

Aliisa Kiviniemi

”MIELESTÄNI NÄMÄ ARVOT OVAT JOKAI- SEN OIKEUKSIA ELI MYÖS VASTUITA”

Alakouluikäisten lasten huoltajien näkemyksiä ympäristö-
kasvatuksesta ja siihen liittyvistä arvoista

TIIVISTELMÄ

Aliisa Kiviniemi: "Mielestäni nämä arvot ovat jokaisen oikeuksia eli myös vastuita" Alakouluikäisten lasten huoltajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta ja siihen liittyvistä arvoista

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, luokanopettaja

Maaliskuu 2023

Tässä kandidaatintutkielmassa selvitetään alakouluikäisten lasten huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta sekä erityisesti sitä, kuinka tärkeänä he pitävät ympäristökasvatuksen arvomaailmaa. Lisäksi selvitetään, miten huoltajat perustelevat arvojen tärkeyttä.

Ympäristökasvatus käsitteenä sisältää ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen ympäristön ulottuvuudet. Ympäristökasvatukselle olennaista on sen monialaisuus ja monitieteisyys. Useimmiten ympäristökasvatuksen sisällöt jaotellaan oppimiseen ympäristöstä, oppimiseen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta. Näiden keskiössä ovat oppijan tiedot, taidot, arvot ja asenteet. Tutkielmaan valitut ympäristökasvatuksen arvot poimittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä on nähtävissä laajasti POPS:ssa, vaikka käsitteenä ympäristökasvatusta ei mainita kertaakaan.

Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella alkuvuodesta 2023 pirkanmaalaisen alakoulun kautta. Kyselyyn vastasi 38 huoltajaa. Vastaajilla ei tarvinnut olla ennakoon tietoa ympäristökasvatuksesta. Vastaajia pyydettiin määrittelemään ympäristökasvatuksen käsite ja kertomaan käsityksiään ympäristökasvatuksen toteutuksesta. Arvoihin liittyen kysely sisälsi asenneasteikollisia kysymyksiä, joiden lisäksi vastaajilta pyydettiin perusteluita mielipiteilleen. Kyselyllä saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten perusteella huoltajien mukaan ympäristökasvatus on ympäristötiedon opettamista, konkreettisten toimintatapojen opettamista, kestävän kehityksen ja kestävän elämäntavan opettamista, henkilökohtaisen luontosuhteen huomioimista sekä arvo- ja asennekasvatusta. Tulokset osoittavat, että vastaajilla oli paljon tietämystä ympäristökasvatuksesta ja sen toteutustavoista alakoulussa.

Tulokset myös osoittavat, että huoltajat pitävät ympäristökasvatuksen arvoja tärkeänä ja pitävät tärkeänä sitä, että arvoja välitetään lapsille niin kotona kuin koulussa, vaikka arvokasvatusta pidetään hieman enemmän kodin asiana. Tulosten perusteella voidaan päätellä selvästi eri näkökantoja huoltajien kesken; toiset näkevät arvokasvatuksen vain kodin tehtävänä, kun taas toiset pitävät sitä vahvasti koulujärjestelmän tehtävänä.

Avainsanat: ympäristökasvatus, arvot, arvokasvatus, huoltajat, perusopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEORIATAUSTA	6
2.1	Ympäristökasvatus.....	6
2.1.1	<i>Ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen suhde</i>	9
2.1.2	<i>Ympäristökasvatuksen sisällöt ja tavoitteet</i>	10
2.1.3	<i>Tiedon monialaisuus ympäristökasvatuksen haasteena</i>	13
2.2	Arvot ja asenteet ympäristökasvatuksessa.....	14
2.3	Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	16
2.3.1	<i>Ympäristökasvatus osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä oppiainekohtaisia tavoitteita</i>	16
2.3.2	<i>Opetussuunnitelman arvoperusta</i>	18
2.3.3	<i>Ekososiaalinen sivistys opetussuunnitelman arvoperustassa</i>	20
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	22
3.2	Tutkimusmenetelmä.....	24
3.3	Aineistonkeruu ja kohdejoukko.....	24
3.4	Aineiston analyysi.....	26
4	TUTKIMUSTULOKSET	28
4.1	Tutkimuskysymys 1: Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta.....	28
4.2	Tutkimuskysymys 2: Kuinka tärkeänä alakoululaisten huoltajat pitävät ympäristökasvatuksessa välitettävää arvomaailmaa?.....	34
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	42
6	POHDINTA	46
6.1	Tutkimuksen luotettavuudesta.....	46
6.2	Jatkotutkimusideat.....	47
	LÄHTEET	49
	LIITTEET	52
KUVIO 1.	Joy A. Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumalli.....	12
KUVIO 2.	Kuvaus aineiston analyysin vaiheista.....	27
KUVIO 3.	Ympäristökasvatukseen liitetyt oppiaineet.....	31
KUVIO 4.	Ympäristökasvatukseen liitetyt arvot.....	35
KUVIO 5.	Arvojen välittämisen tärkeys omille lapsille.....	36
KUVIO 6.	Alakoulussa tapahtuvan arvojen välittämisen tärkeys.....	36
KUVIO 7.	Huoltajien näkemykset ympäristökasvatuksen mukaisesta arvokasvatuksesta.....	39
TAULUKKO 1.	Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa.....	29
TAULUKKO 2.	Huoltajien perusteluja arvojen välittämisen tärkeydelle.....	37

TAULUKKO 3. Huoltajien perustelut väitteelle alakoulun arvokasvatuksesta
40

1 JOHDANTO

Elämme keskellä luontokatoa, ekokatastrofia, ilmastonmuutosta, uutta sukupuuttoaaltoa – miksi tätä maailmantilannetta ikinä haluaakaan kutsua. Silti meidän tulisi uskoa tulevaan, yrittää muuttaa sitä parhaamme mukaan ja mikä tärkeämpää: luoda tulevaisuudenuskoa tuleviin sukupolviin. Se on tehtävämme opettajina ja kasvattajina. On välttämätöntä, että kasvattajat ja kasvatusyhteisöt pohtivat kasvatuspäämääriään (Värri, 2018); mikä on kasvatusvastuamme tarkoitus ja millaista tulevaisuutta haluamme luoda?

Ympäristökasvatus on kasvatuksen tapa vastata maailmaamme koskeviin ympäristökysymyksiin. Ympäristökasvatuksella pyritään välittämään eteenpäin tietoa ympäröivästä maailmasta ja sen tilasta. Miten ympäröivä maailma toimii, mitä ihmisen toimet aiheuttavat sille ja millaisilla keinoilla voisimme auttaa ympäristöämme sekä edistää kestävästä kehitystä? Näiden kysymysten ymmärtämiseksi meidän täytyy pohtia, mikä toimintaamme ohjaa ja miksi joko kiinnostumme tai suivaannumme ympäristökysymysten äärellä. Se, miten itse suhtaudumme ympäristöön, välittyy myös lapsillemme. Tarvitsemme kasvatusta, jossa Wolffin (2004, s. 213) mukaan ”korostetaan inhimillisyyttä ja maapallosta välittämistä ja jossa vahvistetaan ihmisten omia taitoja ja ajattelukykyä”. Opettajina tämä täytyy tehdä yhteistyössä kodin kanssa, lapsen edun mukaisesti (POPS, 2014). Mutta entäpä, jos toiminnan pohjalla olevat arvot eivät kohtaakaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan ympäristökasvatusta ja siihen liittyvää arvoperustaa. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää alaikäisten lasten huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta sekä heidän näkemyksiään ympäristökasvatukseen liittyvän arvoperustan tärkeydestä. Arvojen tärkeyttä tarkastellaan sekä huoltajien oman että koulun kasvatustehtävän näkökulmasta. Tarkasteltava arvoperusta ammennetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS, 2014).

2 TEORIATAUSTA

Tässä teoriataustassa avataan ympäristökasvatuksen käsite, sen sisällöt ja tavoitteet sekä verrataan sitä kestäväen kehityksen kasvatus -käsitteeseen. Lisäksi luvussa 2.1.2 esitellään ympäristökasvatuksen puumalli. Luvussa 2.2 avataan arvojen merkitystä ympäristökasvatuksessa. Lopuksi luvussa 2.3 avataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS, 2014) ympäristökasvatuksen osalta.

2.1 Ympäristökasvatus

Wolff (2004) kuvailee ympäristökasvatuksen tarkoittavan kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaa elinikäistä oppimisprosessia, jonka aikana ihminen tulee tietoiseksi ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä yleisesti, mutta myös omasta roolistaan ympäristön hoitajana sekä säilyttäjänä. Yleisessä keskustelussa ympäristökasvatus saatetaan helposti liittää ympäristöopin oppiaineeseen. Vaikka monia ympäristökasvatuksen teemoja käsitellään ympäristöopin tunneilla, on tärkeää huomata, että ympäristökasvatukseen kuuluu paljon muutakin kuin ympäristöopin sisällöt ja tavoitteet. Ympäristökasvatus on monialaista ja monitieteistä. Siksi ympäristökasvatusta ei tulisikaan rajata vain yhden oppiaineen puitteisiin, vaan sen tulisi olla osa jokapäiväistä toimintaa ja koulun toimintakulttuurin tulisi tukea ympäristökasvatusta (Manninen ja Verkka, 2004). Ympäristökasvatuksen teemoihin liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia lukiessa saattaa törmätä moninaiisiin käsitteisiin. Puhutaan muun muassa ympäristö-, ilmasto-, luonto- ja globaali- kasvatuksesta sekä kestäväen kehityksen kasvatuksesta (Cantell ym., 2020). Yksinkertaistettuna kaikissa näissä kasvatuksen muodoissa keskitytään hyvin samoihin asioihin, mutta eri näkökulmista lähtien tai tiettyä osa-aluetta painottaen. Lisäksi Cantellin ym. (2020) mukaan muun muassa ihmisoikeus- kasvatuksen, mediakasvatuksen tai rauhankasvatuksen teemoja voidaan sisällyttää ympäristökasvatukseen tarpeen mukaan. Cantell ym. (2020) pitävät

ympäristökasvatusta kattokäsitteenä ympäristöön liittyvälle oppimiselle ja kasvatukselle; etenkin koulussa ympäristökasvatukseen sisältyy kaikki aiemmin mainitut kasvatuksen käsitteet. Erityisesti ympäristökasvatus ja kestävä kehityksen kasvatus saatetaan mieltää lähes toistensa synonyymeiksi ja kestävä kehitys onkin keskeinen käsite perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Cantell ym., 2020). Siksi kestävä kehityksen käsitettä avataan luvussa 2.1.1. Tutkielmassa käytetään ympäristökasvatuksen käsitettä, sillä se kuvaa kokonaisvaltaisemmin kaikkea sitä, mitä ympäristöteemoihin liittyen esimerkiksi kouluopetuksessa käsitellään. On kuitenkin tärkeää tiedostaa käsitteen monitahoisuus.

Ympäristökasvatuksen juuret ovat 1960-luvulla maailmalla syntyneessä ympäristöliikkeessä, Suomessa termi vakiintui 1980-luvulla (Cantell ym., 2020). Valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ympäristökasvatus käsitteenä tuli vuonna 1985 (Wolff, 2004). Ympäristökasvatuksen piirissä ympäristö käsitetään laajasti. Ympäristön ajatellaan ekologisen ympäristön lisäksi sisältävän myös sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen ympäristön ulottuvuuksia (Cantell ym., 2020). Ympäristön eri ulottuvuuksien ymmärtäminen on tärkeää erityisesti kestävä kehityksen edistämisen kannalta.

Ympäristökasvatuksesta puhuttaessa ajatukset kohdistuvat helposti ensimmäisenä ekologiseen ympäristöön; ympäristö nähdään ikään kuin luonnon synonyyminä. Ekologiseen ympäristöön liittyvä miellelyhtymä on sinällään looginen, sillä eihän sosiaalista elämää tai sen myötä taloudellista toimintaa voisi olla olemassa ilman ekologista perustaa, kuten Salonen (2014) tiivistää Adgerin (2000) ajatuksen. Kuitenkin ekologisen ympäristön kokonaisvaltainen huomioiminen olisi haastavaa, ellei otettaisi huomioon sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia näkökulmia, sillä ihminen on toiminnassaan levittänyt joka puolelle ekologista ympäristöä. Ihmisen toiminta näkyy ekologisessa ympäristössä vuosi vuodelta isommin ja hälyttävämmin. Ympäristön eri ulottuvuudet siis kietoutuvat toistensa ympärille. Ympäristön käsitteen monitahoinen ymmärtäminen antaa ympäristökasvatukselle mahdollisuudet tarkastella erilaisia aiheita monista eri näkökulmista. Toisaalta monitahoisuus tarkoittaa, että ympäristökasvatuksen ymmärtämiseksi tarvitaan laajasti tietoja ja taitoja, joka taas luo ympäristökasvatukselle haasteita (Cantell ym., 2020).

Ympäristökasvatuksen kenttä on hyvin monitahoinen myös sen puolesta, kuka ympäristökasvatusta toteuttaa. Ympäristökasvatusta ohjataan ja hallinnoidaan monella eri hallinnonalalla, vaikka selkeimmin ympäristökasvatus kuuluu opetus- ja kulttuuriministeriölle sekä ympäristöministeriölle (Cantell ym., 2020). Cantellin ym. (2020) mukaan ympäristökasvatusta toteuttavat monet eri tahot sekä formaalin (esim. varhaiskasvatus, perusopetus, toisen asteen opetus) että nonformaalin (esim. museot ja tiedekeskukset, lasten ja aikuisten harrastustoiminta) kasvatuksen parissa. Myös monet järjestöt, kuten FEE Suomi ja WWF, tekevät ympäristökasvatusta ja ovat luoneet ympäristökasvatuksessa vapaasti hyödynnettäviä materiaaleja (Cantell ym., 2020).

Suomessa koulutusjärjestelmä on yksi suurimmista ympäristökasvattajista. Ympäristökasvatuksen teemoja käydään väistämättä läpi jokaisella koulutusasteella jollain tapaa. Opetussuunnitelmat (esim. POPS, 2014; VASU, 2022) velvoittavat kouluja ja opettajia sisällyttämään ympäristökasvatuksen sekä erityisesti kestävän kehityksen teemoja opetukseen. Kuitenkin paikallisten opetussuunnitelmien, opettajien autonomian sekä ympäristökasvatuksen monitahoisuuden vuoksi ympäristökasvatus toteutuu eri kouluissa hieman eri tavoin ja sisällöin. Myös opettajankoulutuksella ja opettajan omalla perehtymisellä on roolinsa ympäristökasvatuksen toteutumisessa. Esimerkiksi Wolff ym. (2022) toteavat tutkimuksessaan, ettei suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa huomioida tarpeeksi kestävän kehityksen teemoja.

Jokainen vanhempi ja huoltaja on myös omalla tavallaan ympäristökasvattaja. Vanhemmat toimivat mallina lapsilleen ja kasvattavat lapsensa parhaaksi katsomallaan tavalla. Aikuisilla on vaikutusta siihen, millaisia ympäristökokemuksia ja -asenteita lapsille muodostuu ja ympäristövastuullisella toiminnallaan he voivat kannustaa lapsia toimimaan samoin (Cantell ym., 2020). Leppänen, Haahla, Lensu ja Kuitunen (2015) totesivat suomalaisessa tutkimuksessaan 15-vuotiaiden tyttöjen ympäristöasenteiden olevan yhtä myönteisiä kuin heidän vanhemmillaan, kun taas pojilla asenteet olivat kielteisempiä verrattuna heidän vanhempiinsa tai samanikäisiin tyttöihin. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että erityisesti isien ympäristöasenteilla oli vaikutusta tyttöjen ympäristöasenteisiin. Vanhemmat ovat myös usein avainasemassa esimerkiksi siihen, millaisia luontokokemuksia lapset saavat, ja kuinka paljon he viettävät aikaansa erilaisissa

ympäristöissä. Vanhemmat ovat kasvatuksellaan muokkaamassa lastensa suhdetta ympäristöönsä. Henkilökohtainen ympäristösuhde taas on ympäristökasvatuksen lähtökohta (Cantell ym., 2020).

2.1.1 Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhde

Kestävän kehityksen kasvatusta -käsite on syntynyt ympäristökasvatuksen käsitteen jälkeen 1990-luvulla, kun kestävän kehityksen käsite itsessään yleistyi (Wolff, 2004). Wolff (2004) jäsentää kestävän kehityksen kasvatusta ja ympäristökasvatuksen välistä suhdetta neljällä tavalla: 1) ympäristökasvatusta on osa kestävän kehityksen kasvatusta, 2) kestävän kehityksen kasvatusta on osa ympäristökasvatusta, 3) kummatkin ovat erillisiä kasvatuksen aloja, joilla on yhteisiä ominaisuuksia, 4) kestävän kehityksen kasvatusta on ikään kuin ympäristökasvatuksen uusi kehitysvaihe. Joidenkin mielestä ympäristökasvatusta keskittyy enemmän luontoon ja ekologiseen kestävyys, kun taas kestävän kehityksen kasvatusta ottaa enemmän huomioon myös taloudellisen ja sosiaalisen kestävyys (Wolff, 2004). Ympäristökasvatuksen määrittelyissä ympäristö kuitenkin käsitellään usein kaikkien näiden ulottuvuuksien kautta (Cantell ym., 2020).

Kestävän kehityksen kasvatusta -käsite on saanut ympäristökasvatuksen käsitteen tavoin kritiikkiä sen monitulkintaisuudesta (Cantell ym., 2020; Wolff, 2004). Wolffin (2004) mukaan käsitteelle on annettu eri intressiryhmissä erilaisia merkityksiä. Jotkin kestävän kehityksen tulkinnat pyrkivät takaamaan taloudellisen toiminnan jatkuvuuden ja hyvin ihmiskeskeisissä tulkinnoissa ympäristö ja luonto saattavat unohtua (Cantell ym., 2020). Cantellin ym. (2020) mukaan monitulkintainen käsite antaa tulkitsijalle mahdollisuuden ymmärtää käsite itselleen edullisella tavalla, joka saattaa haitata kestävän kehityksen ongelmien ratkaisua. Kestävän kehityksen kasvatusta käsitettä käytetään kuitenkin ympäristökasvatuksen käsitettä laajemmin ja sillä saattaa olla poliittisesti enemmän painoarvoa (Wolff, 2004). Esimerkiksi YK:n Agenda2030-toimintaohjelma, jota käytetään materiaalina myös monissa kouluissa, edistää kestävän kehityksen työtä 17 tavoitteellaan (Kestävän kehityksen toimikunta).

Käsitteiden vastakkaisuus tai samankaltaisuus siis jakaa mielipiteitä. Yhden ja tietyn käsitteen ”valinta” ja siihen vahva sitoutuminen ei ole kuitenkaan välttämätöntä, vaan sopivan käsitteen voi valita tilanteen mukaan (Cantell ym., 2020).

Käsitteistä kiistelemistä tärkeämpää on kuitenkin se, mikä on näiden kasvatuksen käsitteiden päämäärä: kestävä ja muita ihmisiä sekä luontoa kunnioittava elämä, joka ei saa tapahtua tulevien sukupolvien, muiden eliöiden ja luonnonvarojen kustannuksella (Wolff, 2004).

2.1.2 Ympäristökasvatuksen sisällöt ja tavoitteet

Useimmiten ympäristökasvatuksen osa-alueiksi määritellään kasvatusta ympäristöstä eli ympäristöön liittyvä tieto (education about the environment), kasvatusta ympäristössä (education in the environment) ja toiminta ympäristön puolesta (education for the environment) (Cantell ym., 2020, s. 10). Kasvatusta ympäristössä viittaa erilaisiin ympäristökokemuksiin, joita oppija saa ympäristökasvatuksen parissa, ja kuinka oppija kokee ympäristönsä merkitykselliseksi itselleen. Toiminta ympäristön puolesta taas kumpuaa tiedoista ja tunteista ympäristöön liittyen sekä liittyy vahvasti ympäristökokemuksiin, niin kielteisiin kuin myönteisiin. Cantell ym. (2020) kuvaavat niin sanottua Tbilisin julistusta ensimmäisenä perusteellisena ympäristökasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelynä. Julistus hyväksyttiin vuonna 1977 Unescon järjestämässä Tbilisin ympäristökasvatuskonferenssissa. Julistuksen mukaan ympäristökasvatusta ohjaavia periaatteita ovat muun muassa tieteidenvälisyys ja ympäristöaiheiden kompleksisuuden ymmärtäminen (Cantell ym., 2020).

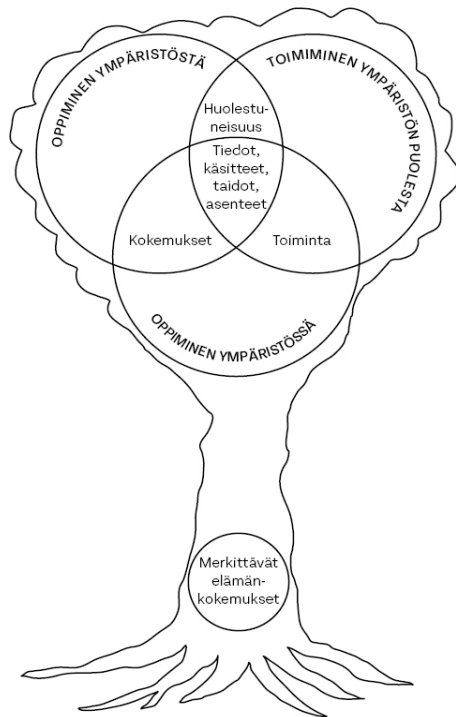
Ympäristökasvatuksen ymmärtämiseksi sekä kasvatuksen tueksi on kehitelty erilaisia visuaalisia malleja jäsentämään ympäristökasvatuksen laajaa sisältöä. Yhteisiä piirteitä malleille ovat Cantellin ym. (2020) mukaan:

... oppijan merkittävät elämäkokemukset, arvot ja asenteet, ympäristöön liittyvät tiedot ja ajattelun taidot, motivaatio ja halu, toimiminen tai toimimattomuus ympäristön puolesta, osallisuus, ympäristöön liittyvät tunteet sekä kestävä tulevaisuusajattelu. (s. 101)

Uusimmissa malleissa otetaan huomioon erityisesti oppijan tunteet ja pyritään painottamaan toivoa ja empatiaa (Cantell ym., 2020). Lisäksi ekososiaalinen sivistys nähdään tärkeänä osana malleja sekä ympäristökasvatusta ylipäätään. Ekososiaalisen sivistyksen käsitettä avataan luvussa 2.3.3.

Cantell ym. (2020, s.104–105) esittelevät Joy A. Palmerin (1998) kehittämän ympäristökasvatuksen puumallin. Puumallin mukaan pohjimmiltaan

ympäristökasvatuksessa on kyse henkilökohtaisten ympäristömerkitysten muodostumisesta. Cantell ja Koskinen (2004) kertovat, että puumallin ajatuksessa ympäristökasvatus pohjautuu merkittävien elämänkokemusten, oppijan kehitysvaiheen ja aiemman tiedon tason sekä yhteisöllisen osallistumisen ja sosiaalisten taitojen huomioon ottamiseen. Mallissa puun juuret kiinnittyvät oppijan merkityksellisten elämänkokemusten ympärille ja puun lehvästö jakautuu ympäristökasvatuksen kolmeen keskeiseen elementtiin: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta. Cantell ja Koskinen (2004) toteavat, että Palmerin (1998) mallin mukaan oppiminen ympäristöstä tapahtuu kokemusten ja ympäristötietoisuuden lisääntymisen kautta ja tuottaa kriittistä tietoa ympäristöstä. Ympäristössä oppiminen taas pohjautuu kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen. Ympäristön puolesta toimimiseen sisältyy arvokasvatuksen näkökulma, sillä eettinen kasvu muodostuu ympäristötietoisuuden lisääntymisen ja toiminnan myötä. Kaikkiin kolmeen elementtiin on yhteydessä tietojen, taitojen, käsitysten sekä asenteiden kehitys. (Cantell & Koskinen, 2004). Ympäristön eri ulottuvuuksien tavoin ympäristökasvatuksen osa-alueet ovat kietoutuneet yhteen ja kehittävät toinen toisiaan. Cantell ja Koskinen (2004) pitävätkin mallissa merkityksellisenä juuri sitä, että elementit ovat toisiinsa nähden tasavertaisia ja ne toimivat samanaikaisesti. Jo siis esimerkiksi yhdellä työskentelyn muodolla voidaan edistää kaikkien osa-alueiden kehittymistä.



KUVIO 1. Joy A. Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumalli

Kuten aiemmin on jo mainittu, Unescon Tbilisin julistusta pidetään ensimmäisenä perusteellisena ympäristökasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyinä. Unescon määrittelemät keskeiset tavoitteet jakautuvat viiteen osa-alueeseen: tietoisuuteen, tietoon, asenteeseen, taitoihin ja osallistumiseen (Cantell ym., 2020 s. 102). Tiivistetyt tavoitteina on auttaa ihmisiä tiedostamaan ympäristö ja sen ongelmat, auttaa hankkimaan tietoja ja taitoja ympäristöongelmien tunnistamiseen sekä ratkaisemiseen, selkiyttämään arvoja ja tunteita suhteessa ympäristöön sekä tarjota mahdollisuuksia aktiiviseen ja vastuulliseen työskentelyyn ympäristöongelmien ratkaisemiseksi (Cantell ym., 2020). Eri ympäristökasvatuksen malleissa tavoitteet ovat suhteellisen samoja, joskin hieman eri asioita painottaen. Cantellin ja Koskisen (2004) esittelemissä malleissa (esim. Hungerford & Volk, 1990; Jeronen & Kaikkonen, 2001) kuvataan tavoitteiksi tiedon ja taidon karttumista ja painotetaan osallisuuden sekä toiminnan tärkeyttä, mutta näiden lisäksi myös ympäristövastuullisuuden ja -herkkyyden kehittymistä. Ympäristökasvatuksen kansainväliset päämäärät vaihtelevat määrittelijän mukaan, mutta monet perustuvat Tbilisin julistukseen ja kaikille päämäärille yhteistä on pyrkimys toiminnan muutokseen (Wolff, 2004).

Cantell ym. (2020) kuvaavat yhdeksi ympäristökasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen kasvattamisen. Ympäristökansalaisuudella taas Cantell ym. (2020) viittaavat yksilöön aktiivisena toimijana ja yhteiskunnan jäsenenä, jolla on oikeus ja velvollisuus huolehtia ympäristöstään. Tälläkin tavoitteella viitataan toiminnan muutokseen ja toimintaan ympäristön puolesta. Myös ympäristövastuullisuuden kasvattamisen ydinajatuksena on vastuullisen toiminnan kehittyminen (Cantell ja Koskinen, 2004). Toimintaamme taas ohjaavat arvot ja asenteet, jotka nähdään tärkeänä osana ympäristökasvatusta (esim. Cantell ym., 2020). Etenkin formaalin kasvatuksen kentällä on hyvä pohtia arvojen välittämisen oikeutusta sekä eettisyyttä. Tällä tutkielmalla pyritään selvittämään, kuinka tärkeitä ympäristökasvatuksen arvot ovat, kun niitä omaavia kansalaisia halutaan kasvattaa.

2.1.3 Tiedon monialaisuus ympäristökasvatuksen haasteena

Ympäristökasvatus on monialaista ja se yhdistelee eri tieteiden näkökulmia. Tämä voidaan samalla nähdä sekä ympäristökasvatuksen haasteena että rikkautena (Cantell, 2004). Cantell ym. (2020) mukaan perinteisesti ympäristöön liittyvä tieto on jaoteltu luonnontieteelliseen, humanistis-yhteiskuntatieteelliseen ja tekniseen tietoon. Ympäristökasvatusta ei ole koulussa sidottu tiettyyn oppiaineeseen, eikä siten niin sanotusti tiettyyn tieteeseen. Ympäristökasvatus yhdistelee eri tieteitä ja monenlaista tietoa. Tiedon monialaisuus mahdollistaa ympäristökasvatuksen teemojen käsittelyn eri oppiaineiden puitteissa. Manninen ja Verkka (2004, s. 92) kuvaavat Louhimaan ja Ponnikkaan (2003) ajatuksia opetuksen suunnittelusta, joiden mukaan ympäristökysymysten eri näkökulmien ja ympäristötietoisuuden eri osa-alueiden huomioiminen on tärkeä osa opetuksen suunnittelua. Ympäristökasvatuksen kannalta Cantell ym. (2020) näkevät tärkeänä, että oppija ymmärtää riippuvuussuhteita ympärillään sekä itsensä ja ympäristönsä välillä, ja että oppija hahmottaa maailman ekologisena, sosio-ekonomisena ja kulttuurisena systeeminä. Monialaisen tiedon ja erilaisten riippuvuussuhteiden ymmärtäminen on hyvin haastavaa, eikä vain alakoululaiselle, vaan myös aikuiselle ihmiselle. Siksi tiedon jäsentäminen ymmärrettäviin ”osasiin” on tärkeää, ja tähän opettajien tulisi kiinnittää huomiota. Cantell

ym. (2020) kuitenkin näkevät monialaisuuden hyvänä välineenä ympäristökasvatukseen.

Aarnio-Linnanvuori (2018) tutki väitöskirjassaan ympäristökasvatuksen arvolatautuneisuutta ja monialaisuutta koulun ympäristöopetuksen haasteena. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää koulun ympäristöopetuksen monialaisuutta sekä ympäristövastuuseen kasvattamista. Aarnio-Linnanvuori (2018) toteaa, että monialaisen ympäristökasvatuksen haasteena on yleinen käsitys ympäristön ja yhteiskunnan vastakkainasettelusta. Lisäksi vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta nähdään usein kouluissa luonnontieteellisten oppiaineiden sisältönä (Aarnio-Linnanvuori, 2018), vaikka ympäristökasvatus tarjoaa keskustelunaiheita ja tarkastelunäkökulmia moneen muuhunkin oppiaineeseen.

2.2 Arvot ja asenteet ympäristökasvatuksessa

Ympäristökasvatus pyrkii Nordströmin (2004, s. 136) mukaan kasvattamaan ”eettisesti ympäristökysymykset tiedostavia, ekologisesti kestävän elämäntavan arvot omaavia ja niiden puolesta toimivia kansalaisia.” Cantell ym. (2020) katsovat ihmisten arvojen ja ympäristöasenteiden pohtimisen olevan ympäristökasvatuksen keskeinen osa. Tärkeitä arvoja ympäristökasvatuksessa ovat muun muassa ympäristövastuullisuus, tasa-arvo, luonnon ja muiden ihmisten kunnioittaminen, kestävän elämäntavan välttämättömyys sekä ihmisoikeudet (Manninen & Verkka, 2004; Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatuksen tutkimuksessa keskitytään usein yksilön ympäristövastuullisiin tottumuksiin ja ympäristövastuullisena ihmisenä pidetään henkilöä, joka arvostaa ympäristöä, kokee ympäristökysymykset merkityksellisiksi, tietää ympäristöasioista ja uskoo toiminnallaan olevan merkitystä ympäristön hyväksi (Cantell ym., 2020). Ihmisen arvot ja asenteet vaikuttavat myös siihen, mitä hän oppii ja omaksuu ympäristökasvatuksesta. Aarnio-Linnanvuori (2018) toteaa, että mikäli oppija kohtaa tunteita herättävän, kenties eriäviä mielipiteitä aiheuttavan arvoristiriidan ympäristökysymyksiin liittyen, hänen epäluuloinen suhtautumisensa saattaa estää omaksumasta opetettua tietoa sekä tieteellisen ja kriittisen ajattelun taitoja.

Arvot näkyvät ihmisen maailmankuvassa ja ovat siksi luomassa perustaa ihmisen identiteetille, ajattelulle ja toiminnalle (Cantell ym., 2020). Kun ympäristökasvatus pureutuu niinkin syväälle kuin ihmisen identiteettiin ja toiminnan syihin,

ovat haasteet lähes välttämättömiä. Oma identiteetti, arvot ja niiden mukainen toiminta ovat ihmiselle hyvin herkkiä. Nämä luovat perustan sille, miten ihminen omaksuu ympäristökasvatusta ja millaista maailmaa hän haluaa toiminnallaan tavoitella (Cantell ym., 2020). Ympäristökysymykset sisältävät arvoristiriitoja ja ne ovat usein myös vahvasti politisoituneita. Siksi ne herättävät joskus voimakkaitakin tunteita, niin yksityisessä kuin julkisessa keskustelussa, ja on tärkeää pohtia, mistä nuo tunteet ja ristiriidat kumpuavat. Etenkin talouskasvuun ja kuluttamiseen pohjautuvassa maailmassa saattaa olla vaikeaa kestävän elämäntavan välttämättömyys. Monille ympäristöön ja luontoon liittyvät arvot ovat ihmiskeskeisiä; ympäristön toiminta nähdään arvokkaana vain siksi, että siitä on ihmisille hyötyä (Pietarinen, 2000).

Ympäristökysymysten arvolatautuneisuus voi aiheuttaa haasteita oppimiselle ja ylipäätään voidaan kyseenalaistaa, onko oikein, että oppija omaksuu tietynlaisen, kasvattajan esittämän arvomaailman (Aarnio-Linnanvuori, 2018; Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatuksella ja sen arvoilla on eräänlainen virallinen asema, sillä ne ovat selkeästi kirjattuina suomalaisiin opetussuunnitelmiin (Cantell ym., 2020; ks. POPS, 2014, VASU, 2022). Kuitenkin monet opettajat Cantellin ym. mukaan kokevat, etteivät he ole oikeutettuja välittämään tiettyä arvomaailmaa oppilailleen. Etenkin ympäristövastuullisuuden kasvattaminen koetaan opettajien keskuudessa kodin asiaksi (Aarnio-Linnanvuori, 2018). Halusi opettaja ottaa kantaa erilaisiin arvoihin opetuksessaan tai ei, on kasvattajan arvomaailma aina läsnä opetus- ja kasvatustilanteissa; kasvattaja ottaa kantaa ympäristökysymyksiin sekä puhumalla että vaikenemalla niistä (Cantell ym., 2020). Täysin arvovapaa ympäristökasvatus on siis käytännössä mahdotonta. Sen sijaan ympäristökasvatuksen tulisi olla eettisesti kestävä. Cantell ym. (2020) toteavat, että eettisesti kestävä ympäristökasvatus sallii erilaisten näkemysten arvottamisen ja niistä keskustelemisen, sillä ympäristökasvatukseen kuuluu vahvasti myös ristiriitaisen tiedon käsitteleminen ja kriittinen ajattelu. Värri (2018, s. 11) mielestä tärkein kasvatuspäämäärä on kriittinen arvotajunta, jossa ”on sijansa kohtuullisuudelle, lempeydelle ja vastuulliselle luontosuhteelle.”

2.3 *Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmassa*

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) ei mainita kertaakaan ympäristökasvatusta. Sen sijaan puhutaan ekososi-aalisesta sivistyksestä, kestävästä kehityksestä, kestävästä tulevaisuudesta sekä kestävästä elämäntavasta. Kaikki nämä aiheet ja käsitteet ovat osa ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatukseen liittyvät arvot näkyvät jo perusopetuksen määrittelyssä. POPS:ssa (2014) todetaan perusopetuksella olevan opetus- ja kasvatustehtävän lisäksi myös yhteiskunnallinen tehtävä sekä kulttuuri- ja tulevaisuustehtävä. Opetuksen tarkoituksena on edistää osallisuutta, kestäväää elämäntapaa, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja puolustamista sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. (POPS, s. 16). Perusopetuksessa otetaan huomioon ympäröivän maailman muutos ja muutostarpeita pyritään kohtaamaan avoimesti, kriittisesti arvioiden ja ottamalla vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista (POPS, s. 16). Ympäristökasvatukseen liittyviä teemoja luonnehditaan myös osana opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisia tavoitteita. Elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittaminen on tärkeä päämäärä, ja sivistykseen nähdään kuuluvaksi yhteistyö ja vastuullisuus sekä kestävä kehityksen edistäminen (POPS, s. 17).

2.3.1 Ympäristökasvatus osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä oppiainekohtaisia tavoitteita

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelman perusteissa määritellään tarkempia oppiainekohtaisia ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä näiden sisältöjä. Sisältöjä ja tavoitteita on tarkennettu vuosiluokittain koskemaan 1–2-luokkalaisia ja 3–6-luokkalaisia, joskin pääpiirteet tavoitteissa ja sisälöissä ovat samat. Seuraavaksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteita kuvataan yleisesti ilman tarkempaa vuosiluokkien rajausta.

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan POPS:n (2014, s. 17) mukaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta.” Laaja-alaisen osaamisen tarve kumpuaa maailman muutoksista ja tulevaisuudessa toimiminen edellyttää tiedon- ja taidonaloja ylittävää sekä yhdistelevää osaamista (POPS, 2014, s. 17). Ympäristökasvatukseen POPS:n (2014, s. 19–

20) laaja-alaisista tavoitteista liittyvät erityisesti tavoite L2 (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu), tavoite L3 (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot) sekä tavoite L7 (Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen). L2 tavoitteen kuvauksessa todetaan, että ”kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista [...]” (POPS, 2014, s. 19). Opetuksessa nähdään tärkeänä ympäristön kulttuuristen merkitysten arvostaminen sekä myönteisen ympäristösuhteen rakentaminen (POPS, 2014). Opetuksessa oppilaita ohjataan asettumaan toisten asemaan ja toimimaan eettisesti. Toisten asemaan asettuminen ja empatian harjoittelu ovat tärkeitä paitsi sosiaalisesti kestävästä näkökulmasta, myös esimerkiksi luonnonsuojelun näkökulmasta. Värri (2018) luonnehtii, että ekologinen maailmantilanne suorastaan vaatii myötätunnon pedagogista laajentamista myös ei-inhimilliseen luontoon.

Laaja-alainen tavoite L3 keskittyy erilaisiin arjen taitoihin. Oman ja ympäristön toiminnan tunnistaminen sekä oman toiminnan säätely nähdään avaimena kestävään elämäntapaan (POPS, 2014, s. 20). Tavoitteessa todetaan, että oppilaita kannustetaan kohtuullisuuteen, jakamiseen ja säästäväisyyteen sekä heitä opetetaan harjaantumaan kestävän elämäntavan mukaisiin valintoihin (POPS, 2014). Tässä tavoitteessa nähdään erityisesti ympäristökasvatuksen sosiaalinen ja taloudellinen näkökulma.

Tavoitteessa 7 todetaan oppilaiden saavan ”valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi.” (POPS, 2014, s. 23). Tavoitteen keskiössä ovat yhteiskunnallinen osallistuminen ja yhteiskuntaan vaikuttaminen, jotka ovat ”demokratian toimivuuden perusedellytyksiä” (POPS, 2014, s. 22). Oppilaille pyritään antamaan aitoja vaikuttamismahdollisuuksia, jotka edistävät vaikuttamisen, päätöksenteon ja vastuullisuuden oppimista. Tavoitteessa tuodaan ilmi luontosuhteen tärkeys, sillä ”ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta” (POPS, 2014, s. 23).

Oppiainekohtaisissa sisällöissä ja tavoitteissa ympäristökasvatus näkyy erityisesti ympäristöopin oppiaineessa. Jo laaja-alaisista tavoitteista voi kuitenkin huomata, ettei ympäristökasvatusta ole tarkoitettu jätettäväksi vain ympäristöopin harteille. Ympäristöopin lähtökohdaksi luonnehditaan luonnon kunnioittaminen ja

ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä. Opetuksen tarkoituksena on tukea ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä (POPS, 2014, s. 137). Ympäristöopin tavoitteita jäsennetään tarkemmin seuraaviin kategorioihin: merkitys, arvot ja asenteet, tutkimisen ja toimimisen taidot sekä tiedot ja ymmärrys (POPS, 2014, s. 138–139, s. 266–267). Kategorioilla on yhteneväisyyttä esimerkiksi Palmerin (1998) puumallin kanssa (Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatuksen teemoja löytyy hieman myös muiden oppiaineiden sisällöistä ja tavoitteista. Esimerkiksi uskonnon ja elämäntutkimuksen oppiaineissa yhtenä keskeisenä tavoitteena on pohtia omia sekä muiden näkemyksiä ja toimintaan vaikuttavia arvoja eettisten periaatteiden sekä kestävän tulevaisuuden näkökulmasta. Kestävän kehityksen teemoja on nähtävillä myös kuvataiteen ja käsityön tavoitteissa, joissa oppilasta kannustetaan ottamaan kestävä kehitys huomioon toiminta- ja tuotantotapoja valitessaan (POPS, 2014). Vaikka ympäristökasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita ei ole suoranaisesti nähtävillä kaikissa oppiaineissa, voi muitakin oppiaineita hyödyntää ympäristökasvatukseen. Esimerkiksi äidinkielen oppiaineessa harjoitellaan paljon tulkinnan ja tuottamisen taitoja, jotka ovat tärkeitä kriittisen ajattelun, tiedon arvioinnin sekä yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Siksi ympäristökasvatuksen teemoja voi rohkeasti ottaa mukaan osaksi myös muiden oppiaineiden opetusta, rikkoen oppiaineiden rajoja.

2.3.2 Opetussuunnitelman arvoperusta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu tietyn arvoperustan mukaisesti (POPS, 2014, luku 2.2). Arvot perustuvat opetuksen järjestämistä ohjaaviin velvoitteisiin, kuten Suomen perustuslakiin ja yhdenvertaisuuslakiin sekä erinäisiin YK:n yleissopimuksiin kuten ihmisoikeussopimukseen ja lasten oikeuksien sopimukseen (POPS, 2014). Arvokasvatuksen avulla oppilaita ohjataan tunnistamaan erilaisia arvoja, pohtimaan niitä kriittisesti sekä oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa (POPS, 2014, s. 13). Opetussuunnitelman arvoja ovat ihmisyyden ja ihmisoikeudet, sivistys, tasa-arvo, demokratia, eettisyys, esteettisyys, muiden kunnioittaminen, ekososiaalinen sivistys sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys (POPS, 2014, s. 13–14). Kaikki nämä arvot ovat

hyvin yleismaailmallisia, jopa universaaleja. Arvot ovat kuitenkin sidonnaisia jokaisen identiteettiin ja maailmankuvaan, ja siten jokaiselle arvolle löytyy varmasti kriitikkoja. Cantell ym. (2020) toteavat, että universaaleja arvoja ymmärretään eri yhteiskunnissa eri tavoin ja siksi myös niitä täytyy voida kritisoida. Kaikissa kohteissa ei ajatella samalla tavoin, ja lapsi saattaa omaksua kotoa hyvinkin erilaista arvoperustaa, kuin mitä perusopetuksella pyritään välittämään. POPS (2014, s. 34) velvoittaa kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja toteaa, että huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta. Kodin ja koulun välinen arvopohdinta, henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen erilaisiin kasvatuskäsitelmiin sekä sen mukainen yhteistyö edistävät POPS:n (2014, s. 13) mukaan oppilaan turvallisuutta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) tavoittelee myös ympäristövastuullisuuden- ja kansalaisuuden kasvattamista. Koulujen toimintakulttuuri ilmentää ympäristövastuullisuutta ottamalla kaikessa toiminnassaan huomioon kestävän elämäntavan välttämättömyyden (POPS, 2014). Lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu velvoite opetusta eheyttävien, monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisestä, joiden aikana opiskellaan jotakin teemaa esimerkiksi oppiaineita yhdistellen, pitempikestoisina projekteina tai teemapäivinä (POPS, 2014, luku 4.4). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhtenä tavoitteena on ”vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön sekä harjaannuttaa kestävän elämäntavan mukaista toimijuutta” (POPS, 2014, s. 30–31). Erilaiset teemapäivät sekä laajemmat projektit ovat suosittuja ympäristökasvatuksen työtapoja. Monialaiset oppimiskokonaisuudet sopivatkin ympäristökasvatukselle täydellisesti sen tiedon monialaisuuden vuoksi. Käytännön ympäristövastuullisen toiminnan harjoittelu antaa eväitä ympäristökansalaisena toimimiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan ihmisen olevan osa luontoa ja täysin riippuvainen sen elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtämistä pidetään keskeisenä ihmisenä kasvussa, ja perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen sekä ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys (POPS, 2014, s. 14). Tarkoituksena on pohtia kulutus- ja tuotantotapojen ristiiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen, toimia kestävän kehityksen mukaisesti ja ohjata oppilaita omaksumaan kestävä elämäntapa (POPS, 2014, s. 14).

Kun kaikki nämä arvot ovat kirjattuna opetusta ohjaavaan asiakirjaan, jonka pohjana toimivat lait ja velvoittavat sopimukset, on kouluilla ja opettajilla niin sanotusti ”oikeus” välittää ympäristökasvatuksen arvoja eteenpäin niiden tietynlaisen virallisen aseman ansiosta. On kuitenkin eri asia, kuinka se tehdään ”oikein”, eettisesti ja kodin kanssa yhteistyössä.

2.3.3 Ekososiaalinen sivistys opetussuunnitelman arvoperustassa

Ekososiaalisella sivistyksellä tai ekososiaalisella sivistyskäsitteellä tarkoitetaan käsitystä ihmisestä erottamattomana osana luontoa. Cantellin ym. (2020) mukaan ekososiaalinen sivistyskäsite perustuu luonnon hyvinvoinnin ensisijaiseen huomiointiin kaikessa ihmisen toiminnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan

...ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle. (s. 14)

Lisäksi ekososiaalinen sivistys tarkoittaa POPS:n (2014) mukaan ymmärrystä ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja pyrkimystä toimia kestävä elämäntavan mukaisesti. Salosen (2014) mukaan ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen kuuluu ajatus ekologisten, taloudellisten ja sosiaalisten intressien välisestä hierarkiasta, joiden välille on löydettävissä tärkeysjärjestys. Tämä hierarkia on Salosen (2014) mukaan nyky-yhteiskunnassa vääränlainen; talouskasvua pidetään parhaimpana keinona edistää hyvinvointia ja hyvää elämää, ja hyvä elämä taas hahmottuu kuluttamisen kautta. Hierarkiassa ylimpänä tulisi olla ekologisten kysymysten ensisijaisuus, sitten ihmisoikeuksien vaaliminen ja vasta lopuksi vakaan talouden vaaliminen (Salonen, 2014). Ekososiaalisen sivistyskäsitteeseen mukaan planeetaarisista rajoista kiinnipitämisen tulisi olla olennaisinta kaikessa ihmisen toiminnassa, jotta inhimillinen elämä voisi jatkua mahdollisimman kauan ja elämän edellytykset säilyisivät myös tuleville sukupolville (Salonen, 2014). Kasvatuksen näkökulmasta ekososiaalisella sivistyksellä pyritään Salosen (2014) mukaan vastuullisuuteen, kohtuullisuuteen ja ihmistenvälisyyteen kasvamiseen. Olennaista olisi muuttaa nämä päämäärät myös toiminnaksi.

Ekososiaalisessa kasvatuksessa korostetaan empatiaa ja tarkastellaan kaikkea ihmisen toimintaa vuorovaikutuksessa muuhun ympäristöön (Cantell ym., 2020). Olennaista on elämän vaaliminen sekä ihmisen vapauden ja vastuun tunnistaminen (Salonen, 2014). Vaikka ekososiaalinen sivistys on ainakin näennäisesti perusopetuksen lähtökohtana, voi tätä ajatusta myös kritisoida. Värri (2018) mukaan koulutusjärjestelmä uusintaa ja ylläpitää teknologista maailmankuvaa, jossa ihmisen suhde luontoon on hyötykeskeinen. Värri (2018) näkemys on, että nykyisen konsumeristiseen kulutusmaailmaan sosiaalistumisen sijaan kasvatuksessa olisi vielä vahvemmin huomioitava ihmisen luonnosta riippuvaisuus ja korostettava tietoisuutta ihmisen luontosuhteesta. Kriittistä huolimatta Värri kuitenkin näkee, että varhaiskasvatus ja perusopetus ovat avainasemassa ekologisesti kestäväen tulevaisuuden saavuttamiseen, mutta koulujen toiminnan tulisi olla enemmän ekologisten arvojen ja periaatteiden mukaista.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää huoltajien näkemyksiä ympäristökasvatuksen ja siihen liittyvien arvojen tärkeydestä. Lisäksi selvitettiin, millaisia käsityksiä huoltajilla on koulun ympäristökasvatuksen toteuttamisesta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä huoltajilla on ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa?
2. Kuinka tärkeänä alakoululaisten huoltajat pitävät ympäristökasvatuksessa välitettävää arvomaailmaa?
 - 2.1. Miten huoltajat perustelevat arvojen tärkeyttä?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään huoltajien yleisiä käsityksiä ympäristökasvatuksesta. Ympäristökasvatusta sanana ei mainita kertaakaan valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) ja kuten teoriataustan luvussa 2.1 käy ilmi, ympäristökasvatukseen liittyy moninaisia käsitteitä. Siksi on mielekästä selvittää, onko huoltajilla mitään käsitystä ympäristökasvatuksesta. Lisäksi ympäristökasvatus itsessään ei ole oppiaine, eikä se käsitteenä suoraan kerro, miten ympäristökasvatusta toteutetaan käytännössä. Toteutustavoista kysyminen syventää ymmärrystä siitä, miten huoltajat käsittävät ympäristökasvatuksen. Lisäksi ensimmäinen tutkimuskysymys ylipäätään luo pohjaa toiselle tutkimuskysymykselle.

Toinen tutkimuskysymys tuo tutkimukselle syvempää näkökulmaa, sillä arvot ja asenteet ovat iso osa ympäristökasvatusta sekä sen jäsentämiseksi tehtyjä malleja (ks. Cantell ym., 2020; Cantell & Koskinen, 2004). Tutkielmassa lähestytään ympäristökasvatusta arvojen näkökulmasta, sillä ympäristökysymykset, ja siten myös ympäristökasvatus, ovat aina arvolatautuneita (Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatus on myös Cantellin ym. (2020) mukaan aina arvokasvatusta,

ja ihmisten ympäristöasenteet ovat ympäristökasvatuksen keskiössä. Ympäristökysymysten aiheuttamat ristiriidat pohjautuvat usein eroihin arvomaailmoissa.

Tutkimustehtävä on rajattu koskemaan alakoululaisten huoltajia. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksellista pyrkiä kovin suureen määrään aineistoa, ja siksi aineistoa on mielekästä rajata. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ole määrä, vaan laatu. Oli siis tarpeen rajata huoltajien suurta joukkoa pienemmäksi. Rajauksen kohdistuminen alakoululaisten huoltajiin johtuu pääasiassa omista intresseistäni luokanopettajaopiskelijana. Aiheesta ei ole myöskään tehty vastaavaa tutkimusta. Tutkimustehtävän rajauksessa on määritelty tutkimuksen kohdejoukoksi huoltajat, vaikka määritelmä voisi olla myös vanhemmat. Usein vanhempi ja huoltaja ovat sama henkilö, mutta aina näin ei ole. Huoltajuus ja huoltajan tehtävät ovat lailla määriteltyjä (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta, 190/2019) ja yksi näistä oikeuksista on päättää lapsen kasvatuksesta. Vanhemmuus taas on biologisesti ja sosiaalisesti määriteltävä asema. Tutkimustehtävän rajaus voi siis jättää ulkopuolelle henkilöitä, käytetään sitten vanhemman tai huoltajan käsitettä. Huoltajan käsitteen käyttöön on päädytty siksi, että tutkielman aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka jaettiin Wilma-järjestelmän kautta. Kyseiseen järjestelmään on annettu tunnukset kunkin lapsen huoltajille. On kuitenkin myönnettävä, että tutkielmassa ei ole mahdollista varmistua siitä, kumpaan määritelmään vastaajat kuuluvat, sillä kyselyn linkkiä on ollut mahdollista jakaa eteenpäin.

Tutkimustehtävä on siinä mielessä merkittävä, että vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Ympäristökasvatus tutkimusaiheena ei ole uusi. Aiheesta tutkimuksia julkaisee esimerkiksi *The Journal of Environmental Education*. FEE Suomi ylläpitää Ympäristökasvatus-verkkolehteä, joka julkaisee tutkijoiden, opettajien ja järjestötoimijoiden kirjoittamia juttuja ympäristökasvatukseen liittyen (www.feesuomi.fi/ympaistokasvatuslehti/). Ympäristökasvatus on myös suosittu aihe opinnäytetöissä. On tutkittu esimerkiksi opettajien näkemyksiä ympäristökasvatukseen liittyvistä teemoista tai opetusmahdollisuuksista eri koulutusasteilla (esim. Helenius, 2020; Lindholm & Särkilampi, 2020). Lisäksi on vertailtu opettajien ja opettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksen antamista valmiuksista ympäristökasvatuksen toteuttamiseen (Hell & Karaste, 2022). Maijala (2019) on

tehnyt pro gradu -tutkielmansa siitä, miten ekososiaalinen sivistys näkyy perheiden arjessa. Maijalan tulosten mukaan perheissä keskusteltiin ekososiaalisen sivistyksen aiheista paljon ja tutkimuksessa havaittiin korrelaatiota vanhempien ympäristöstä huolestuneisuuden ja perheessä käytyjen kasvatustilanteiden välillä. Tutkimusta siitä, millaisia käsityksiä vanhemmilla tai huoltajilla on ympäristökasvatuksesta tai miten he suhtautuvat ympäristökasvatukseen arvoihin, ei kuitenkaan vielä ole.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä kandidaatintutkielma on laadullinen tutkimus, joka mukailee fenomenologis–hermeneuttista tutkimusotetta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi kirjallinen aineisto, harkinnanvarainen otanta, aineistolähteinä analyysi sekä hypoteesittomuus (Eskola & Suoranta, 1998), jotka toteutuvat tässä tutkielmassa. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämäänsä ja omiin kokemuksiinsa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nämä kokemukset kuitenkin muotoutuvat erilaisten merkitysten mukaan, sillä ”kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain” (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 30) Vaikka ympäristökasvatuksella on erilaisia määritelmiä, voivat huoltajien käsitykset aiheesta poiketa paljonkin toisistaan. Ympäristökasvatus merkitsee jokaiselle vastaajalle jotakin ja nämä merkitykset pohjautuvat vastaajan kokemuksiin. Lisäksi jokaisen arvonäkömukset vaihtelevat ja myös nämä näkömukset pohjautuvat jokaisen omiin kokemuksiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat hermeneuttisen ulottuvuuden tulevan mukaan fenomenologiseen tutkimukseen, kun on tarve tulkita ja tuottaa ymmärrystä ilmiöiden merkityksistä. Jokinen (n. d.) toteaa, ettei kokemusnäkökulmasta tehtävän tutkimuksen tavoitteena ole tuottaa täysin objektiivista tietoa vaan ymmärtää tutkittavien omia kokemuksia.

3.3 Aineistonkeruu ja kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli alakoululaisten eli vuosiluokilla 1–6 koulua käyvien lasten huoltajat. Tutkimuksen aineisto kerättiin erään pirkanmaalaisen alakoulun kautta. Kyselyyn vastasi 38 henkilöä. Huoltajat saivat saatekirjeen (ks. liite 1) koulun rehtorilta sähköisen Wilma-järjestelmän kautta. Saatekirjeessä oli tietoa

tutkimuksesta, tutkimustehtävistä sekä yleisiä ohjeita kyselyyn vastaamiseen. Lisäksi saatekirjeessä oli linkki itse kyselylomakkeeseen sekä tietosuojailmoitukseen. Vaikka tutkimuksessa ei kysytty suoria henkilö- tai tunnistetietoja, kyselyn taustakysymyksissä kysyttiin epäsuoria tunnistetietoja. Näiden tietojen ja tutkimuksen läpinäkyvyyden vuoksi tehtiin tietosuojailmoitus, johon vastaajat pystyivät halutessaan tutustumaan ja ymmärtämään, mihin heidän vastauksiaan ollaan käyttämässä ja millaiset oikeudet heillä on tutkittavina. Tutkittavilla on muun muassa oikeus osallistua vapaaehtoisesti sekä kieltäytyä osallistumasta, oikeus keskeyttää osallistuminen ilman kielteisiä seurauksia ja oikeus saada tietoa siitä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja mihin kerättyjä tietoja käytetään (Kuula-Luumi, n. d.).

Aineisto kerättiin sähköisellä Forms-kyselyllä (ks. liite 2). Kyselylomakkeen etuna on tutkijan näkökulmasta se, että on mahdollista saada hyvinkin laaja tutkimusaineisto (Hirsijärvi ym., 1997). Sähköinen kysely oli helppo jakaa koulun kautta suurelle määrälle huoltajia. Kyselytutkimuksella on myös heikkouksia, on esimerkiksi mahdotonta tietää, millaisella vakavuudella vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen (Hirsijärvi ym., 1997). Tämä oli havaittavissa kyselyssä siten, etteivät kaikki vastaajat olleet vastanneet kaikkiin avoimiin kysymyksiin ja osa jätti vastaamatta avoimiin kysymyksiin kokonaan. Lisäksi kyselyn luominen vie tutkijalta aikaa ja vaatii testaamista, jotta kysymykset olisivat mahdollisimman selkeitä ymmärtää (Hirsijärvi ym., 1997). Kyselystä tehtiin alustava luonnos, jota testautettiin kohderyhmään kuuluvilla henkilöillä sekä kohderyhmän ulkopuolisilla luokanopettajaopiskelijoilla. Heiltä sekä ohjaajalta saadun palautteen perusteella alkuperäistä luonnosta muokattiin melko radikaalistikin. Ensimmäisessä luonnoksessa kysely sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä, kun taas lopulliseen versioon tuli myös monivalintakysymyksiä sekä asennetta mittaavia asteikkollisia kysymyksiä. Lopullista lomaketta testautettiin vielä kerran, jotta viimeisetkin kysymysten muotoilut ja kirjoitusvirheet saatiin kuntoon. Hirsijärvi ym. (1997) toteavat, että kysymyksissä on tärkeää huomioida muun muassa sanavalinnat, erilaisten tulkintojen mahdollisuudet ja mahdollisimman lyhyet kysymykset. Vaikka tähän joutui käyttämään aikaa, oli se kyselylomakkeen tehokkuuden ja tutkimuksen onnistumisen sekä luotettavuuden kannalta hyvin tärkeää.

Kysely sisälsi taustakysymyksiä, monivalintakysymyksiä liittyen ympäristökasvatuksen arvoihin sekä ympäristökasvatuksen toteutustapoihin, mielipidettä

mittaavia Likert-asteikollisia kysymyksiä ja avoimia kysymyksiä, joissa vastaajia pyydettiin avaamaan käsitteitä tai perustelemaan mielipiteitään (ks. liite 2). Monivalintakysymykset sopivat tilanteeseen, jossa tutkija haluaa saada mahdollisimman yksiselitteistä ja keskenään vertailtavaa tietoa vastaajilta (Hirsijärvi ym., 1997). Avoimet kysymykset taas antavat vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin (Hirsijärvi ym., 1997) ja kertoa omista näkemyksistään sekä ajatuksistaan, jotka ovat laadullisen tutkimuksen ytimessä. Mielipidettä mittaavien kysymysten kohdalla päädyttiin lopulta mitta-asteikollisiin kysymyksiin, jotta mielihoidetta ei tarvitsisi lähteä tulkitsemaan liikaa analyysivaiheessa. Tarkoitukseen sopi Likertin asteikko, joka on mielipideväittämissä käytetty järjestysasteikko (Vilkka, 2007). Järjestys- eli ordinaaliasteikko on enemmän määrälliseen tutkimukseen liitetty, joskin yleensä laadullisia ominaisuuksia mittaava mitta-asteikko (Vilkka, 2007). Vilkka toteaa myös, että asenneasteikkojen haasteena on, että ihmiset tulkitsevat eri tavoin niissä käytettäviä sanallisia ilmaisuja, kuten usein, silloin tällöin, jokseenkin samaa/eri mieltä.

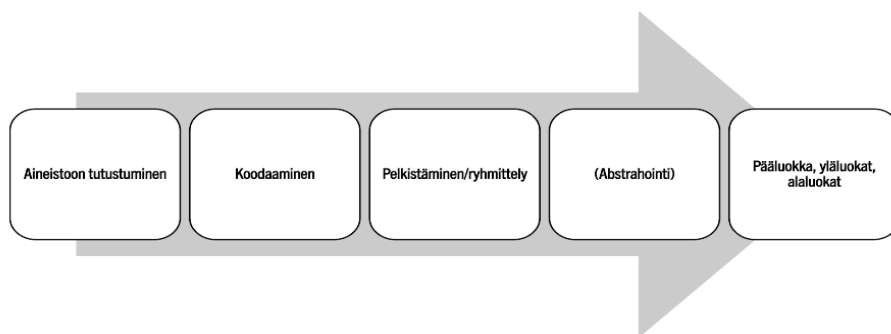
3.4 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin tutkimuskysymyksittäin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Monivalintakysymysten ja Likert-asteikollisten kysymysten tarkastelu oli mahdollista suoraan Forms in omassa sovelluksessa, sillä se tuottaa tällaisista kysymyksistä kuvaavat diagrammit, kertoo vastausten määrät sekä antaa vastauksien prosenttiosuudet. Kyseiset diagrammit eivät kuitenkaan ole kovin selkeitä muille kuin itse tutkijalle, joten diagrammeista oli tehtävä selkeämmät versiot Excel-sovelluksen avulla. Vaikka monivalintakysymyksille sekä asenneasteikoille voisi tehdä myös tarkempaa tilastollista analyysia esimerkiksi SPSS-ohjelmistolla, se ei ollut tutkimuskysymysten kannalta tarpeellista.

Avoimien kysymysten kohdalla analyysi tapahtui mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 91–92) esittelemää Milesin ja Hubermanin (1994) analyysin kolmivaiheista prosessia. Aluksi vastaukset luettiin muutamaan kertaan, jonka jälkeen niistä koodattiin väreillä samankaltaisia vastauksia. Koodaamisella tarkoitetaan Juhilan (n. d.) mukaan yksinkertaisesti sitä, että ”aineiston osia yhdistellään ja erotellaan jonkin ominaisuuden mukaan.” Analyysiyksikön pituus vaihteli muutaman sanan ilmauksesta useampiin virkkeisiin. Tuomen ja Sarajärven

(2018) mukaan ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulisi määrittää analyysiyksikkö. Kriteeri analyysiyksikölle oli sanojen tai lauseiden merkitykset ja siksi analyysiyksikölle ei muodostunut mitään vakiintunutta määritelmää. Värikoodaamisen jälkeen sitaatteja ryhmiteltiin ja yhteneväisille sitaateille muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia. Värikoodeja saatettiin yhdistellä, jos pelkistetyt ilmaukset olivat hyvin samankaltaisia. Samaa ilmiötä tai käsitystä kuvaavat käsitteet yhdistetään erillisiksi luokiksi, joista muodostuivat alaluokat (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Pääasiassa pelkistetyt ilmaukset sopivat sellaisinaan alaluokiksi, mutta muutamassa tilanteessa pelkistetyt ilmaukset päädyttiin vielä abstrahoimaan. Esimerkiksi ympäristökasvatuksen käsitteen määrittelyssä yhden alaluokan pelkistetty ilmaus oli ”ympäristön huomioon ottamista, ympäristön arvostamista ja vastuullisuutta ympäristöstä”. Tämän pelkistetyn ilmauksen sijaan se abstrahoi- tiin teorian mukaiseksi arvo- ja asennekasvatuksen käsitteeksi. Sen sijaan vaika- kapa ”ympäristötiedon opettaminen ja ympäristötietoisuuden lisääminen” oli tar- peeksi pelkistetty ilmaisu jo ilman abstrahointia. Lopuksi jokaisen muodostuneen alaluokan alle koottiin siihen liittyvät sitaatit. Tällöin oli mahdollista vielä tarkistaa sekä muokata tehtyä luokittelua. Forms-lomake antoi valmiiksi vastaajille tunnistenumeron, jotka merkattiin sitaattien yhteyteen. Nämä tunnistenumerot ovat nähtävillä sitaattien yhteydessä tuloksissa. Lopuksi muodostuneet ala- ja yläluokat sekä pääluokat koottiin taulukoihin.



KUVIO 2. Kuvaus aineiston analyysin vaiheista

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tuloksia eritellään seuraavaksi tutkimuskysymyksittäin. Taustakysymyksillä pyrittiin saamaan tietoa kohdejoukosta. Lähes 90 % vastaajista oli 31–50-vuotiaita. 74 % ilmaisi olevan sukupuoleltaan nainen. Suurin osa vastaajista (58 %) oli suorittanut korkeimmillaan ylemmän korkeakoulututkinnon joko yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa. Vain 13 % vastaajista oli suorittanut vain toisen asteen eli 87 % vastaajista oli jollain tasolla korkeakoulutettuja (alempi tai ylempi korkeakoulututkinto, lisensiaatin tai tohtorin tutkinto). Tyypillinen kyselyyn vastannut oli siis 31–50-vuotias, korkeakoulututkinnon suorittanut nainen. Vastaajien lasten käymät vuosiluokat jakautuivat melko tasaisesti; 18 vastaajaa kertoi lapsensa olevan vuosiluokilla 1.–2., 13 vastaajan lapsi oli vuosiluokilla 3.–4. ja 15 vastaajan lapsi oli vuosiluokilla 5.–6.

4.1 Tutkimuskysymys 1: Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta

Kyselylomakkeessa oli viisi kysymystä, joilla pyrittiin selvittämään huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta. Alkuun selvitettiin monivalintakysymyksellä, tietävätkö vastaajat, mitä ympäristökasvatuksella tarkoitetaan. Tämän jälkeen vastaajia pyydettiin avaamaan, mitä ympäristökasvatuksella heidän mielestään tarkoitetaan. Ympäristökasvatuksen toteutukseen liittyen kyselyssä oli monivalintakysymys, jossa vastaajia pyydettiin valitsemaan ne oppiaineet, jotka he liittävätkä ympäristökasvatukseen. Oppiaineet poimittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuosiluokkien 1.–6. osalta (POPS, 2014). Käsityksiä toteutustavoista pyrittiin selvittämään kysymyksillä ”Miten ajattelet, että ympäristökasvatusta toteutetaan kouluissa/opetuksessa?” sekä ”Mitä mielestäsi pitäisi ottaa huomioon alakoulussa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa?”

Kaiken kaikkiaan kysymykseen ”Millaisia käsityksiä huoltajilla on ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa?” muodostui kolme eri yläluokkaa, joista jokaisesta muodostui viisi alaluokkaa. Pääluokka tälle tutkimuskysymykselle on huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta.

TAULUKKO 1. Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Ympäristötiedon opettamista ja ympäristötietoisuuden lisäämistä	Ympäristökasvatuksen määritelmiä	Huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa
Konkreettisten tapojen ja toimintamallien opettamista		
Kestävän kehityksen ja kestävän elämäntavan opettamista		
Henkilökohtaisen luonto- tai ympäristösuhteen huomioimista		
Arvo- ja asennekasvatusta		
Monipuolisesti eri oppiaineissa	Ympäristökasvatuksen toteutustavat	
Teemapäivät ja monialaiset oppimiskokonaisuudet		
Yksittäiset opetus- ja työskentelytavat		
Koulun toimintakulttuuri		
Oppimateriaalit		
Lasten ikä ja kehitystaso	Huomioitavat asiat ympäristökasvatuksessa	
Perheiden erilaiset tilanteet ja henkilökohtaiset mahdollisuudet toimia		
Tunteiden huomioiminen		
Eettinen arvokasvatus		
Toiminnallisuus ja leikillisuus opetuksessa		

Vastaajista 68 % eli 26 henkilöä vastasi tietävänsä, mitä ympäristökasvatuksella tarkoitetaan. 21 % vastasi, ettei osaa sanoa ja 11 % vastasi, ettei tiedä, mitä ympäristökasvatuksella tarkoitetaan. Vastaajia pyydettiin avaamaan, mitä ympäristökasvatuksen käsitteellä heidän mielestään tarkoitetaan tai voitaisiin tarkoittaa. Tähän avoimeen kysymykseen vastausprosentti oli kaikista suurin. Noin 92 % eli 35 informanttia vastasi kysymykseen. Analyysin aikana muodostui viisi eri alaluokkaa (ks. taulukko 1) siitä, mitä ympäristökasvatus vastaajien käsitysten mukaan on: ympäristötiedon opettamista ja ympäristötietoisuuden lisäämistä, konkreettisten tapojen ja toimintamallien opettamista, kestävän kehityksen ja kestävän elämäntavan opettamista, henkilökohtaisen luontosuhteen huomioimista sekä arvo- ja asennekasvatusta. Suurin näistä luokista oli ympäristötiedon opettaminen ja ympäristötietoisuuden lisääminen.

Ympäristökasvatuksen tarkoituksena on lisätä tietoa luonnosta ja ympäristötietoisuutta. (3)

Ympäristökasvatuksella halutaan saattaa oppilas tietoiseksi ympäristön monimuotoisuudesta ja eri lajien suhteesta toisiinsa, ihmisten vaikutuksesta ympäristöön ja siitä miten me voimme vaikuttaa ympäristön hyvinvointiin. (24)

Myös osa niistä vastaajista, jotka ilmaisivat vastauksissaan epävarmuutta, toivat esiin tiedon opettamisen.

Käsitykseni ympäristökasvatuksesta on tietämystä ja opetusta luonnosta ja ympäristöstä, sekä mitkä toiminnat siihen vaikuttaa. (28)

Kai se johonki, ympäristötietoisuuteen ja kasvatukseen liittyy, että osaisivat ottaa ympäristöasiat huomioon. (36)

Toiseksi luokaksi muodostui konkreettisten tapojen ja toimintamallien opettaminen. Moni tämän luokan maininnoista sopi myös kestävään kehitykseen liittyvään alaluokkaan.

Luulen, että opetus liittyy esim. jätteiden lajitteluun ja kierrätykseen, roskaamiseen ehkäisyyn, kestäviin elintapoihin; esim. valojen sammuttaminen, sähkönkulutus, kestävä liikkuminen. (23)

Näytetään omalla esimerkillä ja valinnoilla, miten ympäristöä voi suojella ja rasittaa mahdollisimman vähän, miten luonnossa oleskelu eheyttää jne. (20)

Kolmas alaluokka on kestäväen kehityksen ja kestäväen elämäntavan opettaminen. Tämän luokan voisi halutessaan sisällyttää kahteen edelliseen alaluokkaan, sillä vastauksissa tuotiin esiin sekä tieto- että toimintanäkökulma kestävästä kehityksestä. Nämä voitaisiin siis tulkita ympäristötiedon opettamisena sekä konkreettisten tapojen opettamisena ympäristön laajan käsitteen mukaisesti. Mainintoja kestävästä kehityksestä oli kuitenkin niin paljon, että olisi ollut liiallista pelkistämistä sisällyttää ne tuloksissa kahteen aiempaan luokkaan. Joissain vastauksissa ympäristökasvatus myös miellettiin kestäväen kehityksen kasvatuksen synonyymiksi.

Kasvatusta ja opetusta kestävästä kehityksestä ja miten toimia sen mukaisesti. (10)

Ympäristökasvatus toimii näkökulman mahdollistajana kohti kestävää kehitystä. (25)

Kasvatetaan nuoria kestäväen elämäntapaan. (29)

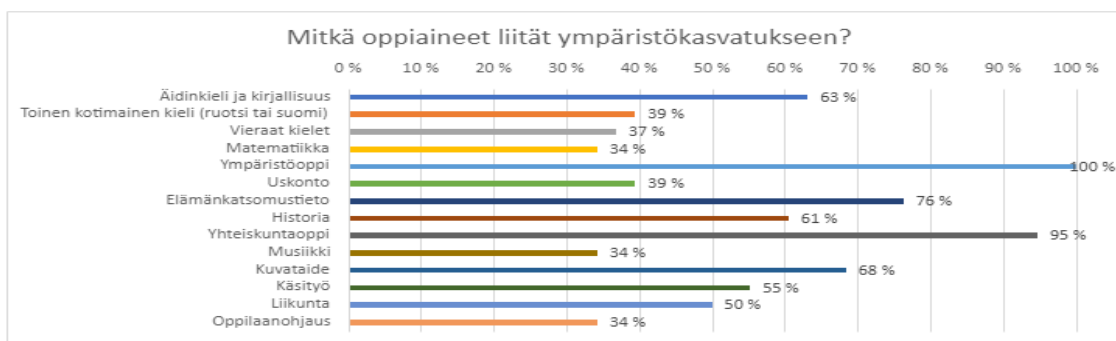
Vastauksissa tuotiin esiin myös ympäristökasvatuksen olevan jokaisen henkilökohtaisen luonto- tai ympäristösuhteen huomioimista, ja näistä vastauksista muodostui neljäs alaluokka. Yhdessä vastauksessa todettiin etenkin pienten lasten kohdalla ympäristökasvatuksen olevan luontosuhteen luomista.

Ympäristösuhde luontoon, rakennettuun ympäristöön. (5)

Pienillä lapsilla ympäristökasvatus on yleensä lähinnä luontosuhteen luomista ja luontoon tutustumista. (9)

Pienimmäksi luokaksi muodostui käsitys siitä, että ympäristökasvatus on arvo- ja asennekasvatusta. Tarkemmin vastaajat toivat esille, että ympäristökasvatus on heidän näkemyksiensä mukaan ympäristön huomioon ottamista, ympäristön arvostamista sekä vastuullisuutta ympäristöstä. Nämä ilmaisut abstrahoitettiin arvo- ja asennekasvatukseksi. Mainintoja arvo- ja asenneteemoihin liittyen oli vain viidessä vastauksessa, mutta ne eivät suoranaisesti sopineet muuhunkaan alaluokkaan.

Ympäristökasvatuksen toteutustapoihin koulussa -yläluokkaan muodostui viisi alaluokkaa: ympäristökasvatus monipuolisesti eri oppiaineissa, teemapäivät ja monialaiset oppimiskokonaisuudet, yksittäiset opetus- ja työskentelytavat, ympäristökasvatus oppimateriaaleissa sekä koulun toimintakulttuuri (ks. taulukko 1). Tähän liittyi myös monivalintakysymys siitä, mitä oppiaineita vastaajat liittävät ympäristökasvatukseen (ks. kuvio 3). Kaikki vastaajat yhdistivät ympäristöopin ympäristökasvatukseen. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat yhteiskuntaoppi ja elämäntutkimustieto; 95 % vastaajista liitti yhteiskuntaopin ja 76 % elämäntutkimustiedon ympäristökasvatukseen. Vähiten mainintoja sai matematiikka (34 %).



KUVIO 3. Ympäristökasvatukseen liitetyt oppiaineet

Avoimeen kysymykseen ympäristökasvatuksen toteutuksesta vastasi 29 informantia. Kolme vastaajaa ilmaisi suoraan, ettei osaa sanoa, miten ympäristökasvatusta toteutetaan. Vastauksissa tuotiin esille, miten ympäristökasvatusta voidaan käsitellä monipuolisesti eri oppiaineissa, vaikkakin kolmessa vastauksessa ympäristökasvatus liitettiin nimenomaan ympäristöoppiin.

Mielikuva on, että ympäristöopin tunneilla käydään opetussuunnitelmaan kuuluvat asiat läpi. (3)

Luulen, että se on integroitu eri tavoin lähes kaikkiin oppimissisältöihin. (12)

Kuuluu osana lähes kaikkia oppiaineita. Asiaa käsitellään sitä korostamatta. (31)

Ympäristökasvatus yhdistettiin kuudessa vastauksessa erilaisiin teemapäiviin ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Toisaalta se, että monet vastaajat liittivät ympäristökasvatuksen monien eri oppiaineiden sisältöihin, kertoo myös käsityksestä aiheen monialaisesta käsittelystä.

Erlaisia teemoja, teemapäiviä, monialaiset oppimiskokonaisuudet. (35)

Vastauksissa tuotiin esille myös paljon yksittäisiä opetus- ja työskentelytapoja, joilla ympäristökasvatusta vastaajien käsitysten mukaan toteutetaan. Näistä muodostui oma alaluokkansa.

valokuvasuunnistus, kierrätysaskartelu, eri lajien tunnistaminen [...] (1)

Erlaisia projekteja, joissa tutustutaan ympäristöön ja ympäristönsuojeluun. (16)

Neljänneksi alaluokaksi muodostui koulun toimintakulttuuri ympäristökasvatuksen toteuttajana. Luokka oli kaikista pienin, mutta kuitenkin selkeä, sillä vastaajat mainitsivat koulun arjessa tapahtuvia asioita.

[...] ruokahävikin minimoiminen ruokailussa, kasvisruokapäivät, energian säästötalkoot (1)

[...] kaikessa toiminnassa kierrättämällä/lajittelemalla/esim. sammuttamalla valot yöksi. (33)

Vastauksissa tuli neljä mainintaa liittyen oppimateriaaleihin ja kuinka niissä käsitellään ympäristökasvatuksen teemoja. Oppimateriaalit voitaisiin sisällyttää myös yksittäiset opetus- tai työskentelytavat -alaluokkaan tai niitä voitaisiin ajatella

monipuolisuutena eri oppiaineiden sisällöissä. On kuitenkin hyvin vaikeaa tulkita, mihin vastaajat käsityksissään liittävät oppimateriaalit, joten on selkeämpää pitää ne omana alaluokkanaan.

Lopuksi vanhempien käsityksiin liittyen oli kysymys siitä, mitä alakoulussa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa tulisi ottaa huomioon. Avoimeen kysymykseen vastasi 22 informanttia. Näistäkin vastauksista muodostui viisi alaluokkaa: lasten ikä ja kehitystaso, perheiden erilaiset tilanteet ja henkilökohtaiset mahdollisuudet toimia, toiminnallisuus ja leikillisuus opetuksessa, tunteiden huomioiminen sekä eettinen arvokasvatus (ks. taulukko 1). Isoimmat alaluokat olivat lasten ikä ja kehitystaso -alaluokka sekä tunteiden huomioiminen -alaluokka.

Lapsen ikätasoinen opetus. Aiheet ja kokonaisuudet lapsen tasolla. (8)

Oppilaan iän mukaisella tasolla kasvattaminen? Tämän uskoisin toteutuvan. (33)

Tietysti lasten ikä ja kypsyytäs käsitellä vaikeita asioita. (38)

Tunteiden huomioiminen -alaluokassa tuotiin esille erityisesti syyllistämisen välttäminen ja positiivisuuteen keskittyminen opetuksessa. Joissain vastauksissa tuli esiin huoltajan huoli lapsen koulussa kuulemista, mahdollisesti ahdistavista asioista.

Olen huolestunut siitä, että osa lapsista ja nuorista ahdistuvat koulu- maailman ja median kautta siirretyistä ympäristöarvoista [...] (17)

Ettei kuitenkaan synnytetä ilmastoahdistusta ym. liiallista maailmantuskaa, mikä voi johtaa masennukseen ja ahdistukseen. (20)

Puhua asioista realistisesti, mutta kuitenkin vielä antaa toivoa lapsille [...] (29)

Syyllistämisen välttämiseen ja positiivisuuden korostamiseen liittyy vahvasti myös analyysissa muodostunut perheiden erilaiset tilanteet ja henkilökohtaiset mahdollisuudet toimia -alaluokka. Tämän alaluokan vastauksissa haluttiin korostaa, ettei kaikilla ole samanlaisia mahdollisuuksia tehdä tekoja ympäristön puolesta. Toisaalta kahdessa vastauksessa pidettiin tärkeänä, että koulussa tuodaan esille omien tekojen merkitystä.

Lapsella ei useinkaan ole mahdollisuutta vaikuttaa esim. siihen miten hänen perheensä asuu ja yleensäkin kuluttaa. Hänellä ei ole mahdollisuutta tehdä valintoja itse eikä siitä pidä syyllistää länsimaissa asuvaa lasta. (17)

[...] korostaa sitä, että omilla teoilla on merkitystä. (29)

Ympäristökasvatuksessa nähtiin myös huomioitavaksi asiaksi se, että opetuksen pitäisi olla neutraalia tai ainakaan ei pitäisi olettaa, että lapset omaksuvat suoraan koulusta annetut arvot. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille, että koulujen tulee huomioida perheiden omat arvot. Näistä vastauksista muodostui eettinen arvo-
kasvatus -alaluokka.

Toivottavasti ismejä vältetään ja kerrotaan asiat faktapohjaisesti. (12)

Perheillä on erilaisia arvoja, eikä niitä pitäisi jyrätä koulussa. Erilaisia arvoja ja näkemyksiä on toki hyvä esitellä koulussa, mutta niitä ei pitäisi työntää lapselle niin, että hänen odotetaan kritiikittä omaksuvan ne. (21)

Pienimmäksi alaluokaksi muodostui toiminnallisuuden ja leikillisyyden huomioi-
minen opetuksessa. Tähän alaluokkaan liittyi viisi vastausta.

Leikinomaisuus, osallistuminen. (32)

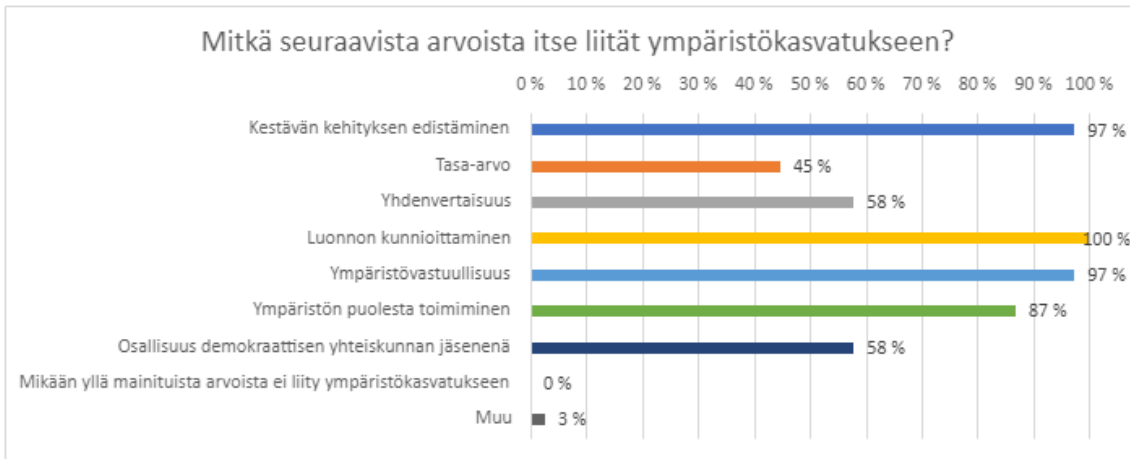
Pitäisi olla enemmän konkreettista tekemistä esim. retkiä luonnossa, koska luontosuhde ei synny kirjoja lukemalla. Vain oma kokemus voi kantaa lapsuudesta aikuisuuteen. (34)

4.2 Tutkimuskysymys 2: Kuinka tärkeänä alakoululaisten huoltajat pitävät ympäristökasvatuksessa välitettävää arvomaailmaa?

Kyselylomakkeeseen sisältyi yhteensä seitsemän kysymystä, joilla pyrittiin selvittämään huoltajien näkemyksiä ympäristökasvatuksen arvomaailman tärkeydestä. Näihin kysymyksiin sisältyi yksi monivalintakysymys, kolme mielipidettä mittaavaa Likert-asteikollista kysymystä sekä kolme avointa kysymystä, joilla pyydettiin perusteluja mielipiteisiin.

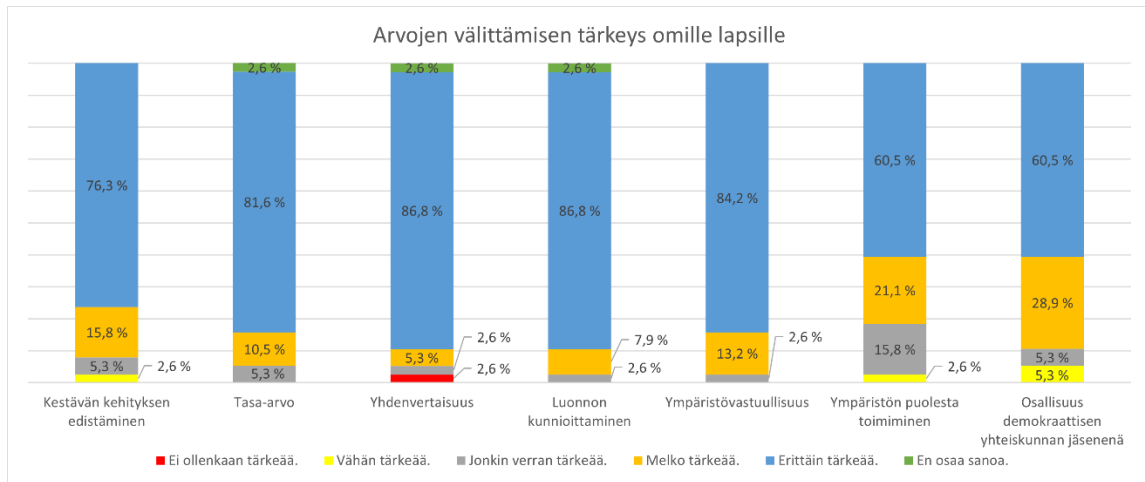
Monivalintakysymyksessä huoltajia pyydettiin valitsemaan ne arvot, jotka itse liittävät ympäristökasvatukseen (ks. kuvio 4). Arvot oli poimittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS, 2014). Kaikki vastaajat liittivät ympäristökasvatukseen luonnon kunnioittamisen. Seuraavaksi eniten mainintoja oli kestävän kehityksen edistämisellä (97 % vastaajista), ympäristövastuullisuudella (97 % vastaajista) ja ympäristön puolesta toimimisella (87 %

vastaajista). Vähiten mainintoja oli tasa-arvolla. Eräs vastaajista oli myös valinnut vaihtoehdon "Muu". Vastaaja toi ilmi, että hänen mielestään "opetuksessa pitäisi ehdottomasti huomioida myös kokonaiskuva eli se, että suurimmat päästöt ja ympäristöongelmat tapahtuvat ns. kehittyvissä maissa."

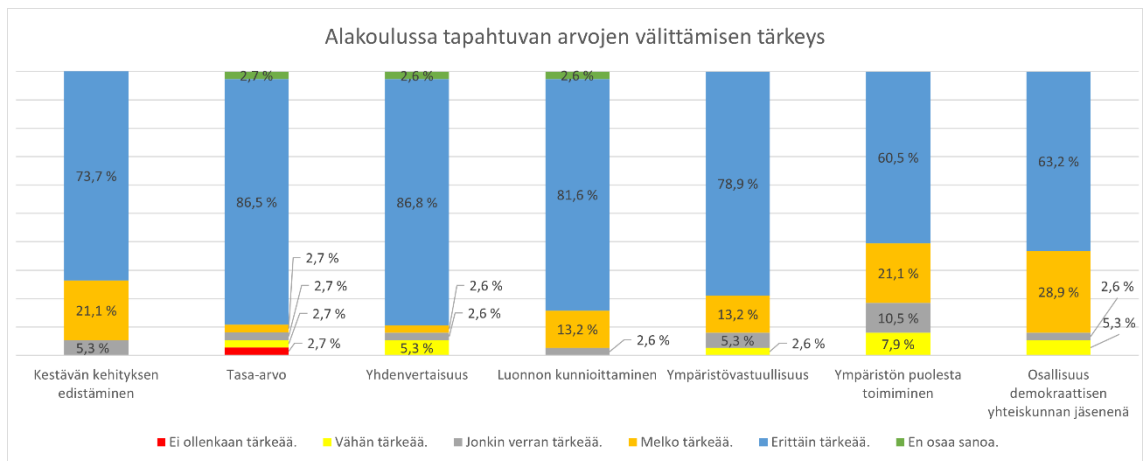


KUVIO 4. Ympäristökasvatukseen liitetyt arvot

Kyselylomakkeella selvitettiin huoltajien arvonäkemyksiä heidän omista arvo- kasvatustavoitteistaan sekä koulun arvokasvatuksesta. Kysymyksillä 9 ja 13 (ks. liite 2) selvitettiin, kuinka tärkeää huoltajille on välittää ympäristökasvatuksen arvoja lapsilleen ja kuinka tärkeänä huoltaja pitää sitä, että alakoulussa välitetään ympäristökasvatuksen arvoja. Näihin kysymyksiin vastattiin 5-portaisella Likertin asteikolla. Vastaajat kokivat ympäristökasvatuksen arvojen välittämisen omille lapsilleen pääasiassa erittäin tärkeäksi tai melko tärkeäksi (ks. kuvio 5). Sama ilmeni liittyen alakoulussa tapahtuvaan arvojen välittämiseen (ks. kuvio 6). Vastaukset mukailevat hyvin paljon toisiaan. Erittäin tärkeiksi arvoiksi koettiin tasa-arvo, yhdenvertaisuus sekä luonnon kunnioittaminen, joskin vain näihin arvoihin valittiin myös "en osaa sanoa" -vastaus. Vähiten tärkeiksi arvoiksi nähtiin "ympäristön puolesta toimiminen" ja "osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä". Näiden arvojen välittämistä pidettiin eniten jonkin verran tärkeänä tai vähän tärkeänä. Vastaajat kokivat tärkeämpänä välittää ympäristövastuullisuutta omille lapsilleen, kuin että tätä tehtäisiin alakoulussa. Ylipäätään tuloksista oli havaittavissa, että arvojen välittämistä pidettiin tärkeämpänä kotona kuin koulussa.



KUVIO 5. Arvojen välittämisen tärkeys omille lapsille



KUVIO 6. Alakoulussa tapahtuvan arvojen välittämisen tärkeys

Avoimilla kysymyksillä vastaajia pyydettiin perustelemaan, miksi he pitävät tai eivät pidä tärkeänä välittää ympäristökasvatuksen arvoja lapsilleen sekä miksi he pitävät tai eivät pidä tärkeänä sitä, että alakoulussa välitetään ympäristökasvatuksen arvoja. Omiin arvoihin liittyvään kysymykseen tuli 22 vastausta, alakoulun arvokasvatukseen liittyvään kysymykseen vastauksia tuli 23. Perusteluista muodostui kysymysten perusteella kaksi pääluokkaa, jotka molemmat jakautuivat viideksi eri alaluokaksi (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Huoltajien perusteluja arvojen välittämisen tärkeydelle

Alaluokka	Päälouokka
Yleissivistäviä perusarvoja	Huoltajien omille lapsilleen välittämät arvot
Tulevaisuuden ja tulevien sukupolvien huomioiminen	
Huoltajille henkilökohtaisesti tärkeät arvot	
Ymmärryksen lisääminen ihmisen toiminnan vaikutuksesta ympäristöön (syyt ja seuraukset)	
Ihmisten yleinen vastuu ympäristön nykytilasta	
Yleissivistäviä perusarvoja	Alakoulussa lapsille välitetyt arvot
Koulun kasvatustehtävä	
Huoltajille henkilökohtaisesti tärkeät arvot	
Ymmärryksen lisääminen ympäristöön liittyvistä asioista	
Arvojen oppiminen ja omaksuminen jo nuorena	

Huoltajat perustelivat arvojen välittämistä omille lapsilleen sillä, että ne ovat yleissivistäviä perusarvoja ja huoltajille henkilökohtaisesti tärkeitä arvoja.

Perusasioita, joita ihmisen tulisi osata arvostaa ja omalta osaltaan vahvistaa. (4)

Ne ovat kaikki erittäin tärkeitä perusarvoja nyky-yhteiskunnassa. (24)

Pidän arvoja erittäin tärkeinä, koska nämä ovat itselleni hyvin oleellisia perusarvoja [...] (28)

Arvojen välittämistä pidettiin tärkeänä tulevaisuuden ja tulevien sukupolvien huomioimisen vuoksi. Arvojen ajateltiin edistävän hyvää elämää tulevaisuudessa.

Jos haluamme, että tulevilla sukupolvilla on mahdollisuudet onnelliseen ja turvalliseen elämään, tulisi meidän aikuisten pitää kaikki yllä mainittuja tärkeitä. (2, vastaaja viittaa ”yllä mainituilla” kysymyksissä 11 ja 13 lueteltuihin arvoihin)

Kaikkien tulee mielestäni ottaa nämä asiat vähintäänkin melko vakavasti, jotta meillä on parempi elää ja olla. (31)

Lisäksi arvojen välittämisellä nähtiin olevan merkitystä myös ymmärryksen lisäämiseen. Vastaajat toivat esiin, että arvoilla lisätään ymmärrystä ihmisen toiminnan vaikutuksesta ympäristöön, huomioiden toiminnan syyt ja seuraukset.

These are all equally important because for many reasons 1) because of and to raise awareness of the climate emergency 2) to understand how humans impact the environment 3) to learn how to live in harmony with the environment and allow and enable the regeneration of damaged ecosystems 4) because biodiversity is in crisis (7)

Meidän lapset kasvavat aikaan, jossa totuttuja elintapoja on pakko muuttaa ja silloin toiminnan syyt täytyy ymmärtää. (22)

Lisäksi vastauksista muodostui alaluokka, jossa arvojen välittämisen tärkeyttä perusteltiin ihmisten yleisellä vastuulla ympäristön nykytilasta.

Koska maailmamme on siinä pisteessä, että kaikki mahdollinen on tehtävä ilmastonmuutoksen torjumiseksi. Tasa-arvon pitäisi läpäistä koko yhteiskunta, jotta muiden luokiteltujen arvojen toteuttaminen olisi mahdollista. Hyväosaisten pitäisi kantaa suurin vastuu, koska heillä on siihen resurssit. (34)

Vastauksissa ei ollut perusteluja sille, miksi ei pitäisi arvojen välittämistä tärkeänä lapsilleen. Yhdessä vastauksessa vastaaja kertoi pitävänsä kaikkia arvoja tärkeänä, mutta toi esiin jonkinlaista epävarmuutta ympäristön puolesta toimiminen -arvon välittämisestä.

Pidän kaikkia arvoja tärkeänä. Ympäristön puolesta toimiminen -kohdasta tuli mielikuva suoran toiminnan aktivismista. Tavallaan kannatan näitäkin keinoja, mutta en toivoisi lastani istumaan kadulle tukkimaan liikennettä. (12)

Alakoulussa lapsille välitetyt arvot -pääluokkaan muodostui hyvin samankaltaisia alaluokkia kuin huoltajien omille lapsilleen välittämät arvot -pääluokkaan (ks. taulukko 2). Jälleen vastaajat perustelivat ympäristökasvatuksen arvojen välittämistä alakoulussa sillä, että ne ovat yleissivistäviä arvoja sekä vastaajille itselleen tärkeitä.

Oleellisia perusarvoja ja näiden vaaliminen ja niiden puolesta toimiminen kuuluu jo hyviin tapoihinkin. (23)

Omiin arvoihin pohjautuen. (26)

Kuuluu yleissivistykseen. (36)

Tähänkin pääluokkaan muodostui myös ymmärryksen lisäämiseen liittyvä alaluokka, joskin vastauksissa tuotiin esille yleisempää ymmärrystä ympäristöön liittyen. Joissain vastauksissa huomioitiin myös ihmisten toiminnan ymmärtäminen.

Arvot ovat tärkeitä, jotta lapsi kasvaa siten, että hän pystyy elämässään ymmärtämään omat vastuunsa sekä mahdollisuudet. (13)

(Arvojen välittäminen) Edistää kestäväää elämäntapaa ja lisää tietoisuutta ja tuntemusta. (37)

Arvojen välittämistä pidettiin kahdessa vastauksessa osana koulun kasvatus-tehtävää.

Koululla on yleissivistävä ja kasvattava tehtävä. On tärkeää, että jokainen koululainen saa tulevaisuuden kannalta merkitykselliset opit ja tiedot, joita ei välttämättä kodeissa saa. (18)

Koska koulu läpäisee kokonaan koko sukupolven. Siellä on tasavertainen mahdollisuus vaikuttaa lasten ja nuorten asenteisiin ja lisätä ymmärrystä. (34)

Osassa vastauksissa tuotiin ilmi, että arvojen välittäminen alakoulussa on tärkeää, jotta arvoja opittaisiin ja omaksuttaisiin mahdollisimman nuorena. Tästä muodostui oma alaluokkansa.

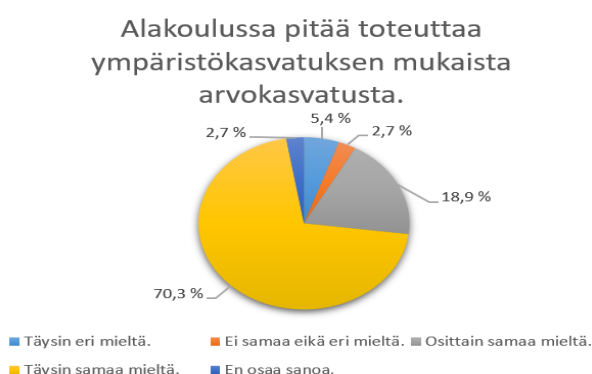
Jotta opitaan nuorena. (10)

On tärkeää tuoda ja opettaa näitä lapsille jo alakoulussa, näin ollen kestävyysajattelu saa vanhemman perustan. (25)

Vain yksi vastaaja toi esille sen, ettei pidä ympäristökasvatuksen arvojen välittämisestä alakoulussa tärkeänä tai ainakin vastaaja koki, että ympäristökasvatuksella on liikaa painoarvoa.

Mielestäni ympäristökasvatus on saanut kokonaisuudessaan liian suuren painoarvon opetuksessa. Sama koskee esim. yhdenvertaisuusasioita. (27)

Vastaajien tuli myös ottaa kantaa väittämään siitä, pitääkö alakoulussa toteuttaa ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta. Valtaosa vastaajista (noin 90 %) oli joko osittain tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. 5,4 % vastaajista oli täysin eri mieltä.



KUVIO 7. Huoltajien näkemykset ympäristökasvatuksen mukaisesta arvokasvatuksesta

Kyselyssä pyydettiin huoltajia perustelemaan vastaustaan, miksi he ovat samaa mieltä tai eri mieltä väittämän kanssa. Vastauksista muodostui kolme luokkaa (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Huoltajien perustelut väitteelle alakoulun arvokasvatuksesta

Alaluokka	Pääloukka
Arvokasvatus välttämätöntä hyvän tulevaisuuden edistämiseksi	Ympäristökasvatuksen mukainen arvokasvatus alakoulussa
Kodin ja koulun suhde huomioitava arvokasvatuksessa	
Arvokasvatus koulun tehtävänä	

Osa vastaajista piti alakoulussa tapahtuvaa arvokasvatusta välttämättömänä osana opetusta ja kasvatusta hyvän tulevaisuuden edistämiseksi. Asiaa pidettiin jopa itsestäänselvyytenä.

Välttämättömiä arvoja kunnioitettavaksi, hyvän tulevaisuuden takaamiseksi. (10)

Sen vuoksi, että kasvavista sukupolvista tulee vastuullisesti toimivia kansalaisia. (23)

Itsestään selvä asia nyky-yhteiskunnassa. (24)

Osa vastaajista taas näki arvokasvatuksen vielä suoranaisemmin koulun tehtävänä. Vastaajat toivat ilmi, että koululla on mahdollisuus toteuttaa arvokasvatusta ja koulussa täytyy tuoda esiin kunkin hetken tosiasioita.

Ilmastonmuutos ja lajikato ovat todellisuutta ja maailman ympäristö on uhattuna, joten pakkohan näistä on puhua ja aihetta käsitellä jo alakoulussa ja päiväkodista alkaen. (20)

Mitä nuorempana tämä aloitetaan sen paremmin se jää mieleen. (26)

Kolmannen muodostuneen luokan vastauksissa pohdittiin kodin ja koulun välistä suhdetta arvokasvatuksessa. Yksi vastaaja oli suoraan sitä mieltä, että arvokasvatus kuuluu enemmän kodin tehtäväksi. Muissa vastauksissa pohdittiin arvokasvatuksen eettisyyttä; miten niin sanotut oikeat arvot määritellään ja kuka sen tekee. Yksi vastaaja otti kantaa myös kysymyksenasetteluun ja sen tulkintoihin (vastaaja 22).

Arvokasvatus kuuluu enemmän kodin asialistalle. (21)

Kaikki arvot välittyvät meille jonkun ihmisen tulkinnan kautta. Olen ehdottomasti sitä mieltä, että haluan lapseni omaksuvan nuo arvot. MUTTA kysymyksenasettelu sisältää jokseenkin totalitäärisen vivahteen: haluan kuitenkin, että kasvatuksen piirissä on mahdollisuus erimielisyyteen ja keskusteluihin. (22)

Jokaisella tulee saada olla omat arvot, eikä niitä tule siirtää kehitysvaiheessa oleville lapsille. On hyvä kertoa faktoista, ja se toki aikaansaa lasten oman arvomaailman muuttumisen/kehittymisen. Mutta suoranainen arvokasvatus kuulostaa aika pahalta, koska ei kaikkien tarvitse jakaa kulloinkin yhteiskunnassa olevia osin poliittisestikin värittyneitä arvoja. Kuka määrittelee ne "oikeat" arvot? Kyse on subjektiivisesta asiasta, eikä lapsia tule kasvattaa vihervasemmiston kannattajiksi koululaitoksen toimesta. (27)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa peilataan kerätyllä aineistolla saatuja tuloksia tutkielman teoriataustaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli saada tietoa huoltajien käsityksistä ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa. Vastaajilla oli paljon tietämystä ympäristökasvatukseen liittyen. Heidän mukaansa ympäristökasvatus on ympäristötiedon opettamista, ympäristötietoisuuden lisäämistä, konkreettisten toimintamallien opettamista, henkilökohtaisen luontosuhteen huomioimista sekä arvo- ja asennekasvatusta. Nämä samat teemat näyttäytyvät Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumallissa: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristöpuolesta (Cantell ym. 2020). Pohjana puumallille ovat oppijan merkittävät elämäkokemukset, jotka voidaan nähdä luontosuhteen perustana. Asenteet ja arvot nähdään merkittävänä osana ympäristökasvatusta (Cantell ym., 2020) ja ne sisältyvät ympäristön puolesta toimimiseen (Cantell & Koskinen, 2004). Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta mukailevat hyvin pitkälle Unescon ympäristökasvatukselle asettamia tavoitteita: tietoisuus, tieto, asenteet, taidot ja osallistuminen (Cantell, ym. 2020). Huoltajat toivat esille myös kestävä kehityksen osana ympäristökasvatusta. Tämä käsitys mukailee erityisesti POPS:in (2014) perusteita, jossa kestävä kehitys ja kestävä elämäntapa nähdään välttämättömyytenä.

Huoltajat näkivät ympäristökasvatuksen pääasiassa laajana osana alakoulussa tapahtuvaa opetusta. Ympäristökasvatus näkyy vastaajien mukaan monialaisesti ja monipuolisesti eri oppiaineissa, opetustavoissa, oppimateriaaleissa sekä koulun toimintakulttuurissa. Monialaisuus nähdään hyvänä välineenä ympäristökasvatuksella sen sisältämän monialaisen tiedon vuoksi (Cantell ym., 2020). Koulun toimintakulttuurin ja arvoperustan tulee tukea ympäristökasvatuksen toteutumista (Manninen & Verkka, 2004). Oli myös mieleenkiintoista huomata, että jokainen perusopetuksen oppiaine liittyi huoltajien mielestä ympäristökasvatukseen (ks. kuvio 3).

Huoltajien mukaan ympäristökasvatuksessa tulisi huomioida erityisesti lasten ikä ja kehitystaso, ympäristökasvatuksen aiheuttamat tunteet ja ihmisten erilaiset mahdollisuudet toimia. Kaikki nämä voidaan tiivistää ajatukseen siitä, että opettajan ja kasvattajan täytyy kiinnittää huomiota tapaansa toimia ympäristökasvatusta toteuttaessaan. POPS (2014) velvoittaa huomioimaan lasten iän ja kehitystason, ja se eritasoisilla tavoitteillaan ohjaa sitä, mikä on olennaista tietoa kullekin vuosiluokalle. Cantell ym. (2020) toteavat, että ympäristöön liittyvistä tunteista tulee keskustella eikä tunteita saa jättää huomiotta. Kasvattajan vastuulla on olla sensitiivinen ja huolehtia, ettei ympäristötiedosta jää liian ahdistava kuva. Tähän auttaa Cantellin ym. (2020) mukaan toiminta: kokemuksellinen, osallistuva ja aktiivista kansalaisuutta edistävä toiminta helpottaa ympäristöahdistusta. Lapsille tulee antaa mahdollisuuksia osallistua ja edistää omaa toimijuuttaan ympäristöasioissa.

Huoltajat toivat esille huomioitavana asiana myös eettisen arvokasvatuksen. Heidän mielestään arvoja on hyvä esitellä ja niistä tulee saada tietoa koulussa, mutta jokaisen tulee saada itse muodostaa omat arvonsa, ilman koulujärjestelmän painostusta. Eettinen arvokasvatus on tärkeä osa ympäristökasvatusta ja on oikeutettua pohtia kasvattajan mahdollisuutta siirtää oppijalle tietynlaisia arvoja tai arvosidonnaisia toimintamalleja (Aarnio-Linnanvuori, 2018). Ympäristökasvatus on kuitenkin väistämättä arvokasvatusta (Cantell ym., 2020), ja siksi opettajien tulisi reflektoida omia arvojaan ja toimintaansa kasvattajana eettisyyden säilyttämiseksi. Myös POPS (2014) korostaa, että oppilas muodostaa itse oman arvoperustansa. On kuitenkin muistettava, että perusopetus rakentuu tietyille arvoperustalle ja siten näiden arvojen näkyminen opetuksessa on myös oikeutettua.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena olikin pureutua ympäristökasvatuksen arvoihin ja selvittää, kuinka tärkeänä huoltajat pitävät ympäristökasvatuksen arvomaailmaa, ja miten he perustelevat arvojen tärkeyttä. Huoltajat liittivät ympäristökasvatukseen eniten kestävään kehitykseen ja luontoon eli ekologiseen ympäristöön pohjautuvat arvot (ks. kuvio 4). Ympäristökasvatuksessa ympäristö käsitetään ekologisen, kulttuurisen, taloudellisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta (Cantell ym., 2020). Myös kestävästä kehityksestä voidaan havaita nämä eri ulottuvuudet (Kestävän kehityksen toimikunta). Vähiten ympäristökasvatukseen kuitenkin liitettiin sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön arvoja:

yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä. Tulokset kertovat siitä, että vastaajat mielsivät ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen liittyvän enemmän ekologiseen ympäristöön. Myös kaikissa avoimissa vastauksissa luonto ja ekologinen ympäristö tuli voimakkaammin esille. Voi siis pohtia, miten vastaajat määrittelisivät ympäristön. Ympäristön eri ulottuvuuksia ei ollut tarkoituksellisesti määritelty kyselylomakkeessa, jotta saataisiin selville aitoja käsityksiä.

Vastaajat pitivät kaikkien ympäristökasvatukseen sisältyvien arvojen välittämistä lapsille enimmäkseen joko melko tärkeänä tai erittäin tärkeänä (ks. kuviot 5 & 6) Arvot olivat poimittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Johtopäätöksenä voi siis todeta, että huoltajat pitävät ympäristökasvatuksen arvoja tärkeänä. Oli kuitenkin havaittavissa, että huoltajat pitivät tärkeämpänä välittää arvoja itse lapsilleen kuin, että arvoja välitettäisiin koulussa. Erityisesti ympäristön puolesta toimiminen ja osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä olivat huoltajille sellaisia arvoja, joita ei tarvitsisi välittää alakoulussa yhtä paljon kuin muita ympäristökasvatuksen arvoja. Nämäkin arvot ovat kuitenkin kirjattuna opetussuunnitelman arvoperustaan, ja vaikuttaminen sekä osallistuminen ovat osa perusopetuksen laaja-alaisia tavoitteita (POPS, 2014). Osallistuminen ja vaikuttaminen nähdään olevan olennaista kestävä tulevaisuuden edistämiseksi (POPS, 2014). Osallistuminen ja vaikuttaminen ovat aktiivista ympäristökansalaisuutta, johon kasvattaminen on Cantellin ym. (2020) mukaan yksi ympäristökasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista. Osallisuus ja toiminta ympäristön puolesta liittyy vahvasti ihmisen toimintaan arkipäiväisessä elämässä. Lapsen arkipäiväisen elämän ja siihen vaikuttamisen huoltajat katsoivat enemmän omaksi asiakseen.

Vastaajia pyydettiin myös ottamaan kantaa siihen, pitääkö ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta toteuttaa koulussa. Vastauksista muodostuneista luokista (ks. taulukko 3) on havaittavissa kolme eri näkökantaa. Osa vastaajista piti arvokasvatusta nimenomaan yhtenä koulun tehtävistä. Osa vastaajista taas ei juurikaan ottanut kantaa tai kyseenalaistanut arvokasvatusta koulun tehtävänä, arvokasvatus vain ylipäättään nähtiin hyvin tärkeänä. Osa vastaajista taas kyseenalaisti tai jopa kiisti arvokasvatuksen koulun tehtävänä. Erilaiset näkemykset saattavat liittyä myös arvokasvatus-käsitteen tulkintaan. Yksi vas-

taaja totesi ”suoranaisen arvokasvatuksen kuulostavan pahalta”. Arvokasvatuksen käsite oli selitetty kyselylomakkeessa seuraavasti: Arvokasvatuksella tarkoitetaan arvojen tai normien siirtämistä, ja sen tarkoituksena on myös tukea oppilaan oman arvopohdinnan kehitystä.” Arvokasvatus käsitteenä esiintyy opetussuunnitelman perusteissa ja arvokasvatuksen tarkoituksena on tukea oppilasta rakentamaan omaa arvoperustaansa (POPS, 2014, s.13). Jonkinlaista arvokasvatusta siis koulussa tapahtuu ja se on kirjattu koulujärjestelmää ohjaaviin asiakirjoihin, halusivat huoltajat sitä tai eivät. Opettajien on kuitenkin huomioitava arvokasvatuksen eettisyys. Mahdollisten arvoristiriitojen keskellä tärkeintä on muistaa lapsen etu, joka toteutuu parhaiten, kun lapsen ympärillä olevat aikuiset toimivat yhteistyössä, eri näkökantoja kunnioittaen.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustana on tutkimuksen arviointi, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen reliabeliutta ei voida todentaa samoin kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa esimerkiksi toistamalla tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998). Siksi seuraavaksi arvioidaan tutkielmaa ja koko tutkimusprosessia. Tutkielmassa on pyritty kuvaamaan koko tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti. Tutkielmassa on kuvattu esimerkiksi aineistonkeruumenetelmä, kyselylomakkeen kehitysprosessi sekä analyysi juuri siten kuin ne ovat toteutuneet, mahdollisimman todenmukaisesti. Tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsijärvi ym., 1997). Laadullisessa tutkimuksessa olisi erittäin tärkeää, että tutkija on mahdollisimman objektiivinen. Tähän on tämänkin tutkielman aikana pyritty. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista on kuitenkin se, että tutkija ymmärtää oman subjektiivisuutensa ja myöntää olevansa tutkimuksensa keskeisin tutkimuksen väline (Eskola & Suoranta, 1998). On välttämätöntä tunnustaa, että tutkijan omilla ajatuksilla ja asenteilla on vaikutusta koko tutkimusprosessiin, vaikka se pyritäänkin tekemään mahdollisimman neutraalisti.

Tämän tutkielman kyselyyn osallistui 38 vastaajaa. Kyseessä on siis pieni otanta suhteessa suomalaisten huoltajien todelliseen määrään. Vastaukset kuitenkin pystyttiin analyysissa jakamaan melko selkeisiin luokkiin, joten jokin kylläntymispiste saavutettiin. Analyysin aikana havaittiin, että yksi informantti oli vastannut kyselyyn englanniksi, vaikka saatekirje ja kysely oli suomeksi. Tämä havahdutti siihen, että kyselylomakkeen olisi voinut tehdä myös englanniksi. Monikielisyys on yhä yleisempää ja siksi vastaajamäärä olisi voinut olla jopa suurempi, mikäli lomake olisi ollut saatavilla myös englanniksi.

Vastauksissa ilmeni laajaa tietämystä ympäristökasvatuksen määrittelyistä, sisällöistä sekä toteutustavoista. Voisi siis olettaa, että kyselyyn on vastannut

ensisijaisesti henkilö, joka on itse kiinnostunut ympäristökasvatuksesta ja kokee ympäristökysymykset itselleen tärkeäksi. Tämä horjuttaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä huoltajien käsityksistä olisi saanut luotettavamman kuvan, mikäli kyselyyn olisi vastannut vielä enemmän sellaisia huoltajia, joilla ei olisi ollut ollenkaan tai hyvin vähän ennakkotietoa ympäristökasvatuksesta.

Arvoihin liittyviä tutkimustuloksia voidaan pitää sellaisenaan luotettavana, sillä arvot ovat aina henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia maailmasta. Voidaan siis uskoa, että vastaajat ovat vastanneet todella omien näkemystensä mukaisesti. On kuitenkin huomioitava Likertin asteikon ongelmakohdat. Usein vastaajalle voi olla vaikeaa määritellä, mikä ero on esimerkiksi jonkin verran tärkeällä tai melko tärkeällä. Ihmiset tulkitsevat myös tällaisia määritelmiä eri tavoin ja se onkin yksi asenneasteikkojen heikkouksia (Vilkkä, 2007).

Kyselylomakkeella kerätyn aineiston luotettavuuteen vaikuttaa paljon myös kyselylomake itsessään. Vaikka lomaketta testattiin ja muokattiin moneen kertaan, voidaan kysymyksiä aina tulkita eri tavoin ja eri näkökulmista. Esimerkiksi eräs vastaaja toi esille, että yksi kysymyksenasettelu (kysymys 16, ks. liite 2) ”sisälsi totalitäärisen vivahteen”. Tällaisten tulkintojen välttämiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kysymyksiä olisi voinut hioa vielä lisää. On kuitenkin huomioitava, että mahdollisimman selkeiksi ja neutraaleiksi tarkoitettuja kysymyksiä kukin voi aina tulkita omalla tavallaan, tietoisesti tai tiedostamattaan.

On myös todettava, että alun perin tutkielman tutkimustehtävässä ja kysymyksissä puhuttiin vanhemmista huoltajien sijaan. Vastaajat ovat vastanneet sellaiseen kyselyyn ja nähneet saatekirjeen, jossa puhuttiin vanhemmista tutkimuksen kohteena. Käsite vaihtui huoltajaksi tutkielman tekoprosessin aikana. Liitteistä löytyviin saatekirjeeseen ja kyselyyn (liitteet 1 & 2) on vaihdettu vanhemman tilalle huoltajan käsite. Tutkielman opponentit huomauttivat, että kun kysely meni jakoon Wilma-järjestelmän kautta, sen ovat saaneet nimenomaan oppilaiden lailliset huoltajat. Tästä syystä käsite vaihdettiin vanhemmasta huoltajaksi kesken tutkimusprosessin.

6.2 Jatkotutkimusideat

Huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta tai heidän näkemyksiään ympäristökasvatuksen arvoihin liittyen ei ollut tutkittu aiemmin Suomessa. Tämä

tutkielma kattoi vain pienen otannan yhden alakoulun huoltajista, joten yhtenä jatkotutkimusideana olisi tutkimuksen laajentaminen jakamalla kyselylomaketta suuremmalle määrälle huoltajia. Kyselyn tekeminen myös muilla kielillä kuin suomeksi voisi lisätä vastaajien määrää. Ylipäätään ympäristökasvatuksen piirissä voitaisiin tehdä lisää tutkimusta liittyen huoltajiin, esimerkiksi kokevatko huoltajat itse olevansa ympäristökasvattajia ja miten he tähän rooliin suhtautuvat?

Jatkotutkimuksen aiheena ympäristökasvatuksen arvoihin liittyen voisi olla syyt näkemysten takana. Eräs informantti mainitsi vastauksessaan, ettei lapsia tulisi kasvattaa ”vihervasemmiston kannattajiksi koululaitoksen toimesta”. Maininta vihervasemmistoon eli poliittisiin puolueisiin herätti mielenkiinnon, sillä kyselylomakkeessa ei ollut tuotu esiin minkäänlaista poliittista näkökantaa tai mainittu ympäristökasvatuksen liittyvän millään tapaa politiikkaan. Ympäristökysymykset ovat usein poliittisesti latautuneita ja siksi myös väistämättä ympäristökasvatukseen sisältyy poliittisia näkökantoja (Cantell ym., 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet myös heijastelevat kunkin ajan ideologioita ja aatteita (Värri, 2018), jotka taas kertovat vallitsevasta koulutuspolitiikasta. Voisi olla siis mielenkiintoista selvittää huoltajien suhtautumista koulutuspolitiikkaan ja sen mukaisiin arvoihin. Siten voitaisiin lisätä ymmärrystä huoltajien suhtautumisesta ympäristökasvatuksen arvoihin. Mielenkiinnolla on jätävä myös odottamaan, miten ympäristökasvatus ja sen arvot näyttäytyvät seuraavassa opetussuunnitelmassa, johon mitä todennäköisimmin pääsemme tutustumaan muutaman vuoden kuluttua.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. (2018). *Ympäristö ylittää oppiainerajat – arvolutautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina*. (Väitöskirja). Viitattu: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229396/Ymparist.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantell, H. (2004). Johdanto. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 12–15). PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 60–79). PS-kustannus.
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus - kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Helenius, A. (2020). ”Nyt kasvatetaan tulevaisuuden vaikuttajia”: Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta. (Kandidaatintutkielma) Tampereen yliopisto.
- Hell, L. & Karaste, P. (2022). ”Tärkein oppiaine tulevaisuuden kannalta”: Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ympäristökasvatuksesta. (Kandidaatintutkielma) Tampereen yliopisto.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sarajärvi, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. (19. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Jokinen, A. (n. d.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen verkkoarkisto. Viitattu 1.2.2023.
- Juhila, K. (n. d.). Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen verkkoarkisto. Viitattu 20.2.2023.
- Kestävän kehityksen toimikunta. Kestävän kehityksen globaali toimintaohjelma Agenda2030. <https://kestavakehitys.fi/agenda-2030> Viitattu: 8.1.2023.

- Kuula-Luumi, A. (n. d.). Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuoja. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen verkkoarkisto. Viitattu 20.2.2023.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta annetun lain muuttamisesta. 190 (2019). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190190>
- Leppänen, J., Haahla, A., Lensu, A. & Kuitunen, M. (2012). Parent-Child Similarity in Environmental Attitudes: A Pairwise Comparison. *The Journal of Environmental Education*. 43(3). 162–176. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.634449>
- Lindholm, A. & Särkilampi, J. (2020). *Ilmastokasvatuksen toimintamallit: Alakoulun opettajien tapoja toteuttaa ilmastokasvatusta työssään*. (Kandidaatintutkielma) Tampereen yliopisto
- Maijala, A. (2019). *Ekososiaalinen sivistys perheiden arjessa: Tavoitteena vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys*. (Pro gradu -tutkielma) Tampereen yliopisto.
- Manninen, L. & Verkka, K. (2004). Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 82–112). PS-kustannus.
- Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 116–143). PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus.
- Pietarinen, J. (2000). Ihmislähtöiset luontoarvot ja luonnon omat arvot. Teoksessa A. Haapala & M. Oksanen (toim.) *Arvot ja luonnon arvottaminen*. Gaudeamus Kirja.
- Salonen, A. O. (2014). Ekososiaalinen sivistys – kestävän hyvinvoinnin perusta. *Natura* 4/2014. (s. 25–30)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi – uudistettu laitos*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2022). Opetushallitus
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa – Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Wolff, L.-A., Laherto, A., Cheah, S., Vivitsou, M. & Autio, M. (2022). Transformation toward sustainability in Finnish teacher education policy: Promises and shortcomings. *Frontiers in Education* 7:856237. DOI:

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856237>

Wolff, L. -A. (2004). Tulevaisuuteen tähtäävä kasvatus. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 209–214). PS-kustannus.

Wolff, L.-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 18–29). PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Hei!

Olen 3. vuoden luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta, ja teen tällä hetkellä kandidaatintutkielmaa. Tutkielmani aiheena on selvittää alakouluikäisten eli 1.–6. oppilaiden huoltajien käsityksiä ympäristökasvatuksesta sekä heidän näkemyksiään ympäristökasvatuksen arvoihin liittyen. Osallistuaksesi tutkimukseen, sinun tulee vastata linkin takana olevaan kyselylomakkeeseen. Kyselyyn vastataksesi sinulla ei tarvitse olla mitään ennakkotietoa ympäristökasvatuksesta. Kyselyn tarkoituksena on selvittää sinun henkilökohtaisia näkemyksiäsi, joten vastaathan kyselyyn itsenäisesti ilman erillistä tiedonhakua.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaamisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kyselyyn vastaaminen vie 10–20 minuuttia, riippuen vastauksiesi pituudesta.

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti, eikä kyselyssä kerätä henkilötietoja. Vastauksia ei luovuteta kenellekään ulkopuoliselle, eikä aineistosta ole jälkeempään mahdollista tunnistaa yksittäistä vastaajaa.

Kyselyyn mahdollista vastata 12.2.2023 asti.

Tässä linkki kyselyyn: (linkki poistettu)

Linkki kyselyn tietosuojailmoitukseen: (linkki poistettu)

Mikäli sinulle herää mitään kysyttävää, otathan yhteyttä minuun sähköpostitse: aliisa.kiviniemi@tuni.fi

Kiitos ajastasi ja vastauksistasi, mikäli päätät osallistua kyselyyn!

Aliisa Kiviniemi
Tampereen yliopisto

Liite 2: Kyselylomake

Huoltajien käsitykset ympäristökasvatuksesta

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on selvittää alakoulukäisten eli 1.–6. -luokkalaisten oppilaiden huoltajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta. Selvitän huoltajien näkemyksiä erityisesti ympäristökasvatuksen arvoihin liittyen, mutta olen myös yleisesti kiinnostunut ympäristökasvatukseen liittyvistä käsityksistä. Osallistuaksesi tutkimukseen, sinun tulee vastata tähän kyselyyn. Sinulla ei tarvitse olla ennakoon tietoa ympäristökasvatuksesta.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10–20 minuuttia, riippuen vastauksiesi pituudesta. Kysely koostuu kolmesta osasta, joihin sisältyy sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Ensimmäisessä osassa on pakollisia taustakysymyksiä sekä kysymyksiä, jotka selvittävät mahdollisia taustatietoja aiheeseen. Toisessa osassa selvitetään näkemyksiäsi ympäristökasvatuksen arvoihin liittyen. Kolmannessa osassa selvitetään käsityksiäsi, miten ympäristökasvatus toteutuu alakoulussa ja miten tärkeänä pidät ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta.

Vastaamalla kyselyyn suostut siihen, että vastauksia hyödynnetään kandidaatintutkielmassani sekä mahdollisesti pro gradu -tutkielmassani. Osallistuminen on vapaaehtoista, ja voit missä vaiheessa tahansa keskeyttää kyselyyn vastaamisen. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti eikä kyselyssä kerätä henkilötietoja. Vältäthän myös itse kertomasta vastauksissa tietoa, joista sinut voitaisiin tunnistaa. Aineistoa analysoidaan ja tuloksia esitetään lopullisessa tutkielmassa siten, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa aineistosta.

Luethan kaikki kysymykset ja niihin liittyvät tarkennukset huolellisesti.

Kiitos vastauksistasi!

Allisa Kiviniemi
Tampereen yliopisto

Mikäli herää jotain kysymyksiä, otathan yhteyttä sähköpostitse: allisa.kiviniemi@tuni.fi

Osa 1

...

Taustakysymykset ja taustatiedot aiheeseen

1. Millä luokalla lapsesi käy koulua? *

Voit valita useamman vaihtoehdon, mikäli sinulla on monta lasta, jotka ovat eri vuosiluokilla.

- 1.–2.
- 3.–4.
- 5.–6.

2. Ikäsi *

- Alle 25
- 25–30
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- 61–70
- Yli 70

3. Sukupuolesi *

- Nainen
 - Mies
 - Muu
 - En halua vastata
-

4. Korkein koulutustasosi *

- Perusopetus
- Toinen aste (lukio tai ammatillinen oppilaitos)
- Alempi korkeakoulututkinto (AMK tai yliopisto)
- Ylempi korkeakoulututkinto (AMK tai yliopisto)
- Lisensiaatin tai tohtorin tutkinto

5. Tiedätkö, mitä ympäristökasvatuksella tarkoitetaan?

- Kyllä
 - En
 - En osaa sanoa
-

6. Avaa lyhyesti, mitä ympäristökasvatuksen käsitteellä mielestäsi tarkoitetaan.

Mikäli et tiedä tai et osaa sanoa, kerro mitä ajattelet, että ympäristökasvatuksen käsitteellä voitaisiin tarkoittaa.

Kirjoita vastaus

Huoltajien omat näkemykset ympäristökasvatuksen arvoista

7. Mitkä seuraavista arvoista itse liität ympäristökasvatukseen?

Voit valita halutessasi kaikki arvot. Vastaa omien näkemysiesi mukaan.

- Kestävän kehityksen edistäminen
- Tasa-arvo
- Yhdenvertaisuus
- Luonnon kunnioittaminen
- Ympäristövastuullisuus
- Ympäristön puolesta toimiminen
- Osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä
- Mikään yllä mainituista arvoista ei liity ympäristökasvatukseen.
- Muu

8. Mikäli valitsit edellisessä kysymyksessä kohdan "Muu", kerro, minkä muun arvon tai mitkä muut arvot liität ympäristökasvatukseen.

Jos et valinnut kohtaa "Muu", voit siirtyä seuraavaan kysymykseen.

Kirjoita vastaus

9. Kuinka tärkeää sinulle on välittää mainittuja arvoja lapsillesi?

Vastaa jokaisen arvon kohdalta erikseen.

	Ei ollenkaan tärkeää.	Vähän tärkeää.	Jonkin verran tärkeää.	Melko tärkeää.	Erittäin tärkeää.	En osaa sanoa.
Kestävän kehityksen edistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tasa-arvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhdenvertaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luonnon kunnioittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristövastuullisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristön puolesta toimiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Perustele vastauksiasi edelliseen kysymykseen. Miksi pidät tai et pidä mainittujen arvojen välittämistä tärkeänä?

Voit tarkastella arvoja yksittäin tai kokonaisuutena.

Kirjoita vastaus

Koulussa tapahtuva ympäristökasvatus ja sen välittämät arvot

11. Mitkä seuraavista oppiaineista liität ympäristökasvatukseen?

Valitse ne oppiaineet, joiden opetukseen mielestäsi voisi sisällyttää ympäristökasvatuksen teemoja.

- Äidinkieli ja kirjallisuus
- Toinen kotimainen kieli (ruotsi tai suomi)
- Vieraat kielet
- Matematiikka
- Ympäristöoppi
- Uskonto
- Elämäkatsomustieto
- Historia
- Yhteiskuntaoppi
- Musiikki
- Kuvataide
- Käsityö
- Liikunta
- Oppilaanohjaus

12. Miten ajattelet, että ympäristökasvatusta toteutetaan kouluissa/opetuksessa?

Voit kertoa esimerkiksi aiheista tai työskentelytavoista, jotka yhdistät ympäristökasvatukseen. Voit pohjata vastauksesi omaan tietoon, kokemukseesi tai mielikuviisi, sekä lapsesi mahdollisesti kertomiin asioihin.

Kirjoita vastaus

13. Kuinka tärkeää sinulle on, että alakoulussa välitetään seuraavia ympäristökasvatukseen sisältyviä arvoja?

Vastaa jokaisen arvon kohdalta erikseen. Mainitut arvot löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

	Ei ollenkaan tärkeää.	Vähän tärkeää.	Jonkin verran tärkeää.	Melko tärkeää.	Erittäin tärkeää.	En osaa sanoa.
Kestävän kehityksen edistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tasa-arvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhdenvertaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luonnon kunnioittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristövastuullisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristön puolesta toimiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallisuus demokraattisen yhteiskunnan jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Perustele edellisen kysymyksen vastauksiasi. Miksi pidät tai et pidä tärkeänä, että alakoulussa välitetään ympäristökasvatukseen liittyviä arvoja?

Voit tarkastella arvoja yksittäin tai kokonaisuutena.

Kirjoita vastaus

15. Ota kantaa väitteeseen: Alakoulussa pitää toteuttaa ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta.

Kerro, oletko samaa vai eri mieltä väittämän kanssa.

Arvokasvatuksella tarkoitetaan arvojen tai normien siirtämistä, ja sen tarkoituksena on myös tukea oppilaan oman arvopohdinnan kehitystä. Ympäristökasvatukseen sisältyvät arvot ovat lueteltuna kysymyksessä 13.

	Täysin eri mieltä.	Osittain eri mieltä.	Ei samaa eikä eri mieltä.	Osittain samaa mieltä.	Täysin samaa mieltä.	En osaa sanoa.
Alakoulussa pitää toteuttaa ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Perustele vastaustasi edelliseen kysymykseen. Miksi olet samaa tai eri mieltä väittämän kanssa?

Väittämä: Alakoulussa pitää toteuttaa ympäristökasvatuksen mukaista arvokasvatusta.

Kirjoita vastaus

17. Mitä mielestäsi pitäisi ottaa huomioon alakoulussa tapahtuvassa ympäristökasvatuksessa?

Voit vastata kysymykseen arvojen ja/tai opetuksen näkökulmasta.

Kirjoita vastaus