokemukset lannistavat ja voivat aiheuttaa toimetttömyyttä, mikä entisestään pahentaa tilannetta.

5.2.8 Nykytilanne tuottaa huolta ja häpeää.

Toiveikkuutta korostavan ja skeptisemmän, kestävän kehityksen ongelmiin keskittyvän käsityksen välimaastoon asettui huolen ja häpeän näkökulma, joka ei luontevasti asettunut kummankaan edelliseen alaisuuteen ja puolustaa siten paikkaansa omana kuvauskategorianaan. Katgoria muodostui pienestä joukosta mainintoja, jotka keskittyivät puimaan kestävän kehityksen kasvatusta tunnepitoisemmasta näkökulmasta.

Mä mietin usein, että sitten kun mä oon vanha mummeli, niin mä en halua olla niinkun siinä nolossa tilanteessa, että mä joudun selittään mun lapsille ja lapsenlapsille, että mä oon eläny ihan, ku pellossa, ja syöny lihaa ja yksityisautoillu ja...

Mua hävettää ajatus siitä, että nää jälkipolvet kattoo, että toikin mummeli vaan on niinkun aiheuttanu tätä, mikä meillä nyt on.

On se (kestävän kehityksen kasvatusta) kyl tarpeellista ja se on mun mielestä kyl yks tärkeimmistä asioista. Että se on tosi huolestuttava tää maailman tila ja kyllähän se on oikeesti varmaan tärkein juttu, mitä voidaan opettaa, koska muutenhan meiltä menee kaikki. Tulevilta sukupolvilta häviää kaikki, jos maailma menee ihan piloille.

Kestävän kehityksen kasvatusta pidettiin tärkeänä, sillä opettajat kokivat huolta ja häpeää nykytilanteesta ja etenkin siitä, jos tilanteelle ei tehdä mitään. Sellainen tulevaisuudennäkymä, missä opettaja joutuisi selittelemään oman sukupolven tekoja ja tekemättä jättämiä, ei kuulosta houkuttelevalta, ja motivoi toimintaan tässä ajassa.

5.2.9 Kestävä kehitys on koulussa vahvasti esillä puheissa ja oppisisällöissä

Opettajien käsitykset jakautuivat varsin tasaisesti tässä ja seuraavassa luvussa esiteltävän kuvauskategorian välillä. Ensimmäisessä käsityksessä kestävän kehityksen kasvatuksen läpäisevän koulussa käytännössä kaiken. Kestävä kehitys on koulussa tietyllä tavalla aina läsnä ja sen lisäksi voidaan järjestää erilaisia projekteja, joissa eri yhteyksissä käsiteltyjä teemoja tuodaan yhteen.

Kyllä se (kestävän kehityksen kasvatusta) läpäisee kaiken ja niin kuin se elämäntyylillä, mitä me eletään täällä, että mikä on järkevää. Kyllä sen pystyy omalla toiminnallaan ottaen jokaiseen (oppiaineeseen), koska se vaikuttaa siihen, miten sä toimit arjessa. Niin kuin läpi oppiaineen.

Mä tilasin meille Rauhan pari koulupajaa, jossa mietittiin juuri näitä köyhyysasioita ja sosiaalisen puolen asioita ja myöskin luonnon kestävyttä. Se käsitteli YK:n näitä artikloita ja miten me voidaan vaikuttaa täällä ja niin kuin maailmanlaajuisesti, niin se oli tosi hyvä tällainen ihan projekti. Se oli nyt tänä vuonna sellainen, mikä tulee lähinnä mieleen. Ja me oltiin sitä ennen juuri käsitelty näitä asioita ympäri ja monessa muussa asiassa. Se oli tosi hyvä ja saatiin vierailija tuleen tänne ja sit me kirjoitettiin siitä myöskin joku kirjoitelma.

Mä jotenkin ajattelen, että se (kestävän kehityksen kasvatusta) on niin kuin aina läsnä.

Kestävän kehityksen kasvatusta on niin ikään mukana kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Kestävä kehitys voi tulla esille joko suoraan oppiaineiden ja oppikirjojen sisällöissä tai sitten opettajan itse mukaan integroimana.

Aihepiirithän (kestävään kehitykseen liittyen) tulee ihan joka vuosi. Ympäristötiedossa tulee, uskonnossa tulee, oikeastaan historiassakin se sivuaa, äidinkieli, sivuaa matikan tarinoissa, eli se kyllä on koko ajan. Tänä vuonna ollaan puhuttu todella paljon, kun globaali aihe on ollut kutosilla, niin hirveen monessa oppiaineessa. Ja onneksi se on siellä oppiaineiden sisällöissä sellasina hyvinä sisältöinä.

Musiikissakin me ollaan siitä (kestävän kehityksen) aiheesta tehty laulujakin, on kierrätysräppiä ja muuta. Taideaineissa voi olla...

Kyl se melkeen joo näkyy niissä kaikissa. Helpoiten se varmaan unohtuu jossain matematiikassa, mutta kyllä sitten aina välillä saattaa olla joku, niin kuin ihan kirjantekijöidenkin puolesta viittaus tällaseen. Kyl se aika hyvin, just äidinkieli ja ympäristöoppi, niin nehän on ihan integroitavissa toisiinsa monesti, että niissä kyllä kulkee ja ihan kirjoissakin kulkee mukana niitä teemoja, mitkä liittyy siihen. Just ympäristötiedossa on tietenkin etenkin näitä ekologiseen puoleen liittyviä ja äidinkieli voi olla... No yhteiskuntaoppi on myös, että siinä on ihan tällaisia taloudellisia aspekteja, mitä pitää miettiä. Tai oppilaan nimenomaan pitää miettiä,

mitä kuluttaa ja miks kuluttaa. Jollain tapaa on läsnä kaikissa. Ehkä eri verran vähän.

Voimakkaimmin kestävä kehityksen kasvatuksen katsottiin kuitenkin toteutuvan erilaisina spontaaneina tilanteina arjessa: keskustellaan eteen ilmaantuneesta asiasta tai ongelmasta. Keskustelun merkitystä kestävä kehityksen kasvatuksessa pidettiin yleisesti ottaen muutenkin arvossa.

Mun mielestä se (kestävän kehityksen kasvatus) on eniten sen tyyppistä, että tulee joku tilanne eteen ja siihen tartutaan. Mun mielestä se on kaikkein hedelmällisintä sillain, koska kyllähän niitä voi välillä ja pitääkin ihan opettaa jotain tyyliin jätteiden kierrätystä ja sellast, mutta se oppilas on usein silloin motivoitunein silloin, kun se konkreettisesti koskettaa sitä se asia jotenkin. Se niin kuin näkee sen.

Me tosi paljon puhutaan. Ihan siis ilmastonmuutoksesta ja kaikesta tämmösestä. Ja sit kaikesta niinkun kierrätyksestä puhuttiin, että miten eri roskat, mihin ne laitetaan. Ja sit mä annoin kaikkia kotiläksyjä, että nyt opetatte äidille ja isille siellä kotonakin, että miten ne nyt lajitellaan nämä jutut! Ja sitten meidän luokassa me lajiteltiin roskat ja sitten paljon niinkun keskustelua...

Kyllä se (kestävän kehityksen kasvatus) tulee sellasina yllättävinä tilanteina ehkä pääsääntöisesti, ainakin minulla on tullut.

Yksittäinen maininta kestävä kehityksen kasvatuksen läsnäolosta opetuksessa liittyi yleisemmän tason ajatukseen siitä, että luontoa pyritään tuomaan puheissa esiin arvokkaana ympäristönä. Etenkin, jos koulu sijaitsee esimerkiksi metsän lähetyvillä, voidaan oppilaille osoittaa konkreettisia tapoja, kuinka hienoja ja arvokkaita mahdollisuuksia se tarjoaa.

(Kestävä kehitys tulee koulussamme esiin siinä, että) meillä on siinä aika paljon luontoo ympärillä, missä on hyvä liuskella. Paljon tuodaan yleensäkin ilmi, että tällanen on hieno mahdollisuus, että pystyy käyttään sellasta. Pysin (omassa opetuksessani) korostamaan sitä, kuinka hieno mahdollisuus se on, että on metsää lähellä, missä on mahdollisuus käydä ja sellasta.

Kestävä kehityksen kasvatus on siis tämän käsityksen mukaan mukana opetuksessa ja koulukulttuurissa suhteellisen vahvasti ja monipuolisesti. Kestävää kehitystä käsitellään paitsi oppisisällöissä myös keskustelemalla arjessa eteen tulevista tilanteista, jotka voidaan liittää aiheeseen.

5.2.10 Kestävä kehitys ei ole juurikaan esillä koulussa

Edellisen kuvauskategorian eräänlaisena vastaparina esiintyi käsitys, jonka mukaan kestävä kehityksen kasvatus on koulussa heikosti esillä. Osa opettajista tiedosti kestävä kehityksen

kasvatuksen esiintyvän koulun virallisissa suunnitelmissa, mutta vastaavasti osa ei osannut sanoa, löytyykö koululta kestävän kehityksen suunnitelmaa. Opettajat kokivat, että käytännössä kestävän kehityksen kasvatus voidaan sivuuttaa opetuksessa.

Aika vähän, aika vähän (kestävä kehitys on esillä puheissa koulussa). Puhutaan, mutta ei varmaan tän vuoden aikana kuin muutamaan otteeseen, että todetaan jossain suunnitelmassa, kun tehdään vuosisuunnitelmaa, että painotetaan näitä ja näin... Että kestävän kehityksen suunnitelma kyllä on. Että on se sillä asteella.

Niin tai että onhan siellä opetussuunnitelmassa selkeästi ne asiat ja mun mielestä ne on ihan kohtuullisen vahvastikin, mutta ne voidaan silti tavallaan opetuksessa sivuuttaa, että ei niihin silti tarvi kauheen syvällisesti.

No ei siitä (kestävän kehityksen kasvatuksesta) kyllä ainakaan opettajien kesken puhuta yhtään. Ei siitä kyllä missään opettajakokouksissa puhuta, eikä siellä rehtori anna ohjeistusta, että nyt kaikki kierrättää ja muuta. En tiedä yhtään, onko koululla kestävän kehityksen suunnitelmaa.

Kestävän kehityksen kasvatuksesta ei juurikaan puhuta, eikä sitä tunnuta arvostettavan. Myös opettajien omat tiedot saattavat olla aiheen suhteen vajavaiset, eikä opetussuunnitelma tarjoa asian korjaamiseen riittävästi tukea: selkeät toimintaohjeet puuttuvat.

Nyt tuntuu, etten muista, että siellä (koulussa) olis ollu mitenkään erityisen paljon sitä esillä. Että enemmän sit vaan siinä omassa työssäni mä sitä toin esille siellä oppilaiden keskuudessa. Mutta ei sitä siinä koulun toimintakulttuurissa mun mielestä silleen arvostettu tai siitä puhuttu erityisesti.

Se oli kyllä mun mielestä aika sellanen sekamelska, kun se OPSi tuli. Että kukaan ei oikein tiennyt, miten tätä opetusta pitäis tehdä ja silleen. Sinne OPSiin voitais kirjottaa ihan selkeet toimintaohjeet. Vähän muihinkin asioihin, mutta tähänkin. Että miten opetetaan ja miten arvioidaan. Että aika sanahelinää se kyllä on. Tosi kauniita sanoja kylläkin.

Koulun toimintakulttuurin mainittiin myös olevan toisinaan kestävän kehityksen vastainen. Jos koulu ei tue kestävän kehityksen kasvatusta, opettaja voi tuntea olonsa voimattomaksi.

Ehkä se oli sen edellisen koulun ilmapiirikin semmoinen, että tuntu vähän, ettei ollut vastaanottavainen ilmapiiri semmoiselle. Jäi vähän semmoinen, että jotain tarttis tehdä, mutta ei keksinyt, että mitä. Just niin kuin oppilaidenkin kanssa, että kun siellä kunnassa ei niin kuin esimerkiksi lajittelu ollut mitenkään mahdollista. Ihan jo noin yksinkertainen asia. Siellä koululla oli siellä yhteisroskiksissa ne eri pöntöt, mutta mun käsittääkseni ne kaikki vietiin samaan paikkaan. Tai näin siellä ainakin puhuttiin, että siellä ei oo mitään. Tai sekin, että jos luokkaan laittoi paperiroskiksen erikseen, niin sitten siistijät kuitenkin kaato sen sinne samaan sekajäteastiaan.

Kestävän kehityksen kasvatus ei opettajien käsityksen mukaan ollut mukana kaikissa oppiaineissa. Lähinnä se painottuu ympäristötietoon.

Ei se tietysti niinkun joka oppiaineessa ollu niinkun läsnä, että ei se nyt ihan jatkuvasti ollu siinä. Varmasti tietysti eniten oli siinä ympäristötiedossa, että niitten tunneilla me aika lailla käsiteltiin.

Määrän en siis opeta ympäristöoppia ollenkaan, että siinä se varmaan tulis eniten näkyviin, olettaisin.

Kestävän kehityksen kasvatus näyttäytyy tämän käsityksen valossa epämääräiseltä: aihe ei ole koulussa kunnolla esillä, opettajilla on sen suhteen puutteelliset tiedot ja selkeämpää toimintaohjeistusta kaivattaisiin. Vaikka kestävän kehityksen kasvatus on esillä opetussuunnitelmassa ja koululla on kestävän kehityksen suunnitelma, käytännössä opettaja voi ne arjessaan sivuuttaa.

5.2.11 Käytännössä keskiössä arjen toimintakulttuuri: kierrätys ja materiaalien säästäminen

Opettajien toisen jaetun ydinkäsityksen muodosti kuvauskategoria, joka painotti kestävän kehityksen kasvatuksen keskiössä olevan käytännössä lopulta arjen toimintakulttuuri; kierrätys, jätteiden lajittelu, ruokahävikin minimointi, veden-, energian- ja materiaalien säästäminen.

Mut tietysti siinä arjessa (kestävä kehitys näkyi) silleen, että just se lajittelu, että lajiteltiin ne roskat. No mitä muuta, niin... Elettiin niin, ettei tarvi lutrata vaikka vettä, pitää sammuttaa valot, kun lähdetään. Tämmösiä pieniä niinkun arjen asioita.

Sit tietysti tällanen perinteinen jätteiden lajittelu, opettaminen siihen, miks joku laitetaan johonkin ja miks näin tehään ja minne se menee ja tällaset. Että sen takia tää laitetaan tähän jäteastiaan, kun tää menee sinne kaatopaikalle ja sit ne säilötään sinne, ettei ne kulkeudu muualle. Tällasissa ehkä aika perinteisissä jutuissa.

(Kestävä kehitys omassa opetuksessani) tulee sellasen toimintakulttuurin rakentamisen kautta. Enimmäkseen tämmöisissä se tulee ilmi, että vähennetään roskaa ja paperia ja niin edelleen.

Materiaalien säästäminen korostui erityisesti kuvaamataidon ja käsitöiden opetuksessa. Kyseisissä oppiaineissa materiaalit näyttelivät keskeistä osaa opetuksessa ja voivat olla myös keskimääräistä suurempi kuluerä koululle.

Lähinnä mä mietin, että kuviksen ja teknisen työn tunneilla nyt tulee eniten niitä materiaaleja ja jätettä, että niissä nyt jonkin verran (toteutetaan kestävä kehityksen kasvatus käytännössä). Teknisessä työssä kerätään vielä aika pienetkin puut talteen, että niistä voi vielä joku jotain tehdä. Ehkä kuviksessa vähän sama, että koitetaan säästellä niitä materiaaleja.

Niin ja käsityön opetussuunnitelmassahan on kanssa sitä kestävä kehitystä, niin kuin kierrätyksen ja kierrätysmateriaalien muodossa. Ja kuviksessa kanssa. Kyllä mullakin niitä kierrätysmateriaaleja on käytössä ollut.

No ainakin kuvataiteen mukana kestävä kehitys on itse asiassa aika paljonkin esillä, koska jos ajatellaan vaikka materiaaleja, niin kuvataiteessa jos jossain käytetään materiaaleja. Paperia, värejä... Ja jos ajatellaan, niin kaikki nää maksavat yhteiskunnalle jotain, mutta sen lisäksi ne tulee myös jostain luonnon kautta meille tähän käsille.

Käsityksen kestävästä kehityksestä kierrättämisenä ja materiaalien säästämisenä jakoivat kaikki haastatellut opettajat. Asia toistui kestävästä kehityksestä puhuttaessa lähes kaikissa yhteyksissä, oli ilmaisun sävy sitten positiivinen tai negatiivinen. Tästä voisi mahdollisesti päätellä, että kestävä kehityksen kasvatus saattaa olla osalle opettajista ensisijaisesti juuri tätä: eri tavoin materiaalien käyttöön ja kierrätykseen kytkeytyvää arjen toimintaa.

5.2.12 Kestävän kehityksen kasvatus ja sen tavoitteiden saavuttamisen arviointi on vaikeaa

Opettajat kokivat kestävä kehityksen olevan vaikea ja herkkä aihe: oppilaiden on vaikea ymmärtää monia siihen liittyviä isoja kysymyksiä ja toisaalta opettajilla voi olla vaikeuksia tuoda asioita käsittelyyn siten, että oppi menisi perille ilman, että oppilaat kohtuuttomasti järkyttyvät.

Tietysti niiden tokaluokkalaisten on vielä ehkä vähän vaikeaa ymmärtää näin isoja juttuja. Koska mä muistan, kun mä olin joskus jotain kuvia näyttäny johonkin ilmastonmuutokseen liittyen ja sitten myös tämmösiä jätelauttoja ja muita, mitä kelluu tuolla Tyynellämerellä tai jossain, ja sit ainakin yks herkkä oppilas oli niinkun ihan menny pois toltaan siitä ja itkeskelly kotona, että... Sit mä niinkun siinä kohtaa mietin, että nii'in, että miten niinkun tän asian esität.

Ne oli tosi vaikeita juttuja, just noi lihansyöntiin liittyvät ja matkustaminen oli toinen. Ja ne oppilaat oli tietty ihan silleen, kun mä olin puhunu lentomatkustamisesta, että se on niinkun ihan järkyttävä juttu ja yks oli silleen, että "me ollaan just varattu kuule lennot tonne jonnekin Italiaan ja ollaan menossa syyslomalle, niin kauheeta mä pilaan kaiken". Ne oli niin vaikeita juttuja, että mun täyty tosi paljon aina mieltä, että miten tän niinkun... Niin, ne oli hirmu hankalia kysymyksiä.

Toisaalta opettajat myös ajattelivat, että kaikki järkytys ei välttämättä ole pahasta, sillä oppilaiden on kuitenkin ymmärrettävä, kuinka vakavista asioista on kyse. Valehdellakaan ei voi, ja siksi esimerkiksi voimakkaitakin tunteita nostattavia kuvia ja videoita voi olla joskus hyvä tuoda opetuksessa oppilaiden nähtäville.

Totta kai se on tavallaan hyvä, että ne vähän järkyttyy, koska se on kuitenkin niin vakava asia ja kyllähän niiden oikeesti pitää ymmärtää se, että se on vakava asia. Ei niille voi valehdellakaan, että pakkohan se on sanoo totuudenmukaisesti asiat.

Kyllä niiden (oppilaiden) pitäis kans tajuta se, niin kuin tässä itse kunkin, että jos meno jatkuu näin, niin täällä ei oikeesti vaikka viidenkymmenen vuoden päästä enää oo niin hyviä edellytyksiä elämään.

On kuitenkin lopulta vaikea arvioida, ovatko oppilaat sisäistäneet kestävän kehityksen kasvatuksen sisältöjä. Oppilaiden toiminta ei välttämättä suoraan kerro sitä, onko itse asia sisäistetty, vai ainoastaan opettajan luokkaan istuttama toimintatapa, jossa ei ole sen syvällisempää ajatusta mukana oppilaiden taholta. Kestävän kehityksen aihealueista voitaisiin toki pitää myös kokeita, mutta nekään eivät vielä itsessään takaa, että ajattelu tai käytös arjessa muuttuu tavoiteltuun suuntaan.

No kun mä en oikein tiedä (ovatko oppilaat sisäistäneet kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteita), kun monet asiat, mitä koulussa tehdään, on vähän niin kuin tapoja sillä lailla, että kun näin on pakko tehdä. Niin sillä lailla on vaikea tälleen kysymättä tietää, että ketkä kaikki ajattelee asian läpi ja ketkä vain toimii, niin kuin opettaja käskee. Niin en ole koetta pitänyt asiasta, että miksi säästit ylimääräiset paperit ja käytit ne uudestaan myöhemmin. Että onko se semmonen opettajan käskystä vai niin, että itse ajatteli asian. Kyllä mä luulen, että aika pitkälti ne oppilaat ei sitä ajattele, vaikka tietäs asian.

Kai nyt mistä tahansa voi tehdä niin kuin testiä ja kysyä, että mitä sinä ajattelet, mutta se, että miten se sitten käytännössä, niin silloin puhutaan jo vähän vaikeammin testattavista asioista. Toki me voidaan mitata ruokahävikkiä ja koittaa aina vaan parantaa tulosta koulussa, mutta se, että meneekö sekään vielä sitten sinne arkielämään, niin sitähan on niin kuin vaikea nähdä. Että kyllähän me voidaan jeesustella tässä ja mä voin sulle kertoa, että aina syön eettistä ruokaa ja vaikka mitä ja sitten, kun pimeys laskeutuu, niin mä kaivan kertakäyttövakuumiin pakatut ruoat tuolta esille. Kukapa sitä sitten tulee testaan, jos ei ole valvontakamerat tuolla paikallaan.

Asenteilla on myös suuri merkitys siihen, kuinka kestävän kehityksen kasvatuksen sisältöjä otetaan vastaan. Jos oppilaat eivät ole aiheesta kiinnostuneita tai heillä on voimakkaita negatiivisia tuntemuksia sitä kohtaan, kestävästä kehityksen aihepiireistä voi olla vaikea käydä keskustelua, minkä todettiin yhdeksännessä kuvauskategoriassa olevan yksi oleellisimmista työkaluista kestävän kehityksen kasvatuksessa.

Sit oli tietysti myös pari tällasta poikaa, jotka oli oikeen vastarannan kiiskejä, että ne oli oikeen sellasella asenteella, että ne saa tehdä ihan mitä ne lystää, että niitä ei yhtään kiinnostanu mitkään muut ja niinku sellasta tosi itsestä.

Hyvin harvat oppilaat ovat siitä aiheesta kiinnostuneita tai tietosia. Mulla on muutama sellanen oppilas ollut, jotka on selkeästi vaikuttaneet siltä, että ne niin kuin oikeesti pohtii näitä asioita, että just sen takia joku keskusteleminenkin näistä asioista oppilaiden kanssa ei välttämättä oo kauheen... Tai että ei siitä välttämättä kauheen pitkää keskustelua tuu, kun ne elää muissa maailmoissa. Ei niitä välttämättä nää asiat ihan hirveesti.

Opettajien käsityksestä ei kuitenkaan käynyt ilmi, miten esimerkiksi asenteisiin liittyviä haasteita voitaisiin lähteä korjaamaan. Heidän puheistaan saattoi havaita jonkinasteista turhautumista nykytilanteeseen, jota voi olla hankala lähteä yhden ihmisen voimavaroilla ratkomaan.

5.2.13 Tavoitteiden saavuttaminen näkyy puheissa ja käytöksessä: oppilaat on päästettävä ääneen

Edellisestä käsityksestä poiketen osa opettajista koki, että oppilaiden puheet ja toiminta paljastavat, onko kestävän kehityksen kasvatus mennyt perille. Oppilaat kykenevät keskustelemaan aiheesta rehellisesti ja reagoivat toiminnassaan herkästi, mikäli esimerkiksi huomaavat tehneensä väärin.

Kyllä (oppilaat) paljon on sisäistäneekin (kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteita). Keskusteluista (käy ilmi) hyvin ja hyvin rehellisesti mun mielestä oppilaat vastailee siihen... Että kyllä se keskustelu vaan hyödyttää. Varmaan se keskustelu on hyvä (tavoitteiden toteutumisen arviointiin).

Joo, kyllä mä luulen, että se jollain tasolla se mun oppi, vaikka sitä materiaalien kunnioittamista kohtaan, on mennyt perille. Mä huomaan siinä, että niinkin yksinkertaiset asiat, kuin otetaan akryyliväripullosta maalia ja mä oon just sanonu, että teille riittää sitä pieni tippa – että siinä on pigmenttiä niin paljon, että se kestää loputtomasti – ja sit, kun sieltä törähtääkin kuin ketsuppipullosta liikaa, niin mä saan sen katseen sieltä. Sen pelokkaan oppilaan katseen, että minä paha ihminen otin liikaa väriä täältä pullosta ja osa siitä menee viemäriin! (naurua) Olen istuttanut pelkoja! (naurua) Tai se, että mä näen, että maalataan niin, että lähtee karvat pensselistä, niin mulkaisu on taas armoton.

Avainasemassa on se, että oppilaille annetaan puheenvuoro ja mahdollisuus joko suullisesti tai jonkin tuotoksen kautta tuoda ajatuksensa julki. Oppilaat on siis päästettävä ääneen, jotta päästään perille siitä, ovatko he sisäistäneet kestävän kehityksen kasvatuksen sisältöjä.

Tehdäänkö videoita, tehdäänkö uutista, niin kyllähän me arvioidaan sitten ja palautteita... Mut se autenttinen arviointi ehkä... Se keskustelutilanne näyttää paljon. -- tai sitten jotkut kirjoitelmat, missä ne kuvittelee... Kyllä ne siis monella

tavalla, että jos ne tekee jonkun tuotoksen, että se oppilas päästetään itse ääneen, niin päästään perille siitä, mitä hän ajattelee.

Pelkkä saarnaaminen ei yhtään takaa sitä, että me tiedettäis, mitä siellä oppilaan päässä liikkuu, vaan kyllä meidän pitää kuunnella sitä lasta. Että mä ite uskon siihen, että lapsissa vaan on viisautta, kun annetaan heille puheenvuoro ja kuunnellaan heitä. Kyllä heillä on niin kuin potentiaalia ymmärtää asioita ja halua vaikuttaa asioihin.

Kestävän kehityksen tiedollisten sisältöjen arviointia on mahdollista toteuttaa kokeiden kautta useassa oppiaineessa. Myös oppilaiden vertaisarvioinnit osaltaan valaisevat, miten oppilaat ovat sisäistäneet asioita.

Onhan meillä edelleen kokeita, että kyllähän esimerkiksi ympäristötiedossa monet aiheet sivuuttaa ihan isoiltakin osin kestävää kehitystä. Yhteiskuntaoppi myös. Että sillain oppilaiden osalta arvioidaan.

Kyllähän näistä aihepiireistä pidetään esimerkiksi kokeita ja vertaisarviointeja ja mitä tehdäänkin sitten.

Yksi tapa arvioida kestävän kehityksen kasvatuksessa onnistumista voisi olla henkilökunnan itsearvioinnit. Tämä vaihtoehto tuli esiin yhden opettajan vastauksissa, kun hän mainitsi koulussaan vuoden lopussa järjestettävistä itsearvioinneista.

Meidän koulun puolelta taas henkilökunnan osalta käydään vuoden loppuun, että mitä tavoitteita oli lukuvuodelle ja siltä osin ehkä arvioidaan sitä, miten ollaan sitten onnistuttu omalta osalta siinäkin asiassa.

Käsitykseen sisältyi kokonaisuudessaan myönteinen kuva sen suhteen, että kestävän kehityksen kasvatuksen vaikutukset näkyvät sekä oppilaiden puheissa että toiminnan tasolla. Tavoitteissa onnistumista on myös mahdollista arvioida monipuolisesti: monien tiedollisten sisältöjen osalta perinteiset kokeet voivat olla toimiva ratkaisu ja toiminnan tasolle siirtyneen omaksumisen autenttinen arviointi käy parhaiten, kun oppilas päästetään ääneen keskustelun, kirjoitelman tai jonkin muun tuotoksen tuottamisen kautta.

5.2.14 Vielä on paljon parannettavaa

Kolmas opettajien jaetuista ydinkäsityksistä suuntaa katseet tulevaisuuteen: paljon olisi yhä varaa parantaa. Kestävän kehityksen tulisi olla enemmän esillä koko ajan: pitäisi puhua ja miettiä aiheen tiimoilta enemmän ja lisäksi kiinnittää huomiota siihen, miten kestävään kehitykseen liittyviä käytännön ratkaisuja voitaisiin koulussa edelleen kehittää.

Kyllähän kestävä kehitys on meillä niin kuin laaja-alaisissa, niissä laaja-alaisissa sektoreissa, ihan semmosissa tavoitteissa, niin kestävä kehitys on yks iso osa-alue niistä seitsemästä. Mutta sillä (kestävällä kehityksellä) vois olla käytännössä vielä suurempi merkitys, että onhan meille tuotu nyt uudet kierrätyspisteet tonne ja ruokalassa lajitellaan ja näin, mutta kyllä tässä varmasti puutteita vielä on. Et pitäis olla vielä enemmän helpot tavata kierrättää ja sitten miettiä, että voitasko me vähentää koulussakin sellasta kertakäyttöisyyttä. Siinä on paljon tekemistä mun mielestä ihan käytännön ratkaisuisissa.

Että se (kestävä kehitys) saatas käytäntöön vielä enemmän, niin sen pitäis olla pinnalla koko ajan mietinnän kohteena.

Kyllä siitä on mun mielestä puhuttu, on siitä jopa muistutettu. Kyllä sitä on niin kuin arjessa puhuttu siellä. Ei se (kestävä kehitys) mun mielestä framilla oo mitenkään, ei mitenkään liiaksi. Ylipäätänsä se, että jotenkin luonto näkyy kaiken kaikkiaan aika pienessä roolissa.

Keskeinen viesti opettajien vastauksissa oli myös huomio, että kestävän kehityksen kasvatusta jää paljolti opettajan omalle vastuulle. Jos kouluyhteisö ei erityisemmin edistä kestävän kehityksen kasvatusta päämääriä organisaatiossa, eikä opettaja ole itse aiheesta kovin kiinnostunut, saattaa sen painoarvo jäädä opetuksessa hyvinkin vähäiseksi.

Nyt tuntuu, etten muista, että siellä (koulussa) olis ollu mitenkään erityisen paljon sitä esillä. Että enemmän sitä vaan siinä omassa työssäni mä sitä toin esille siellä oppilaiden keskuudessa. Mutta ei sitä siinä koulun toimintakulttuurissa mun mielestä silleen arvostettu tai siitä puhuttu erityisesti.

No siis aika vähän mun kokemusten mukaan (kestävä kehitys näkyy omissa opetuksessani). Se on sitten aika paljon opettajasta kiinni, että jotkut ehkä osaa ottaa sitä sitten sopivissa tilanteissa mukaan.

Kyllä siellä (koulussa) ehkä jotkut sitten on näkyvämmiin semmosia kierrättäviä ihmisiä ja näin. Aika paljon niinkun opettajien omalla vastuulla se asia.

Kestävän kehityksen kasvatusta tulisi olla yhden opettajan näkemyksen mukaan suunnitelmallisempaa. Sen toteutuminen on tällä hetkellä liikaa satunnaisuusvarassa: kestävä kehitys käsitellään, mikäli se tulee mieleen.

Mutta se on varmaan just siitä kiinni, että kuinka tulee mieleen jutella tommosista asioista, ja kuinka oppilaat ottaa vastaan, että aika satunnaista. Mutta kyllä mun mielestä pitäis olla semmosta, kyllä se pitäis nostaa vahvemmin sinne opetukseen. Ja suunnitellummin, ettei se ole semmoista, että tässä nyt just tuli mieleen tällainen asia, että jutellaanpa tästä.

Parantamisen varaa siis olisi yhä. Tämän käsityksen jakoivat sekä opettajat, joiden mielestä kestävä kehityksen kasvatusta jo suurelta osin läpäisee kaiken ja sen tulokset ovat arvioitavissa, että myöskin

ne opettajat, jotka kokivat kestäväen kehityksen kasvatuksen roolin koulussaan ja opetuksessaan nykyisellään vähäiseksi tai riittämättömäksi.

5.2.15 Kotikasvatus on merkittävässä roolissa

Viimeinen oman kuvauskategoriansa muodostanut käsitys liittyi kotikasvatuksen rooliin. Kotikasvatuksella on lapsiin suuri vaikutus, mutta kotona ajatukset kestävästä kehityksestä vaihtelevat, tai niitä ei juurikaan ole:

Koska kodeissa ne ajatukset kestävästä kehityksestä voi olla mitä tahansa tai siellä ei välttämättä oo niitä ollenkaan.

Kotikasvatuksen kuitenkin nähdään vaikuttavan oppilaiden asenteisiin kestävää kehitystä kohtaan eniten. Tämän vuoksi kestäväen kehityksen kasvatus tulisi saada ulotettua kotiin asti. Yhtenä keinona esitettiin sellaisten kotitehtävien antaminen oppilaille, jossa he osallistaisivat vanhempiaan esimerkiksi jätteiden lajitteluun liittyvissä kysymyksissä.

Valitettavasti se kuitenkin on niin, että se kotikasvatus on se kaikista oleellisin juttu tässä, että eihän kaikissa perheissä sitten sitä arvosteta ja se kyllä sitten varmasti näkyy tulevaisuudessakin.

Ja sit kaikesta niinkun kierrätyksestä puhuttiin, että miten eri roskat, mihin ne laitetaan. Ja sit mä annoin kaikkia kotiläksyjä, että nyt opetatte äidille ja isille siellä kotonakin, että miten ne nyt lajitellaan nämä jutut!

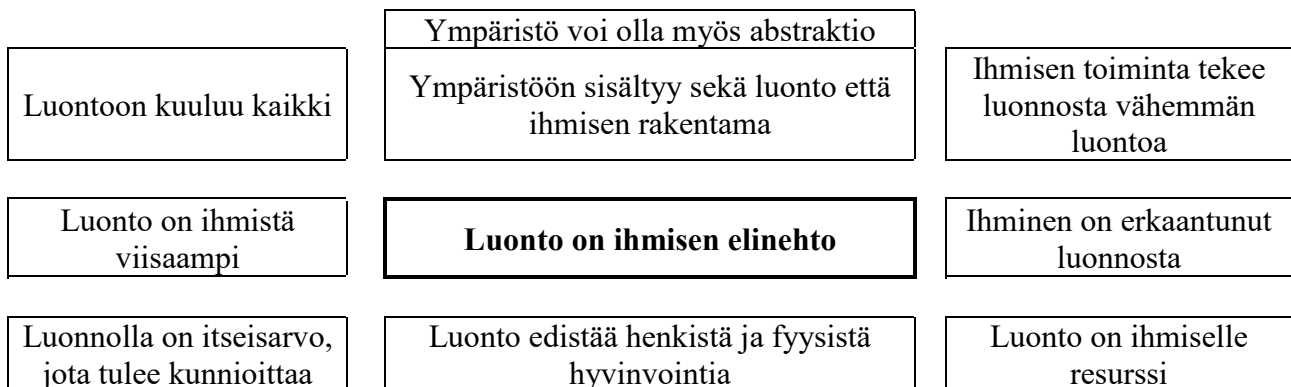
Käsitystä ei löytynyt tukemaan kuin muutama ilmaisu kahdelta eri opettajalta ja se tavallaan liittyy edelliseen kuvauskategoriaan siinä mielessä, että asiassa nähtiin olevan paljon parantamisen varaa. Kotikasvatus on kuitenkin siitä näkökulmasta erillään koulussa tapahtuvasta kestäväen kehityksen kasvatuksesta, että opettajilla on melko rajallisesti keinoja vaikuttaa siihen.

6 KUVAUSKATEGORIAJÄRJESTELMÄT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni varsinaiset tulokset, eli edellisessä luvussa läpikäydyistä kuvauskategoriosta muodostetut kuvauskategoriajärjestelmät. Ensimmäisessä alaluvussa 6.1 käsittelen alakoulun opettajien luontokäsitystä kuvaavaa kuvauskategoriajärjestelmää. Toisessa alaluvussa 6.2 puolestaan alakoulun opettajien kestävä kehityksen kasvatuksen käsityksen muodostavaa kuvauskategoriaa. Aloitan käsittelyn esittämällä molemmat kuvauskategoriajärjestelmät ensin graafisessa muodossa kuviona. Sen jälkeen käyn läpi käsityksiä edustavien kuvauskategorioiden suhteita sekä toisiinsa että tutkimukseni teoriataustaan.

6.1 Alakoulun opettajien luontokäsitys

Alakoulun opettajien luontokäsitystä edustava kuvauskategoriajärjestelmä muodostui kymmenestä kuvauskategoriasta. Oheinen kuvio 1 auttaa selventämään kategorioiden suhdetta toisiinsa: mitä lähempänä kuvauskategoriat toisiaan ovat kuviossa, sitä läheisempi niiden yhteys on, ja päinvastoin.



KUVIO 1. Alakoulun opettajien luontokäsitys.

6.1.1 Luonnon ja ympäristön rajat

Kuvion keskellä paksummissa raameissa oleva kuvauskategoria ”Luonto on ihmisen elinehto” edustaa opettajien luontokäsityksen ydinkäsitystä ja kuvion lukeminen kannattaakin aloittaa siitä: kaikki haastatellut opettajat jakoivat kyseisen käsityksen ja se on yhteydessä myös kaikkiin muihin

kuvauskategorioidiin. Käsituksesta on helposti hahmotettavissa esimerkiksi Willamon (2004b) korostama ihmisen luontosuhteen biologinen ulottuvuus: ihminen ei voi elää ilman happea tai luonnosta saatavaa ruokaa. Tämän luontosuhteen ulottuvuuden tunnistavat kaikki haastatelluista opettajista ja se muodostaa opettajien luontokäsityksen kiistattoman kivijalan. Ihminen on myös väistämättä osa luontoa ainakin tämän biologisen ulottuvuutensa kannalta katsottuna. Käsitys on niin ikään linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa todetaan ihmisen olevan täysin riippuvainen luonnosta ja sen ekosysteemien elinvoimaisuudesta (POPS 2014, 16).

Kuvion 1 ylärivin neljä kuvauskategoriaa kuvastavat opettajien erilaisia käsityksiä siitä, missä kulkevat luonnon ja ympäristön rajat. Keskimmäisistä kuvauskategorioista alempi, eli ”Ympäristöön sisältyy sekä luonto että ihmisen rakentama”, edustaa täsmällisesti käsitystä siitä, että ympäristö käsitteen alle sijoittuu sekä niin sanottu luonnon luoma luonto että myöskin ihmisen tekemät rakennukset, viljemät ja niin edelleen: siis koko fyysinen todellisuus (Nikodin ym. 2013, 35; Aura ym. 1997,15). Kuitenkin ympäristön inhimillinen ulottuvuus, johon kuuluvat sosiaalinen ja symbolinen todellisuus (Aura ym. 1997, 15), jäävät tämän käsityksen ulkopuolelle.

”Ympäristö voi olla myös abstraktio” -kuvauskategoria on kytköksissä sen alapuolella olevaan kuvauskategoriaan ”Ympäristöön sisältyy sekä luonto että ihmisen rakentama”, koska se osaltaan liittyy läheisesti jälkimmäiseen käsitykseen, jossa ajatellaan ympäristön pitävän sisällään ”kaiken”, mutta eroaa siitä siinä, että se nostaa ympäristön puhtaasti fyysisen ulottuvuuden rinnalle inhimillisen ulottuvuuden. Ympäristön inhimilliseksi ulottuvuudeksi käsitettiin tässä yhteydessä oppimisympäristö, jonka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään tiloiksi ja paikoiksi sekä yhteisöiksi ja toimintakäytännöiksi, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014, 29). Tällöin oppimisympäristö kattaisi melko kokonaisvaltaisesti esimerkiksi Auran ym. (1997, 15) kuvaamasta ympäristön määritelmästä, johon kuuluvat fyysinen-, sosiaalinen- ja muun muassa kieltä, merkitystä ja tapoja edustava symbolinen todellisuus.

Kuvion 1 yläkulmissa sijaitsevat kuvauskategoriat nostavat esiin toiminnallisen luontosuhteen näkökulman. Vasemman yläkulman kuvauskategoria ”Luontoon kuuluu kaikki” on lähellä Willamon (2004b, 40) esittämää ajattelutapaa, jossa ihminen kuuluu kokonaisvaltaisesti luontoon, eikä häntä nähdä ulkopuolisena toimijana: ihminen elintoimintoineen ja rakennelmineen kuuluu erottamattomasti luontoon. Oikeaan yläkulmaan sijoittamani kuvauskategoria ”Ihmisen toiminta tekee luonnosta vähemmän luontoa” puolestaan edustaa ihmiskeskeisempää näkökantaa, jossa ihmisen toiminnan nähdään ikään kuin vähentävän luonnon luontoaspektia. Selkeää rajaa sille, missä

kohdassa ihmisen toiminta muuttaa luonnon ei-luonnoksi kuitenkin osattu vetää, joten sikäli tämä käsitys edustaa niin sanottua jatkumoajattelua (Willamo 2004a, 34-36).

6.1.2 Biosentriset ja antroposentriset käsitykset

Kuvion vasemmassa reunassa päällekkäin olevat kolme kuvaskategoriaa edustavat biosentrisempiä, eli luontokeskeisempiä käsityksiä, jossa ihmisen luetaan kuuluvan luontoon kokonaisvaltaisesti, luonnolla on itseisarvo ja lisäksi tietynlainen henkinen ulottuvuus. Puhtaimmin tätä asennoitumistapaa edustaa kuvion 1 vasemmassa alakulmassa oleva käsitys, jossa luonnolla nähdään olevan itseisarvo ja ihminen katsotaan ikään kuin jäävän velkaa luonnolle kaikesta vahingosta, mitä ihminen joutuu aiheuttamaan selvitäkseen. Käsityksen voidaan katsoa kuuluvan vitalismin piiriin, jossa kaikelle elämälle annetaan itseisarvo, ja ihmisenkin tulisi noudattaa omien ensisijaisten intressiensä – esimerkiksi hengissä säilymisen – tyydyttämisessä sellaisia toimintatapoja, joista olisi mahdollisimman vähän haittaa muun elämän ensisijaisille intresseille (Pietarinen 1997, 35-38).

Kuvauskategorian ”Luonto on ihmistä viisaampi” voi nähdä luontokeskeisenä siinä mielessä, että sen käsityksen mukaan ihminen ei ole luonnon yläpuolella erityisessä asemassa, vaan pikemminkin päinvastoin. Ajatuksessa on mystisminkin piirteitä, jossa luonto käsitetään perusolemukseltaan henkiseksi ja jopa jumalalliseksi olemukseksi, jota ihminen ei voi lopullisesti hävittää (Pietarinen 1997, 26-28). Tämä käy ilmi opettajien vastauksista esimerkiksi sellaisissa ilmaisuissa, kuin ”luontohan aina korjaa itsensä, se säilyy joka tapauksessa ilman ihmistäkin”. Käsityksessä voi kuitenkin nähdä myös humanistisen näkökulman, joka käy ilmi ihmisen sivistyksellisten ja tiedollisten päämäärien korostamisena: luonto on ihmistä viisaampi ja ihminen voi oppia luonnolta paljon (Pietarinen 1997, 20-21). Luonto ikään kuin näyttää ihmiselle oikean tien, kuinka tulisi toimia.

Oikeassa reunassa sitä vastoin ovat antroposentrisemmät käsitykset, joissa painotetaan ihmisen eroavaisuutta luontoon nähden, sekä ihmistä luonnon ulkopuolisena toimijana: ihmisen nähdään tekevän luonnosta vähemmän luontoa, ihminen on enemmän tai vähemmän erkaantunut luonnosta ja luonto edustaa ihmiselle erityisesti resurssia, jonka avulla ihminen voi edistää omien päämääriensä toteutumista. Luonnon näkeminen resurssina edustaa selkeästi kärjistetyä antroposentristä utilistista ajattelutapaa: utilismissa luonto nähdään resurssina, eräänlaisena energia- ja raaka-aineverastona, jota hyödyntämällä ihminen voi edistää omia päämääriään (Pietarinen 1997, 10-11). Myös toinen kuvauskategoria, ”Ihminen on erkaantunut luonnosta”, on lähellä utilismin

ajatusta, sillä sen sisältämän käsityksen mukaan ihmisestä on luonnolle haittaa ja ihminen käyttäytyy epäkunnioittavasti luontoa kohtaan muokaten sitä omiin tarpeisiinsa sopivaksi. Näin siitä huolimatta, että opettajat yleisesti ottaen katsoivat tällaisen toiminnan huonoksi asiaksi, sillä utilisminkin intresseissä on toki säilyttää luonnon monimuotoisuutta ja lajistoa, koska näin toimiminen hyödyttää pitkällä tähtäimellä myös ihmistä (Pietarinen 1997, 12-17). Luontosuhteen kannalta käsitys kyllä ihmisen biologisen suhteen luontoon, mutta luontosuhteen voidaan katsoa heikentyneen ainakin luontosuhteen inhimillisen ulottuvuuden tiedollisella tasolla siten, että ihminen näkee luonnon ulkopuolisena paikkana ja johon ihminen ei itse varsinaisesti kuulu, mikä näkyy vastuunkantamisen näkökulman laiminlyönteinä (Willamo 2004b, 40).

6.1.3 Mitä luonto edustaa ihmiselle?

Kuvion 1 alarivin kolme kategoriaa ovat suhteessa toisiinsa sen kautta, mitä luonnon nähdään ihmiselle edustavan. Vasemman alakulman vitalistinen käsitys ja oikean alakulman utilistinen käsitys käytiin läpi edellisessä alaluvussa 6.1.2. Näiden väliin jää käsitys, jossa luonto nähdään arvokkaana ympäristönä, joka tarjoaa ihmiselle mahdollisuuksia edistää henkistä ja fyysistä hyvinvointiaan – esimerkiksi liikkumalla ja hakemalla luonnosta mielenrauhaa ja inspiraatiota. Käsityksen voi sinänsä nähdä kytkeytyvän vitalismiin luonnon ympäristön arvostamisessa sellaisenaan, mutta myöskin utilismiin siinä, että luontoa tarkastellaan hyödyn näkökulmasta. Näen tässä lisäksi yhteyksiä mystismiin siinä, että luonnon rauhasta pyritään hakemaan henkisiä kokemuksia ja jotain sellaista inspiraatiota, mitä vaikkapa kaupunkiympäristö ei tarjoa: luonnossa voi saavuttaa yhteyden johonkin suurempaan (Pietarinen 1997, 26-28).

6.2 Alakoulun opettajien käsitys kestävän kehityksen kasvatuksesta

Toinen kuvauskategoriajärjestelmä esittelee alakoulun opettajien käsitykset kestävän kehityksen kasvatuksesta. Tämä kuvauskategoriajärjestelmä muodostettiin viidestätoista eri kuvauskategoriasta. Järjestelmästä muodostui hiukan luontokäsitystä monimutkaisempi rakennelma, mutta kuitenkin selvärajainen kokonaisuus, joka hahmottuu alla olevan kuvion 2 kautta.



KUVIO 2. Alakoulun opettajien käsitys kestävän kehityksen kasvatuksesta.

6.2.1 Mitä kestävä kehitys on?

Samaan tapaan kuin 6.1 luvussa esitellyn luontokäsitystä edustavan kuvauskategoriajärjestelmän tapauksessa, alakoulun opettajien kestävä kehityksen kasvatusta koskevan kuvauskategoriajärjestelmän niin sanotut yhteisesti jaetut ydinkäsitykset on korostettu kuviossa 2 paksummilla raameilla. Kuvio etenee hierarkkisesti ylhäältä alas ja ensimmäiset viisi kuvauskategoriaa käsittelevät sitä, miten opettajat käsittivät kestävä kehityksen tarkoittavan. Ylimpänä oleva ensimmäinen ydinkäsitys koskee ajatusta, jossa nähdään, että ”Vastuullinen ja elämää kunnioittava toiminta on ihmiskunnan elinehto”. Tämä on käsitys, jonka kaikki opettajat näkivät sisältyvän kestäväan kehitykseen ja kestäväan kehityksen kasvatukseen. Sen alapuolella on kuviossa nelikenttä, jonka sisältämät käsitykset edustavat aiheeseen liittyviä eroavia käsityksiä. Nelikentän vasemman yläkulman käsityksessä kestäväan kehityksen kaikki neljä osa-aluetta nähdään toisiinsa linkittyneinä: siten se edustaa kenties oppikirjamaisinta käsitystä kestävästä kehityksestä. Sen vieressä oikeassa yläkulmassa kestäväan kehityksen ekologisen ulottuvuuden nähdään olevan kaiken pohja, mutta muiden kestäväan kehityksen osa-alueiden rooli hahmottui puutteellisesti tai ei lainkaan. Nelikentän vasemmassa alakulmassa olevassa käsityksessä korostettiin sosio-kulttuurisesti kestäväan kehityksen olevan koulun tärkein kasvatustavoite. Nelikentän viimeisessä, oikeaan alakulmaan sijoitetun kuvauskategorian käsityksessä kestävä kehitys nähtiin ristiriitaisena ilmiönä ja käsitteenäkin epäselvänä.

Ensimmäisen ydinkäsitystä kuvaavan kuvauskategorian voidaan sanoa edustavan hyvin kestäväan kehityksen perusidea. Se on linjassa esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmän kanssa niiltä osin, että se kiteytyy luonnonvarojen vastuullisen käytön, elämän ja toisten ihmisten kunnioittamisen sekä ilmastonmuutoksen tärkeyden korostamisen ympärille (POPS 2014, 16). Mikään viidestä käsityksestä ei kuitenkaan varsinaisesti tuonut esiin ekososiaalisen sivistyksen ideaa siten, kuin Salonen (2014b) sen esittää: neljän osa-alueen välinen hierarkkinen suhde ei tullut sellaisenaan ilmi kenenkään opettajan vastauksista. Kestäväan kehityksen ekologisen ulottuvuuden korostaminen tuo esiin ekososiaalisen sivistyksen ajatuksen maapallon planetaaristen rajojen kestäväan kehityksen pohjana: toisaalta suhteet muihin osa-alueisiin jäivät epämääräisiksi. Kestäväan kehityksen kaikki neljä osa-aluetta laitettiin hierarkkiseen järjestykseen vain sosio-kulttuurisesti kestäväan kehitystä painottavan kuvauskategorian kohdalla: sosio-kulttuurisesti kestävä kehitys nähtiin tärkeimpänä, jonka jälkeen talousasiat tulisi saada kuntoon, ja sitten ihmisillä olisi aikaa ja mielenkiintoa keskittyä myös kierrättämiseen ja muuhun luonnosta huolehtimiseen.

Huomionarvoista on lisäksi se, että suurin osa haastattelemistani opettajista ei ollut kuullutkaan ekososiaalisen sivistyksen käsitteestä, eikä yksikään heistä osannut sitä määritellä.

Yhteinen käsitys -teoksessa (Nikodin ym. 2013, 19) käsitelty mahdollisuus kestävän kehityksen intressien ristiriitaisesta ajamisesta tulee hyvin ilmi nelikentän oikeassa alakulmassa olevassa kuvauskategoriassa: kun eri tahot ovat erimielisiä siitä, miten tulisi toimia ja mikä itse asiassa olisi eniten kestävän kehityksen suuntaista toimintaa, koko kestävä kehitys voi näyttäytyä hankalasti hahmotettavana kokonaisuutena.

6.2.2 Onko kestävä kehitys mahdollinen päämäärä?

Seuraavat kuvauskategoriajärjestelmän tasot kannattaa lukea horisontaalisesti taso kerrallaan. Ensimmäinen kuvion 2 vasemmassa reunassa sijaitsevan kuvauskategorian käsitys näkee toiveikkuuden ja käytännönläheisyyden tärkeänä niin kestävässä kehityksessä yleensä, kuin kasvatustyössäkin: pitää kysyä, miten voi itse vaikuttaa, ja välttää epätoivoon ajatumista. Oikeassa reunassa on tämän kuvauskategorian vastinpari, jossa nähdään kestävään kehitykseen liittyvän suuria ja vaikeasti ratkaistavissa olevia ongelmia, jotta sen toteutuminen voisi olla mahdollista: tämä aiheuttaa riittämättömyyden ja voimattomuuden kokemuksia. Kahden edellä mainitun kategorian väliin jää kestävä kehityksen toteutumiseen neutraalisti suhtautuva tunnepitoinen ajattelutapa: maailman nykytilanne hävettää ja on jatkuva huolenaihe.

Peruskoulun ja lukion oppikirjojen sisältöjä tutkinut sekä opettajia väitöstutkimuksessaan haastatellut Aarnio-Linnanvuori (2018, 75) toteaa niin ikään, että tietynlainen maailmanlopun ja pienten tekojen (”mitä minä voisin tehdä”) välisen diskurssin epätasapaino ja opettajien ympäristöahdistusta kielivät kertomukset antavat ymmärtää, ettei ahdistaviksi katsottuja ympäristöaiheita oikein osata koulussa käsitellä. Toiveikkaan otteen pitämisen opetuksessa tekee haatavaksi myös ajankäytön rajallisuus aiheissa, jotka ahdistavuutensa ja monimutkaisuutensa takia edellyttäisivät enemmän aikaa ja pitkäjänteisyyttä.

6.2.3 Miten kestävä kehityksen kasvatus näkyy koulussa?

Seuraavan, alemmalla tasolla olevan kuvauskategoriarivistön teemana on kestävä kehityksen kasvatuksen asema koulussa. Vasemmassa reunassa on jälleen positiivisempi käsitys, jonka mukaan kestävä kehitys on koulussa vahvasti esillä sekä virallisissa suunnitelmissa, henkilökunnan välisissä

keskusteluissa, koulun toimintakulttuurissa ja oppiaineiden sisällöissä. Kuvion oikeassa reunassa sijaitsevan kategorian vastakkaisen käsityksen mukaan kestävä kehitys ei juurikaan ilmene koulun arjessa. Keskelle jää kuvauskategorijärjestelmän toinen ydinkäsitys: riippumatta siitä, vaikuttaako kestävä kehitys kasvatus olevan koulussa vahvassa asemassa, sen keskiössä nähdään kuitenkin olevan arjen toimintakulttuuri, joka ilmenee etenkin kierrättämisenä ja materiaalien säästämisenä.

Saloranta (2017, 216) näkee koulun toimintakulttuurin ja erityisesti rehtorin roolin hyvin merkittävänä siinä, millainen asema kestävä kehitys kasvatuksella koulussa on: aktiivinen rehtori nostaa henkilökunnan kokouksissa kestävä kehityksen teemoja keskusteluun ja nivoo niiden yhteyksiä koulun toimintakulttuuriin. Sen lisäksi rehtorilla on valtaa toimia myös kestävä kehityksen kasvatuksen pedagogisena ja taloudellisena mahdollistajana. Oman tutkimukseni opettajien käsityksissä näkyi selvästi se, että mikäli aiheesta ei puhuttu, ei se myöskään juuri näkynyt opettajien omassa työssä. Salorannan (2017, 219) mukaan hyvän kestävä kehityksen toimintakulttuurin omaavien koulujen opettajat toimivat työssään ympäristövastuullisemmin, kuin muiden koulujen opettajat. Myös opettajien omilla arvoilla on yhteys kestävä kehitystä edistävään toimintaan: jos kestävä kehitys nähdään itselle henkilökohtaisesti tärkeänä aiheena, sitä myös tuodaan herkemmin osaksi omaa opetusta ja monipuolisesti kaikkiin oppiaineisiin.

6.2.4 Toteutuvatko kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteet?

Kuvauskategorijärjestelmän alimman rivin käsitykset tarkastelevat kestävä kehityksen kasvatusta sellaisesta näkökulmasta, miten sen nähdään tällä hetkellä koulussa toteutuvan. Vasemman reunan kuvauskategorian käsityksen mukaan kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteisiin on päästy, ja tämä näkyy esimerkiksi oppilaiden puheissa heidän kanssaan keskustellessa, sekä käytöksen muutoksena. Kuvion oikean laidan käsityksessä kestävä kehityksen kasvatus nähdään vaikeana tehtävänä: aiheiden käsittely on hankalaa ja oppilaat eivät ole niistä kiinnostuneita. Tavoitteiden täyttymisen arviointi on niin ikään vaikeaa, jos oppilaat eivät ole halukkaita tai kyvykkäitä keskustelemaan kestävä kehityksen aiheista. Käyttäytymistäkään ei nähdä luotettavana mittarina, sillä on haastavaa saada varmuutta siitä, ovatko oppilaat vain omaksuneet tietyn opettajan iskostaman tavan toimia, vai onko heillä ajatus mukana.

Näiden kahden edellä mainitun käsityksen väliin jää näkemys siitä, että huolimatta kestävä kehityksen kasvatuksen nykytilasta, parannettavaa riittää yhä yllin kyllin sekä käytännön ratkaisuisissa että ylempien tason suunnitelmissa ja ohjeistuksissa. Lisäksi esiin nousi käsitys

kotikasvatuksen merkityksellisyydestä kestäväen kehityksen kasvatuksen onnistumisen kannalta: tästä muodostui kuvauskategorijärjestelmän alin ja viimeinen kuvauskategoria, joka on läheistä sukua ”Vielä on paljon parannettavaa” -kategorialle, mutta muodostaa oman kuvauskategoriansa siksi, että sen näkökulma on sinänsä koulun ja opettajien vaikutusvallasta erillään.

Kestäväen kehityksen kasvatuksen toteutuminen koulussa ei siis ole ongelmatonta. Aarnio-Linnanvuori (2018, 76) korostaa, että monialaisten näkökulmien sisällyttäminen opetukseen ei ole välttämättä yksinkertaista. Yhtenä ongelmana hän nostaa sen, että ympäristökysymyksiä tunnutaan pidettävän yhä edelleen luonnontieteen piiriin kuuluvana aiheena: muun muassa opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tulisi pureutua enemmän siihen, että opettajat tunnistaisivat kunkin oppiaineen näkökulmat ekososiaaliseen sivistykseen ja kestäväen kehitykseen.

Käyttäytymisen arvioinnin haasteista löytyy esimerkki myös Salorannan (2017, 222) tutkimuksesta: oppilaiden ekologiset ja taloudelliset koulukokemukset näyttäisivät vaikuttavan oppilaan ympäristövastuulliseen käytökseen, eli oppilas toimii ympäristövastuullisesti, mikäli on tottunut niin toimimaan. Toisaalta yksi ratkaisu tähän pulmaan voisi olla omassa tutkimuksessani esiin tulleen käsityksen ajatus: oppilaat on päästettävä myös itse ääneen, sillä pelkkä käyttäytymisen tarkkailu tai aiheesta saarnaaminen ei mitenkään takaa sitä, että asioita on sisäistetty.

Kotikasvatukseen liittyvä ongelma ei myöskään ole aivan yksinkertainen. Aarnio-Linnanvuoren (2018, 79) tutkimuksessaan haastattelemat opettajat kokivat vastuulliseen ja kestäväen käyttäytymiseen kasvatuksen kodin yksityisasiaksi, johon opettajilla ei ole oikeutta puuttua. Toisaalta opettajat kokivat asian myös niin, että nämä kysymykset ovat heille itselleenkin henkilökohtaisia, eivätkä he siten tunne sopivaksi vaatia oppilaitakaan niistä keskustelemaan.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten moninaisia käsityksiä luonnosta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta alakoulussa toimivilla opettajilla on. Fenomenografia toimi tässä suhteessa aineiston analyysin metodina ja tutkimuksellisenä lähestymistapana hyvin. Koen myös onnistuneeni teemahaastatteluissani melko hyvin ja siten saaneeni opettajien vastauksista tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kannalta oleellista tietoa. Jälkeenpäin ajatellen olisin kuitenkin voinut rajata tutkimustani tiukemmin ja keskittyä esimerkiksi pelkästään opettajien käsitykseen siitä, millaista kestävän kehityksen kasvatuksen tulisi alakoulussa olla. Valitsemani rajaus tuotti mielenkiintoista informaatiota, mutta tutkimuksen kokonaisuudesta saattoi muodostua turhankin hajanainen opinnäytetyön mittaluokassa, ja siitä syystä koen tutkimukseni tulosten jääneen hieman liian pintapuoliseksi raapaisuksi aiheeseen. Pyrin kuitenkin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta selostamalla aineistonkäsittelyn vaiheet perusteellisesti sekä tuomaan haastateltujen opettajien äänet vahvasti kuuluviin sitaateissa, jotta lukijalla olisi parempi mahdollisuus vetää omat johtopäätöksensä tulkintojeni osuvuudesta.

Tutkimukseni tuloksista voisi todeta yhteenvetona, että haastateltavaksi valitsemiäni alakoulun opettajien käsitykset luonnosta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta näyttävät melko monipuolisilta. Sekä luontokäsityksistä että kestävän kehityksen kasvatuksen käsityksistä erottuivat tietyt yhteisesti jaetut ydinkäsitykset, mutta myös suoranaisesti vastakkaisia käsityksiä. Toisinaan saman opettajan käsitykset saattoivat myös olla ristiriidassa keskenään, mikä toisaalta on omiaan ilmentämään aiheiden monisäikeisyyttä. Kuitenkin niin luontokäsitysten kuin kestävän kehityksen kasvatuksen käsitystenkin kivijalan muodosti ajatus siitä, että luonto on ihmiselle elinehto, ja siitä tulee pitää huolta sen mukaisesti.

Koulun toimintakulttuuri ja yleinen ilmapiiri kestävän kehityksen kasvatuksen ympärillä vaikuttaisi näyttelevän merkittävää roolia siinä, miten kestävän kehityksen kasvatusta koulussa toteutuu. Saloranta (2017, 216-217) päätyi tutkimuksessaan samansuuntaisiin johtopäätöksiin korostaessaan esimerkiksi rehtorin omaa aktiivisuutta kestävän kehityksen kasvatuksen edistämisessä: esimerkiksi toimimalla roolimallina, nostamalla aiheen teemoja jatkuvasti keskusteluun, kannustamalla ja

mahdollistamalla. Omassa tutkimuksessani ne opettajat näkivät kestävän kehityksen kasvatuksen toteutuvan paremmin, jotka toivat esiin keskustelun aktiivisuuden kouluyhteisössä. Erään opettajan kommentti kuvastaa hyvin asian toista puolta:

Ei siitä kyllä missään opettajakokouksissa puhuta, eikä siellä rehtori anna ohjeistusta, että nyt kaikki kierrättää ja muuta.

Sama opettaja koki vahvasti, että kestävällä kehityksellä ei ole kummoistakaan asemaa hänen koulussaan. Opettajat, joiden koulussa aiheesta sen sijaan puhuttiin jatkuvasti ja kestävän kehityksen nähtiin olevan vahvasti myös koulun virallisissa suunnitelmissa mukana, kokivat kestävällä kehityksellä olevan paljon suurempi rooli myös heidän omassa henkilökohtaisessa opetustyössään. Kestävän kehityksen kasvatuksen roolin painokkuuteen opettajan henkilökohtaisessa opetustyössä näyttäisi vaikuttavan niin ikään se, kuinka hyvin opettajat ovat sisäistäneet kestävän kehityksen käsitteen ja ymmärtävät sen eri ulottuvuuksien keskinäisen yhteyden: mahdollisuudet toteuttaa kestävän kehityksen kasvatusta eri oppiaineissa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien osana heikentyvät, jos kestävä kehitys nähdään kapea-alaisesti vain esimerkiksi ympäristötietoon kiinnittyvänä aihealueena tai materiaalien säästäväisenä käyttönä.

Kestävä kehitys johdannaisineen on laajasti tutkittu aihepiiri, mutta omankin tutkimukseni valossa koulumaailmassa paikoin yllättävänkin heikosti tiedostettu siihen nähden, kuinka tärkeään ja näkyvään asemaan se on nostettu esimerkiksi uudessa opetussuunnitelmassa. Tämän seikan nostaminen esiin on mielestäni yksi tutkimukseni ansioista. Ekososiaalisen sivistyksen teemojen omaksumiseen on niin ikään matkaa. Jatkotutkimuksia voisikin olla syytä tehdä sen tiimoilta, miten kestävän kehityksen kasvatusta voitaisiin koulussa kehittää ja tietoisuutta aiheesta edelleen lisätä.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsinki: Unigrafia.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. Ympäristöpsykologian perusteet. Helsinki: WSOY.
- Haila, Y. 2001. Johdanto: Mikä ympäristö? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim) Ympäristöpolitiikka: mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino, 21–46.
- Helsingin Sanomat 21.5.2015. Arto Salonen toi koulujen opetussuunnitelmaan uuden käsitteen: Ekososiaalisen sivistyksen.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun historia ja käytäntö. Gaudeamus: Helsinki.
- Hirvilampi, T. & Helne, T. 2014. Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy. Sustainability 6, 2160–2175.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Ingold, T. 1993/2003. Sfäärien soitosta pallojen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Haila, Y. & Lähde, V. (toim.) Luonnon Poliitiikka. Tampere: Vastapaino, 152–169.
- Kopnina, H. 2011. Education for sustainable development (ESD): the turn away from environment in environmental education? Environmental Education Research 18, no. 5: 699–717.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyydensuoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 124–140.
- Marton, F. (1986). Phenomenography- A research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought, 21 (3), 28–49. (Saatavana https://issuu.com/tsangkinfun/docs/phenomenography_a_research_approach 1.3.2017)

Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. 2013. Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. (Saatavana http://www.yhteinenkasitys.fi/sites/prod.yhteinenkasitys.fi/files/yhteinen_kasitys_web.pdf 28.3.2018)

Oksanen, M. 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Gaudeamus: Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pietarinen, J. 1997. Ympäristöfilosofia ja etiikka. Teoksessa Pietarinen, J., Jokinen, P., Järvikoski, T., Hoffrén, J. & Gustafsson J. (toim.) Ympäristönsuojelu ja yhteiskunta 1997. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.

Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35(1), 4-15.

Salonen, A. 2014a. Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Teoksessa Juha Hämäläinen (toim.) Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 32-62.

Salonen, A. 2014b. Ekososiaalinen sivistys – kestävä hyvinvoinnin perusta. *Natura* 51(4), 25-30.

Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.

Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9 (4), 305–319. (Saatavana <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/6336/7599> 1.3.2017)

Suomela, S. ja Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus, 45–57.

Värri, V.-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa: Saari, A. & Jokisaari, O. J. ja Värri, V.-M. 2014. *Ajan kasvatus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Willamo, R. 2004a. Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus, 32–36.

Willamo, R. 2004b. Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus, 36–45.

Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestäväkehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-Kustannus, 18–29.

Digitaaliset lähteet:

Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 26.4.2019.

<https://kestavakehitys.fi/kestava-kehitys>

Tutkimuksen haastattelurunko.

1) **Luontokäsitys**

Minkälainen on oma käsityksesi luonnosta, mikä on luontoa?

Mikä on luonnon merkitys ihmiselle? Onko ihminen osa luontoa?

Miten luonto ja ympäristö mielestäsi eroavat toisistaan?

2) **Kestävä kehitys**

Mitä kestävä kehitys omasta mielestäsi tarkoittaa? Entä ekososiaalinen sivistys?

Onko kestävä kehitys mielestäsi tärkeää?

Onko jokin sen neljästä osa-alueesta (ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurillinen) mielestäsi tärkeämpi kuin muut?

Näetkö kestävässä kehityksessä ongelmia?

3) **Kestävän kehityksen kasvatus käytännössä**

Minkälainen asema kestävällä kehityksellä on koulussasi tällä hetkellä?

Miten kestävä kehitys mielestäsi näkyy omassa opetuksessasi?

Millä oppitunneilla kestävän kehityksen kasvatus on mukana ja miten?

Osaisitko kuvailla esimerkkitalanteen tai -asetelman, jossa kestävän kehityksen kasvatusta toteutetaan käytännössä?

4) **Kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet**

Mitä kestävän kehityksen kasvatuksella halutaan saavuttaa? Onko se tarpeellista?

Mikä on kestävän kehityksen kasvatuksen hyöty oppilaiden näkökulmasta? Mihin he sitä tarvitsevat?

Ovatko oppilaat mielestäsi sisäistäneet kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteita? Miten se käy ilmi?

Onko näiden tavoitteiden toteutumista mahdollista seurata tai arvioida?