Tampereen yliopisto

Kiia Eklund

”KOITTAA VAIKUTTAA NIIHIN SEMMOISIIN PIENIIN VALINTOIHIN”

Luokanopettajien ympäristökasvatukselle antamat merkitykset

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2024

TIIVISTELMÄ

Kiia Eklund: ”Koittaa vaikuttaa niihin semmoisiin pieniin valintoihin” Luokanopettajien ympäristökasvatukselle antamat merkitykset
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta
Toukokuu 2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä peruskoulun luokanopettajat antavat ympäristökasvatukselle. Samalla halusin selvittää, millaisin eri käytäntein luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta koulun jokapäiväisessä arjessa. Erityisesti halusin tutkia sitä, miten ympäristökasvatuksen eri merkitykset käyvät implisiittisesti ilmi tutkittavieni puheista, vastauksista ja käytänteistä.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus ja sen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastattelemalla. Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä ryhmähaastattelusta, johon osallistui kaksi luokanopettajaa samasta koulusta. Haastattelu toteutettiin paikan päällä koulurakennuksessa ja haastattelu nauhoitettiin. Aineisto litteroitiin Microsoft Wordin litterointityökalua apuna käyttäen. Aineisto analysoitiin laadullisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineiston käsittelyssä käytettiin hyväksi redusointia ja klusterointia. Aineistosta muodostettiin neljä pääluokkaa, joiden avulla tuloksia analysoitiin.

Tutkimustuloksissa nousi esiin sekä opettajan omien mielipiteiden, että myös opetussuunnitelman merkitys ympäristökasvatuksessa. Opettajan oman arvomaailman ja kiinnostuksen merkitys ja vaikutus tunnistettiin, mutta myös opetussuunnitelmalle ympäristökasvatusta ohjaavana tekijänä annettiin painoarvoa. Opettajien puheissa oppilas nähdään aktiivisena tulevaisuuden toimijana, jonka halutaan pystyä ajattelemaan ympäristöasioista itsenäisesti ja kriittisesti. Yhteinen tekeminen, esimerkiksi metsäretket ja juuresten istutus, nähtiin hyvänä tapana toteuttaa ympäristökasvatusta käytännössä ja samalla myös keskustella erilaisista ympäristökasvatuksen teemoista. Teorian ja käytännön yhdistäminen koettiin siis hyvänä tapana toteuttaa ympäristökasvatusta. Myös koulun sijainti koettiin tärkeänä. Maaseudulla ympäristökasvatus koettiin helpompana toteuttaa, sillä lähellä sijaitsi metsiä ja koulun pihalle oli mahdollista istuttaa esimerkiksi perunoita ja herneitä. Paikan merkitys ympäristökasvatuksessa tarjoaa hyvän mahdollisuuden jatkotutkimuksille.

Avainsanat: Ympäristökasvatus, kestävä kehitys, ekososiaalinen sivistys, opetussuunnitelma, opettajan autonomia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 4

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS 6

2.1. YMPÄRISTÖKASVATUS 6
2.2. KESTÄVÄ KEHITYS 7
2.3. EKOSOSIAALINEN SIVISTYS 9
2.4. Aiempi tutkimus 10

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 11

3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET 11
3.2. Tutkimusmenetelmät 11
3.3. Aineiston keruu & analysointi 12

4 TULOKSET 16

4.1 TULEVAISUUTEEN SIJOITTUVA YMPÄRISTÖKASVATUS 16
4.2 MAASEUTU TOTEUTTAMISEN PAIKKANA 17
4.3 OPETTAJAN AUTONOMIA 19
4.4 OPPILAAN AKTIIVISEN ROOLIN TUKEMINEN 22
4.5 YHTEENVETO 24

5 POHDINTA 26

5.1 TULOKSISTA YLEISESTI 26
5.2 EKOSOSIAALINEN SIVISTYS 29
5.3 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA 31

6 EETTISYYS & LUOTETTAVUUS 33

6.1 TUTKIMUKSEN EETTISYYS 33
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 35

7 LÄHTEET 37

1 JOHDANTO

Ympäristökasvatus on ollut perusopetuksen opetussuunnitelmassa aina vuodesta 1985 lähtien (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Noin 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa laadittiin myös kansallinen ympäristökasvatusstrategia ja suomalaista ympäristökasvatusta ryhdyttiin kunnolla kehittämään. Vuoden 1987 raportissaan Brundtlandin komissio alleviivaa ympäristökasvatuksen tärkeyttä ja korostaa sitä, miten ympäristökasvatus tulisi sisällyttää niin kaikkiin oppiaineisiin, kuin myös opettajankoulutukseenkin (Wolff, 2004). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa taas korostetaan kestävän elämäntavan sekä tulevaisuuden opettamisen tärkeyttä (OPH, 2014, 16, 24).

Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, miten luokanopettajat merkityksellistävät ympäristökasvatusta. Samalla olen kiinnostunut siitä, millaisin käytäntein luokanopettajat ympäristökasvatusta koulun jokapäiväisessä arjessa harjoittavat. Kiinnostus tutkimukseeni juontuu omiin peruskouluvuosiini ja tapoihin, joilla omat tuolloiset opettajani kestävää kehitystä sekä ympäristöasioita opettivat. Ympäristökasvatuksesta ei myöskään tästä nimenomaisesta näkökulmasta ole juuri tehty tutkimusta, vaikka aihe itsessään onkin sekä kotimaisen, että kansainvälisen tieteen kentillä varsin tutkittu. Ympäristökasvatuksesta tehdyssä aikaisemmassa tutkimuksessa korostuu vahvasti teoria ja ympäristökasvatusta onkin esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen sekä pirullisen ongelman käsitteiden valossa tutkittu paljonkin (esim. Manninen & Nokelainen, 2021; Aarnio-Linnanvuori ym. 2017). Tästäkin syystä koen tutkimusaiheeni tärkeäksi, sillä luokanopettajien, ympäristökasvatuksen keskeisten toteuttajien, äänet aiheen ympäriltä olisi hyvä saada kuuluviin.

Kiinnostukseni ympäristökasvatuksen tilan tutkimiselle juontaa myös ympäristökasvatuksen merkitykseen ja tavoitteisiin. Ympäristökasvatuksen päätavoitteet hyväksyttiin YK:n ympäristökasvatuskonferenssissa vuonna 1977 ja nämä kyseiset tavoitteet ovat yhä tänäkin päivänä ympäristökasvatuksessa keskeisiä, vaikka niiden päälle onkin rakennettu uusia, täydentäviä

kasvatustavoitteita (Aarnio-Linnanvuori ym. 2021). Ympäristökasvatuksen yhtenä päätavoitteena on motivoida yksilöitä ja ryhmiä osallistumaan ympäristön parantamiseen ja suojeluun. Tämä motivointi voi parhaimmillaan johtaa toiseen ympäristökasvatuksen tavoitteeseen, aktiiviseen ympäristökansalaisuuteen, jolla tarkoitetaan yksilön velvollisuutta ja oikeutta huolehtia ympäristöstään mahdollisuuksien mukaan. Ympäristökansalainen toimii ympäristön puolesta ja ympäristökansalaisuutta voi ympäristökasvatuksen käytäntöjen avulla harjoitella. Parhaimmillaan ympäristökasvatus voikin siis luoda aktiivisia toimijoita, jotka tulevaisuudessakin haluavat tehdä asioita ympäristömme ja luontomme hyväksi.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkimukseen liittyvät keskeiset teoreettiset käsitteet sekä tutkimusaiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Kehystän ympäristökasvatuksen toteuttamista laajemmilla ekologiseen ajatteluun liittyvillä käsitteillä, kuten kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys. Lopuksi käyn läpi aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta.

2.1. Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksella tarkoitetaan kaikilla koulutusasteilla tapahtuvaa oppimisprosessia, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä, ympäristökysymyksistä sekä omista rooleistaan ympäristön säilyttäjinä ja hoitajina (Wolff, 2004). Ympäristökasvatus on luonteeltaan elinikäistä; se on eräänlainen elinikäinen prosessi (Neal & Palmer, 2003). Sekä tietojen, että taitojen levittäminen on keskeisessä asemassa ympäristökasvatuksessa (Wolff, 2004). Tietojen karttumisen kautta yksilön on mahdollista herkistyä ympäristön erilaisille ongelmille (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Erilaisten taitojen oppiminen ympäristökasvatuksessa on myös tärkeää, sillä tätä kautta yksilö voi sekä tunnistaa, että parhaimmillaan myös ratkaista erilaisia ympäristöongelmia.

Ympäristökasvatuksen juuret ovat 1960-luvulla ja silloin alkaneissa kansainvälisissä ympäristökonferensseissa (Wolff, 2004). Varsinainen ympäristökasvatuksen käsite otettiin käyttöön 1970-luvulla, ennen ympäristökasvatuksesta oli puhuttu ympäristönsuojeluopetuksena (Venäläinen, 1992). Ympäristökasvatuksen päätavoitteet asetettiin Belgradissa vuonna 1975 UNEPin ja UNESCOn toimesta (Wolff, 2004). Nämä päätavoitteet hyväksyttiin YK:n ympäristökonferenssissa vuonna 1977 ja Lili-Ann Wolff (2004, 19) on suomentanut tavoitteet seuraavanlaisesti:

”1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä
2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saamisen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.”

Suomessa ympäristökasvatuksesta ryhdyttiin laajemmin puhumaan 1980-luvulla (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Tietynlaisesta ympäristökasvattamisesta oli kuitenkin mainintoja jo vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (Venäläinen, 1992). Kyseisessä opetussuunnitelmassa peräänkuulutettiin ”sääliväisyyttä eläimiä ja kasveja kohtaan”. Myöhemmissä, esimerkiksi vuoden 1946 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa, korostettiin muiden muassa luontoretkien merkitystä luonnonsuojeluasioita opeteltaessa. Varsinainen ympäristökasvatus on ollut peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodesta 1985 asti (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Tämän päivän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on useita mainintoja ympäristökasvatuksesta. POPS (2014, 16) muiden muassa peräänkuuluttaa kestävän elämäntavan välttämättömyyttä sekä ymmärrystä ihmisen ja ekosysteemien keskinäisestä riippuvuudesta. POPS (2014, 16) myös korostaa ekososiaalisen sivistyksen sekä globaalin vastuun tärkeyttä.

2.2. Kestävä kehitys

Ympäristökasvatukseen liittyy lukuisia eri käsitteitä ja kestävä kehitys lienee niistä se keskeisin. Wolffin (2004) siteeraamaa Brundtlandin komission raportti määrittelee kestävän kehityksen ”kehitykseksi, joka tyydyttää nykypäivän ihmisen tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia tyydyttää omia tarpeitaan”. Myös Wolffin (2004) mukaan kestävä elämä liittyy nimenomaisesti toisten ihmisten kunnioittamiseen: kehitystä ei saa tapahtua tulevien sukupolvien kustannuksella eikä se saa vaarantaa tai uhata muiden eliöiden olemassaoloa. Wolff (2004) kirjoittaa myös kestävän kehityksen kolmesta eri ulottuvuudesta;

ekologisesti kestävästä kehityksestä, taloudellisesti kestävästä kehityksestä sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävästä kehityksestä.

Laine (2017) liittää kestävään kehitykseen myös kulttuurisesti kestävän kehityksen käsitteen, jonka mukaan kulttuurisesti kestävä kasvatus huomioi kulttuurin paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla. Tämä kulttuurien huomioiminen tukee oppijan identiteettiprosessia ja mahdollistaa myös kulttuuristen oikeuksien toteutumisen (Laine, 2017). Opetushallituksen (n.d.) julkaisun mukaan kulttuurisesti kestävällä kasvatuksella vastataan kulttuurisen kestävyyden turvaamisen lisäksi myös ekologiseen kriisiin. Käytännössä tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi taiteen tai kulttuuriperinnön avulla. Samainen Opetushallituksen julkaisu (n.d.) toteaa kulttuurisesti kestävän kasvatuksen tavoitteiksi lasten ja nuorten tasapainoisen kulttuuri-identiteetin kehittymisen sekä heidän kulttuuristen oikeuksiensa toteutumisen. Opetussuunnitelmissa kulttuurisesti kestävä kehitys voidaan nähdä esimerkiksi uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettamisena.

Ympäristökasvatuksen tutkijat ja kehittäjät ovat suhtautuneet kestävän kehityksen käsitteeseen myönteisesti, sillä kestävä kehitys keskittyy ongelmien sijaan niiden ratkaisemiseen ja käsitteen laajuuden vuoksi myös monipuolinen ympäristökasvatus on mahdollista (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Kestävä kehitys myös keskittyy ennen kaikkea yksilöön, mikä on nähty tutkijoiden puolesta hyvänä asiana.

Yhtäältä kestävän kehityksen käsitettä on kuitenkin myös kritisoitu. Jo mainitun laajuuden vuoksi kestävän kehityksen käsitteen on sanottu sisältävän ristiriitoja ja tulkinnanvaraisuutta ja kestävä kehitys voikin sisältää melko erilaisia tavoitteita riippuen siitä, mitä kestävän kehityksen käsitteellä lopulta tarkoitetaan (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Kestävä kehitys on käsitteenä dynaaminen ja sillä on monta tulkintamahdollisuutta sekä ulottuvuutta (Wolff, 2004). Tämä monitulkintaisuus taas voi johtaa siihen, että käsitettä tulkitaan ikään kuin omaksi eduksi eivätkä kestävän kehityksen ympäristötavoitteet täten toteudukaan (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Kestävän kehityksen yhteydessä voikin usein kuulla puhuttavan viheliäisen tai pirullisen ongelman käsitteestä, jolla tarkoitetaan monimutkaista ja usein globaaliakin ongelmaa, jonka syiden ja seurauksien välisiä yhteyksiä on hankala hahmottaa (Aarnio-Linnanvuori ym. 2017).

2.3. Ekososiaalinen sivistys

Kestävän kehityksen ohella toinen keskeinen käsite ympäristökasvatuksen piirissä on ekososiaalisen sivistyksen käsite, jota voisi Pulkin ja Takkisen (2022) mukaan pitää eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä kaikille sellaisille ajattelutavoille, joissa korostuu pyrkimys ja ajatus ratkaista toisiinsa kietoutuneita ekologisia ja sosiaalisia ongelmia. Ekososiaalisen sivistyksen käsitettä käytti ensimmäisen kerran kestävyystutkija Arto O. Salonen vuonna 2012 ja hänen mukaansa ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnistaa keskinäisriippuvuuksia ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen todellisuuden välillä (Manninen & Nokelainen, 2021). Manninen & Nokelainen (2021) selventävät ekososiaalisen sivistyksen käsitettä artikkelissaan KEKO-sanaston (2015, 32) määritelmän kautta: ”ekososiaalinen sivistys on sivistystä, johon liittyy inhimillisen kasvun kautta saavutettu ymmärrys ihmisen vapauksista ja vastuista, jotka perustuvat riippuvuuteen luonnosta ja toisista ihmisistä”. Ekososiaalisessa sivistyksessä tärkeää on ottaa ekologiset ja sosiaaliset kysymykset huomioon jokapäiväisessä arjessa ja tämän kautta rakentaa kestävää tulevaisuutta. Yhtäältä ekososiaaliseen sivistykseen kuuluvat kriittisyys, ajattelun taidot sekä kyky asettua muiden asemaan. Salosen sekä Bardyn (2015) mukaan ekososiaalisen sivistyksen tärkeimpiä arvoja ovat vastuullisuus, kohtuullisuus sekä ihmistenvälisyys.

Ekososiaaliseen sivistyskäsitykseen nivoutuu vahvasti kolmiportainen maailmanhahmottamisen hierarkia (Salonen & Bardy, 2015). Hierarkiassa ensimmäisenä on ekologisten kysymysten ensisijaisuus, joka kestävän kehityksen käsitteen tavoin korostaa elämän edellytysten turvaamista tuleville sukupolville. Toisin sanoen tuleville sukupolville tulisi turvata hengityskelpoista ilmaa, juomakelpoista vettä ja asuinkelpoisia maa-alueita. Hierarkian toinen porras korostaa ihmisoikeuksien luovuttamattomuutta ja sen mukaan jo ihmisyys itsessään on syy puolustaa arvokkaan elämän mahdollisuuksia. Hierarkian kolmas porras peräänkuuluttaa vakaan talouden vaalimista, jonka puitteissa on mahdollista turvata kaikkien ihmisten perustarpeiden tyydyttyminen.

2.4. Aiempi tutkimus

Suomessa ympäristökasvatukseen liitännäistä tutkimusta on tehty varsin paljon. Ylipäätään ympäristökasvatus itsessään on melko tutkittu aihe ja siitä on löydettävissä tutkimusta monenlaisista eri näkökulmista. Hannele Cantell on esimerkiksi toimittanut teoksen Ympäristökasvatuksen käsikirja (2004), jossa hän käsittelee ympäristökasvatuksen historiaa, ympäristökasvatushankkeita sekä ympäristökasvatuksen käytänteitä. Samankaltaista tematiikkaa käsittelee teos Ympäristökasvatus – Kestävän tulevaisuuden käsikirja (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020), jossa käsitellään ympäristösuhteen rakentumista, ympäristökasvatuksen tavoitteita sekä ympäristökansalaisuutta. Samasta aiheesta jatkaa tutkimus Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli (Aarnio-Linnanvuori ym. 2017), jossa esitellään ilmastokasvatuksen polkupyörämalli. Tämä niin kutsuttu polkupyörämalli on yksi lukuisista ilmastokasvatuksen malleista ja se tarjoaa yhden tavan jäsentää ilmastokasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä (Aarnio-Linnanvuori, 2020).

Ekososiaalista sivistystä ovat tutkineet esimerkiksi Arto O. Salonen sekä Veli-Matti Värri. Teoksessa Kasvatus ekokriisin aikakaudella Värri (2018) tarkastelee ylikulutuksen normalisointia, jonka hän linkittää vahvasti koulutusjärjestelmäämme. Kasvatus & Aika-lehdessä julkaistu tutkimus Ekososiaalinen kasvatus – Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen (Foster ym. 2022) taas käsittelee ekososiaalista kasvatusta lähtökohtanaan ekososiaalinen maailmantulkinta. Tutkimuksen (2022) mukaan ekososiaalinen maailmantulkinta korostaa ekologisen ja sosiaalisen todellisuuden yhteen kietoutuneisuutta. Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi (Huttunen ym. 2021) taas on tutkimus, jossa pohditaan kasvatuksen lähtökohtia onkalometafysiikan ilmentäjinä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia luokanopettajien ympäristökasvatuskäsityksiä. Samalla haluan selvittää, miten luokanopettajat toteuttavat ympäristökasvatusta opetuksessaan käytännössä. Erityisen kiinnostunut olen siitä, miten ympäristökasvatuksen merkitys käy ilmi implisiittisesti tutkittavieni sanoissa, vastauksissa ja toisaalta myös käytännöissä. Täten tutkimuskysymykseni ovatkin:

1. Miten luokanopettajat merkityksellistävät ympäristökasvatusta?
2. Miten ympäristökasvatus näkyy opetuksessa konkreettisesti?

3.2. Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimustapa onkin ideaali juuri tähän tutkimukseen, sillä sen avulla on mahdollista kuvata erinäisiä ilmiöitä nimenomaan ihmisten kokemusten avulla (Vilkka, 2021a). Laadulliselle tutkimukselle ominaista on myös kiinnostuksen kohdistuminen henkilöiden eri ilmiötä koskeviin tulkintoihin, tässä tapauksessa siihen, miten ympäristökasvatusta luokanopettajien toimesta merkityksellisestään. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista se, että nimenomaan ihminen on keskiössä.

Laadullinen tutkimus ei käsitteenä ole yksiselitteinen, vaan se koostuu monenlaisista lähestymistavoista ja tutkimusperinteistä (Vuori, 2021). Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle on löydettävissä jopa 34 tunnusmerkkiä. Tutkimukseni kannalta keskeisimpiä tunnusmerkkejä lienevät kvalitatiivisen aineiston suosiminen, asianosaisten omien tulkintojen

korostaminen, subjektisuuden arvostaminen sekä analyysivetoisuus (Juhila, 2021).

Kvalitatiivisen aineiston suosiminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa empiiristen aineistojen käyttämistä tutkimusaineistona (Juhila, 2021). Empiirisillä aineistoilla tarkoitetaan esimerkiksi keskusteluja, kuvia, tekstejä tai tämän tutkimuksen tapauksessa tutkimushaastatteluja. Laadulliselle tutkimukselle tyypillinen analyysivetoisuus kytkeytyy vahvasti tähän, sillä laadullisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle nimenomaan tutkimuksen empiirisestä aineistosta. Vaikka empiirinen aineisto onkin laadullisessa tutkimuksessa keskiössä, sitä analysoidessa usein kuitenkin tukeudutaan johonkin teoriaan tai paradigmaan. Tästä syystä laadullista tutkimusta ei siis voida pitää pelkästään aineistovetoisena vaan enemmänkin analyysivetoisena.

Asianosaisten tulkintojen korostaminen sekä subjektisuuden arvostaminen ovat keskiössä laadullisessa tutkimuksessa. Subjektisuus on asia, joka usein yhdistetään laadulliseen tutkimukseen ja käytännössä se tarkoittaa tutkittavien kohtelemista subjektisuuden omaavina toimijoina (Juhila, 2021). Tutkittavia ei siis voi nähdä vain tutkimuksen kohteina, vaan persoonallisina yksilöinä, joilla on henkilökohtaisia kokemuksia sekä kykyjä tuottaa merkityksiä. Tässä tutkimuksessa näinä yksilöinä toimivat luokanopettajat, jotka ovat ympäristökasvatuksen toteuttamisessa keskeisiä toimijoita. Siksi halusinkin tähän tutkimukseen haastateltaviksi nimenomaan luokanopettajia, sillä he ovat ympäristökasvattamisen keskiössä ja juuri heidän henkilökohtaisten kokemustensa kuuleminen tässä tutkimuksessa on tärkeää. Tähän läheisesti liittyy myös Juhilan (2021) mainitsema asianosaisten tulkintojen korostaminen. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään nimenomaan ihmiseen ja ihmisen omiin, henkilökohtaisiin kokemuksiin sekä niille antamilleen merkityksille. Tämän tutkimuksen tapauksessa merkityksiä annetaan ympäristökasvatukselle.

3.3. Aineiston keruu & analysointi

Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla. Ihmisten kokemuksista ja tulkinnoista saanee parhaiten tietoa niistä suoraan kysymällä ja siksi haastattelu onkin ehkäpä se yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa (Hyvärinen ym. 2021).

Haastattelun tavoitteena on selvittää ennen kaikkea se, mitä tutkittavalla on mielessään (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelun eräänlaisena etuna voidaan pitää myös sen joustavuutta; haastattelija voi halutessaan esimerkiksi toistaa haastattelukysymyksen ja haastattelija voi tietysti myös esittää haastattelukysymykset haluamassaan järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelutyyppejä on myös useita ja tässä tutkimuksessani haastattelutyyppinäni toimii puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Kysymysten asettelu erottaa puolistrukturoidun ja strukturoidun haastattelun (Eskola & Suoranta, 1998). Puolistrukturoidussa haastattelussa vastaamisen tapa on vapaa eikä tarkkoja vastausvaihtoehtoja ole. Tästä syystä koenkin nimenomaan puolistrukturoidun haastattelutyypin sopivan tähän tutkimukseen erityisen hyvin, sillä tavoitteeni on saada tietoa tietystä, melko tarkastakin ilmiöstä, ympäristökasvatuksesta ja opettajien sille antamista merkityksistä. Tästä syystä tarkat, jokaiselle samat tutkimuskysymykset ovat eduksi, mutta haastateltavan mahdollisuus vastata vapaasti omin sanoin lienee tutkimukseni kulmakivi. Strukturoitu haastattelu, jossa ihanteena on samassa muodossa esitettävät kysymykset sekä valmiiksi rajatut vastaamisvaihtoehdot (Hyvärinen ym. 2021) ei olisi ollut tässä tutkimuksessa ideaali haastattelutapa, sillä valmiit vastaamisvaihtoehdot eivät olisi taanneet sitä vastaamisen ja omien mielipiteiden julkituomisen vapautta, jota haastattelussa halusin ehdottomasti korostaa.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määrätty etukäteen, mutta haastattelukysymysten tarkkaa muotoa sekä järjestystä vältetään (Eskola & Suoranta, 1998). Teemahaastattelun etuna voidaan pitää sen vapaamuotoisuutta, sillä vapaasti, omin sanoin puhuessaan haastateltava usein antaa itsestään eniten. Teemahaastatteluissa käytettävät teemat myös takaavat sen, että haastateltavien kanssa on edes jossakin määrin puhuttu samoista asioista. Tämä taas muodostaa edes jonkinlaisen konkreettisen kehikon, joka voi olla suuri apu esimerkiksi aineiston analysoinnissa.

Tutkimukseni koostuu yhdestä ryhmähaastattelusta, johon osallistui kaksi luokanopettajaa, jotka työskentelevät samassa koulussa. Ryhmähaastattelun etuna on, että sillä saadaan tietoa usealta henkilöltä samanaikaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat myös auttaa toisiaan esimerkiksi muistamaan jotakin ja ylipäänsä

ryhmähaastattelutilannetta voidaan pitää huomattavasti yksilöhaastattelua rennompana. Ryhmä toimii haastattelussa ikään kuin sosiaalisena tukena, kuten Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) asian muotoilevat. Juuri näistä syistä koen, että ryhmähaastattelu toimii tässä tutkimuksessa parhaiten ja haastattelutilanteessa olikin mahdollista huomata, miten haastateltavani täydensivät toistensa sanomisia ja pohtivat vastauksia kysymyksiini yhdessä.

Aloitin tutkimusprosessini ottamalla yhteyttä tutkimani paikkakunnan kasvatus- ja opetusjohtajaan. Pyysin häneltä tutkimuslupaa ja sen saatuani otin yhteyttä tutkimuksessani esiintyvän peruskoulun rehtoriin, jonka kanssa sovimme haastatteluajasta. Haastattelu toteutettiin kyseisen koulun tiloissa, tyhjässä luokkahuoneessa, jossa haastattelu oli mahdollista toteuttaa rauhassa ilman häiriötekijöitä. Haastattelu kesti noin 40 minuuttia. En käyttänyt haastattelussa varsinaisia valmiita haastattelukysymyksiä, vaan pohdin etukäteen, millaisista teemoista haluaisin haastateltaviltani kuulla. Näistä halutuista teemoista muodostui melko vapaamuotoisia keskustelunavauksia, jotka antoivat haastateltavilleni mahdollisuuden kertoa teemasta mahdollisimman vapaasti ja juuri omasta näkökulmastaan. Haastattelussa esiintyvät teemat koskivat esimerkiksi haastateltavieni yleisiä ajatuksia ympäristökasvatuksesta, käytänteitä, joilla haastateltavani ympäristökasvatusta toteuttavat sekä haasteita ja onnistumisenkokemuksia, joita haastateltavani ympäristökasvatukseen liittivät. Nauhoitin haastattelun käyttämällä tietokoneeni sanelin-ohjelmaa, sillä koin sen olevan luotettavin tapa saada aineisto tietokoneelleni. Tutkimusaineisto oli tällä tavalla myös mahdollista saada puhelimeeni, mikä olikin hyvä asia, sillä minusta tuntui turvallisemmalta pitää aineistoa useammassa paikassa. Haastattelun jälkeen litteroin aineiston tekstimuotoon Microsoft Wordin litterointityökalulla. Huolehdin tarkasti siitä, että työkalu litteroi aineistoni mahdollisimman huolellisesti ja sanatarkasti, jotta tutkimuksessani käytettävät sitaatit olisivat mahdollisimman luotettavia ja totuudenmukaisia.

Tutkimukseni aineiston analysoin käyttämällä laadullista sisällönanalyysia. Laadullista sisällönanalyysia voitaisiin kutsua eräänlaiseksi perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisella sisällönanalyysilla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ja tutkimusaineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja

selkeään muotoon. Aineistosta, joka voi olla hajanainenkin, pyritään luomaan selkeää ja yhtenäistä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisella sisällönanalyysilla pyritään toisin sanoen luomaan selkeyttä tutkimusaineistoon.

Tutkimukseni analyysi on aineistolähtöinen, jonka vuoksi käytin aineistoni analyysissa Tuomen & Sarajärven (2018) esittelemiä aineistonkäsittelytapoja; redusointia ja klusterointia. Aineiston redusoinnissa, eli pelkistämisessä aineistosta karsitaan pois tutkimukselle epäolennaiset asiat. Käytännössä tämän voi toteuttaa esimerkiksi etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut. Samaa kuvaavat ilmaisut voidaan esimerkiksi alleviivata erilaisia värejä käyttäen. Aloitin aineistoni analyysin tekemällä juuri näin; alleviivasin litteroidusta aineistosta tutkimuskysymysteni kannalta olennaisimmat kohdat, ympäristökasvatuskäsityksiin liittyvät keltaisella ja käytäntöihin liittyvät vihreällä. Klusteroinnin, eli aineiston ryhmittelyn, suoritin redusoinnin jälkeen luomalla alleviivatuista asioista ryhmiä, alaluokkia. Klusteroinnin tarkoituksena onkin löytää aineistosta samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä ja yhdistää ne eri luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luokkia muodostuikin aluksi varsin paljon, sillä muodostin molemmista tutkimuskysymyksistäni erikseen omia luokkia. Luokkia muodostui kuusi ja muodostin luokat esimerkiksi sen perusteella, miten ympäristökasvatusta toteutetaan luokanopettajien arjessa käytännössä ja millaisena ympäristökasvatus ylipäätään opettajille näyttäytyy. Lopulta päätin kuitenkin yhdistää nämä kuusi luokkaa keskenään ja lopullisia luokkia syntyi neljä. Näissä luokissa yhdistyvät sekä haastateltavieni ympäristökasvatukselle antamat merkitykset, että myös tavat, joilla he ympäristökasvatusta toteuttavat koulun arjessa.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään aineistosta saatuja tuloksia. Tulokset käydään läpi aiemmin mainittujen tutkimuskysymysten valossa. Tutkimuskysymysteni tarkoituksena oli selvittää, millaisia ympäristökasvatuskäsityksiä suomalaisten koulujen luokanopettajilla on. Lisäksi halusin selvittää sen, miten ympäristökasvatus merkityksellistyy luokanopettajien puheissa, vastauksissa ja myös käytännöissä, joilla ympäristökasvatusta konkreettisesti koulun arjessa toteutetaan. Muodostin saamastani aineistosta neljä pääteemaa, joiden kautta käyn läpi aineiston tuloksia. Nämä pääteemat ovat tulevaisuuteen sijoittuva ympäristökasvatus, maaseutu toteuttamisen paikkana, opettajan autonomia ja oppilaan aktiivisen roolin tukeminen.

4.1 Tulevaisuuteen sijoittuva ympäristökasvatus

Sekä ajan, että paikan merkitykset ovat löydettävissä haastateltavieni vastauksista. Aika-aspekti on nähtävillä esimerkiksi silloin, kun opettajat puhuvat ympäristökasvatuksen tärkeydestä.

> ”[..] tosi tärkeä aihe, koko aika yhä tärkeämpi” H2.

> ”[..] mikä tänä päivänä oikeasti on lapsen tulevaisuuden kannalta tärkeää --- kyllä minusta niin kun esimerkiksi just tämmöiset kestävän kehityksen teemat” H2.

Tulevaisuudelle annetaan paljon painoarvoa ja ympäristökasvatuksen tavoitteena opettajien mukaan näyttäisikin olevan nimenomaan ajatusten herättely sille, mitä pienikin ihminen voi ympäristön hyväksi jokapäiväisessä arjessa tehdä. Seuraavista sitaateista onkin mahdollista löytää yhtymäkohtia ekososiaaliseen sivistykseen: arkisilla valinnoilla on merkitystä, sillä näiden

jokapäiväisten kestävien valintojen avulla voidaan rakentaa kestävää tulevaisuutta (Manninen & Nokelainen, 2021).

”[..] tärkeä herättää just sitä keskustelua ja pohdintaa --- koittaa vaikuttaa niihin semmoisiin pieniin valintoihin” H2.

”[..] voidaan keskustella siitä viihtymisestä ympäristössä ja miten ehkä itse pystyt vaikuttamaan asioihin” H1.

Opettajien vastauksista on myös mahdollista päätellä, että oppilaiden ei oleteta omaksuvan ympäristöoppeja heti, vaan tavoitteena on nimenomaan saada oppilaat ajattelemaan itse ja kenties toimimaan tulevaisuudessa ympäristöä ja luontoa kunnioittavilla tavoilla.

”[..] yrittää vaikuttaa niihin asenteisiin --- että lapset olisi tietyllä tavalla kriittisiä, mut avoimia --- sitten, kun niistä tulee aikuisia” H2.

Asenne- ja arvokasvatus onkin tärkeä osa ympäristökasvatusta ja sen yhtenä tavoitteena on pohtia, millaista tulevaisuutta haluamme tavoitella (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Samalla on kuitenkin tarpeellista huolehtia myös siitä, että opettaja ei siirrä arvojaan oppilaalle suoraan, vaan antaa opiskelijalle tilaa ja mahdollisuuden pohtia ja arvioida asioita itsenäisesti ja kriittisesti. Juuri tällaisen lähestymistavan toteutuminen korostui haastateltavieni vastauksissa.

4.2 Maaseutu toteuttamisen paikkana

Tutkimukseeni osallistunut koulu sijaitsee maaseudulla ja koulun sijainnille, sen paikalle, haastateltavani antavat monia merkityksiä ympäristökasvatuksesta puhuttaessa. Sijainti liittyykin vahvasti ympäristökasvatuksen toteuttamisen keinoihin, sillä maaseutu tarjoaa varsin hedelmällisen ympäristön onnistuneelle ympäristökasvatukselle, kuten seuraavat sitaatit osoittavat:

”[..] täällä kun ollaan niin maalla, niin sitten ehkä on vähän eri se semmoinen keskusteluyhteys” H1.

”[..] se on ihan eri asia, kuin ehkä jossain kaupunkikoulussa --- mä luulen, että se yhteys siihen luontoon olisi niin erilainen” H1.

Toisaalta, kuten H2 toteaa, maaseudulla on havaittavissa pitkät perinteet esimerkiksi roskien poltosta ja tavaroiden viemisestä luontoon kierrättämisen sijaan. Tämäkin kuitenkin antaa osaltaan mahdollisuuden tietynlaiseen ympäristökasvattamiseen, sillä juuri tällaisten asioiden kautta ajatuksia ja keskustelua esimerkiksi kierrättämisen tiimoilta on mahdollista herätellä. Tässä yhteydessä oli tunnistettavissa myös ajan merkitys, sillä H2 toivoi, että asioista keskustelemalla nimenomaan seuraava sukupolvi toimisi toisin, eikä veisi roskia luontoon.

Tutkimukseni koulun sijainnilla on suuri merkitys myös ympäristökasvatuksen käytäntöjen toteuttamisessa. Opettajat kuvailivat muiden muassa siitä, miten lähiympäristöä on mahdollista hyödyntää opetuksessa; koulurakennuksen lähipelloilla hiihdetään, koulun pihan maaperälle istutetaan puita ja perunoita ja metsäretkillä poimitaan marjoja ja halaillaan puita. Kaiken tämän ohessa erinäisiä aiheisiin liittyviä keskusteluja on mielekästä ja luonnollista käydä, kuten H2 seuraavissa sitaateissaan toteaa.

”[..] kohta laitetaan herneenversot tai jotkut kasvamaan --- sitä kautta sitten saa tosi hyvää keskustelua yhteyttämisestä ja kaikista tällaisista ilmiöistä” H2.

”[..] me on keväisin laitettu perunaa kasvamaan --- viime syksynäkin oli perunan nosto ja sitä kauttahan siinä tulee keskusteltua aika monestakin asiasta” H2.

Ylipäätään metsäretket koetaan erityisen antoisina tapoina toteuttaa ympäristökasvatusta. Metsäretkiä ensinnäkin arvostetaan ja niitä näytettäisiin pitävän eräänlaisena etuoikeutena.

”[..] vaikka maalla asutaan, niin se ei ole itsestäänselvyys, että metsässä käydään” H2.

Metsäretket koetaan mitä mainioimpana tapana herätellä keskustelua tärkeistä aiheista, kuten esimerkiksi ympäristöhyvinvoinnista ja jokamiehenoikeuksista.

Metsäympäristössä on mahdollista käydä läpi myös esimerkiksi ympäristöhistoriaan liittyviä teemoja.

> ”[..] on myöskin mietitty, että miten vanhoja ne puut on ja miten ne on siinä kasvanut” H2.

Samalla metsässä on voitu pohtia myös sitä, miten roskaaminen vaikuttaa niin ympäristön viihtyvyyteen, kuin eläinten hyvinvointiinkin. Opettajien mukaan kaiken tämän takana on tavoite oppilaiden ympäristöä kunnioittavasta luontosuhteesta. Oppilaita halutaan herätellä pohtimaan sitä, miten lähiympäristöstä voisi tehdä viihtyisämmän, siistimmän ja toisaalta myös turvallisemman. Parikka-Nihdin & Suomelan (2014) mukaan ympäristösuhdetta ja vastuullista suhtautumistapaa ympäristöön ei synny, mikäli lapsi ei saa mahdollisuutta viettää aikaa erilaisissa ympäristöissä. Ihmisen vuorovaikutuksella luonnon ja ympäristön kanssa on ympäristösuhteen muodostumisessa suuri merkitys ja haastateltavieni vastausten perusteella näyttäisikin vahvasti siltä, että nämä asiat on otettu hyvin ja monipuolisesti huomioon. Voidaankin puhua niin kutsutusta paikkalähtöisestä kasvatuksesta, jossa perusideana on käyttää lähiympäristöä opetuksessa ja tällä tavoin ikään kuin sitoa opetus oppilaiden omaan elinympäristöön (Hyvärinen, 2014). Paikkalähtöistä kasvatusta onkin tavattu soveltaa juuri silloin, kun opetuksen tavoitteena on ollut kestävään tulevaisuuteen sekä osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattaminen. Kumpikin näistä ovat asioita, mitä myös ympäristökasvatuksessa kovasti korostetaan.

4.3 Opettajan autonomia

Ympäristökysymykset ovat arvolatautuneita ja opettajan omat arvot saattavat heijastua opetukseen tahattomastikin (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Tätä pohtivat myös haastateltavani, kun heiltä kysyttiin opetussuunnitelman merkityksestä ympäristökasvatuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) maininnat ympäristökasvatuksen sisällyttämisestä opetukseen kyllä tunnistetaan, mutta toisaalta myös Aarnio-Linnanvuoren ym. (2020) mainitsema arvolatautuneisuus vaikuttaisi olevan tuttua.

”[..] kyllä se opetussuunnitelma sillä tavalla ohjaa, jokainen opettaja käyttää sitä harkintaa, että miten asioita tuo esille” H2

”[..] oppimateriaalit mitä meillä on niin nehän on OPSin perusteissa laadittu --- että kyllä se niinkun ohjaa tietysti --- aina myöskin se, että minkä verran opettajalla itsellä on kiinnostusta niitä aihepiirejä kohtaan” H2

Opettajan oman harkinnan ja tulkinnan käyttäminen tulee esille myös H1 seuraavassa sitaatissa:

”[..] ehkä ne painottuu just niin semmosiin arkisiin valintoihin --- turha siinä ehkä ruveta selittämään mitään, että infrastruktuurit on huonoja --- kannustetaan siihen, että kierrätetään ja ei oteta sitä ruokaa enempää, kun jaksetaan” H1

Opettajien antamat vastaukset luovat mielikuvan siitä, että sekä opetussuunnitelma, mutta myös tietynlainen arvolatautuneisuus ympäristökasvatuksen ympäriltä tunnistetaan. Toisaalta tietynlaisia ympäristökasvattamisen sisältöön liittyviä valintoja on myös pakko liian tiheiden aikaresurssien nimissä tehdä. Tämä kertonee siitä, että kaikki opetuksen sisältöön liittyvät valinnat eivät suinkaan ole arvopohjaisia.

”[..] opetussuunnitelmaa pitäisi kaiken kaikkiaan selkeyttää --- tuntuu, että niin hirveätä tahtia pitää asioita mennä --- minusta niinku esimerkiksi just tämmöiset kestävän kehityksen teemat ja muut olisi paljon tärkeämpiä, kuin se, että me opetellaan ulkoa jotakin” H2

”[..] joutuu miettimään niin kun tavallaan --- että jos olet eri mieltä opetussuunnitelman kanssa asiasta, niin että kuitenkin sun täytyy sitten opetussuunnitelmaa noudattaa” H2

Mielenkiintoisena näkökulmana opettajien arvovalinnoille haastateltavani mainitsivat tiedonpuutteen. H1 ehdottikin, että opettajille voisi järjestää esimerkiksi lisäkoulutuksia, joissa käsiteltäisiin esimerkiksi käytännön ympäristökasvatusta.

”[..] kokee ehkä sen niin, kun ei tiedä vielä niin paljoa --- olisiko sitten mitään haittaa, että kävisi jotain lisäjuttuja ehkä välillä, että meillekin kerrottais, että miten sitä ympäristökasvatusta vois niinkun tehdä käytännön tasolla --- voisi olla ihan hyödyllistä, että sitä voisi tehdä vielä ehkä paremmin” H1

Ympäristökasvattaminen voi olla haastavaa eikä ympäristöongelmia turhaan kutsuta pirullisiksi ongelmiksi. Lombardi & Sinatra (2013) esittävät tutkimuksessaan, että nimenomaan vääränlaiset käsitykset tai tiedot esimerkiksi ilmastonmuutoksesta saattavat olla hyvinkin problemaattisia ja vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten aiheesta toisille, tässä tapauksessa oppilaille, puhuu. Aarnio-Linnanvuori ja kumppanit (2017) näkevätkin merkittävänä ympäristökasvatuksen haasteena nimenomaan opettajien puutteelliset tai kapeat tiedot ympäristöasioista.

Vaikka haastattelemani opettajat ovatkin omaksuneet ympäristökasvattamisen osaksi omaa opetustaan, he tiedostavat vahvasti opettajan henkilökohtaisten mielipiteiden sekä arvojen merkityksen ympäristökasvattamisessa. He myös tiedostavat sen, mistä Hanna Nordström (2004) kirjoittaa: opettajan tehtävä on kyllä edistää ekologisesti kestävän elämäntavan arvoja, mutta oppilaisiin ei tulisi siirtää omia asenteita. Asioista täytyy opetussuunnitelmankin velvoittamana puhua, mutta tiettyä neutraalisuutta tulisi noudattaa.

> ”[..] sun täytyy puhua niistä asioista, mutta sitten sun täytyy olla tietyllä tavalla kuitenkin niin kun aika neutraali --- kasvatat, mutta niin, että lapsi ei mene kotiin, että ope sanoo, että iskä pilaa tän koko maapallon” H2.

Opetussuunnitelma on siis vahvasti ohjaava asiakirja myös haastateltavieni ympäristökasvatuksen toteuttamisessa ja yksi opetussuunnitelman keskeisimmistä tehtävistä onkin esittää se, mitä opetuksen tulisi perusopetuksessa sisältää (Annevirta & Salminen, 2014). Vaikka haastateltavani tunnistavatkin opetussuunnitelman paikan opetuksessa, heidän vastauksistaan on kuitenkin mahdollista löytää yhtymäkohtia eräänlaiseen Lehrplan-ajatteluun, mitä opettajan autonomisuuteen tulee. Lehrplan on saksalainen koulukunta, joka Curriculum-koulukunnan kanssa on löydettävissä opetussuunnitelma-ajattelun taustalta (Annevirta & Salminen, 2014). Siinä missä Curriculum-koulukunta korostaa opetussuunnitelman mahdollisimman tarkkaa toteuttamista opetuksessa, Lehrplan-ajattelussa oman opettajuuden sekä oppilaiden tarpeiden reflektointi nousee keskiöön. Lehrplan-ajattelussa opetussuunnitelmaa

käytetäänkin välineenä nimenomaan oppilaan yksilöllisyyden sekä sosiaalisen kehittymisen tukemiseen ja opettajalla on mahdollista toteuttaa opetustaan kunkin oppilaan tarpeita silmällä pitäen, kunhan opetus tapahtuu opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen rajoissa. Tämän Lehrplan-ajattelun mahdollistama opettajan vapaampi autonomia onkin hyvä asia sekä oppilaan, että myös opettajan kannalta, sillä autonominen opettaja ohjaa myös oppilaitaan autonomisiksi tiedonhankkijoiksi. Ja juuri tällainen itsenäinen ja kriittinen tiedonhankinta onkin keskiössä sekä ympäristökasvatuksessa, että myös ekososiaalisessa sivistyksessä.

4.4 Oppilaan aktiivisen roolin tukeminen

Onnistumisen kokemuksista kysyttäessä opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että nimenomaan oppilaiden positiiviset reaktiot ympäristökasvatuksen käytäntöjä kohtaan ovat palkitsevimpia.

> ”[..] kun joku oppilas oikein hoksaa, että ei tää ollutkaan niin kun näin vaikeaa, että yksinkertaisella asialla voi tehdä jotain” H1.

H2 mainitsee positiivisena asiana oppilaiden ilon yhteisten metsäretkien jälkeen:

> ”[..] ehkä justiin joku metsäretkikin ---- kun näkee, miten lapset on iloisia --- sitten tulee aina toive, että voidaanko lähteä uudestaankin tänne metsään, että voi vitsi kun täällä oli kivaa” H2

Haastatteluvastauksissa onkin vahvasti läsnä ajatus oppilaasta aktiivisena tekijänä ja toimijana; oppilas, kuten aikaisemmin mainitsin, halutaan saada nimenomaan ajattelemaan ympäristöasioissa itse ja saavuttamaan tätä kautta eräänlaista tietoisuutta ympäristöasioista. Tätä kautta oppilaan on mahdollista toimia tulevaisuudessa ympäristön hyväksi. Aarnio-Linnanvuoren ym. (2020) mukaan yksi ympäristökasvatuksen keskeisistä tavoitteista onkin tarjota yksilölle mahdollisuuksia aktiiviseen ja vastuulliseen työskentelyyn ympäristöongelmien ratkaisemiseksi. Joy A. Palmer, jonka ympäristökasvatuksen puumallin Aarnio-Linnanvuori ja kumppanit (2020) teoksessaan esittelevät, korostaa, että ihminen

oppii ympäristössä toiminnallisuuden ja kokemusten kautta. Ympäristökasvatuksessa henkilökohtaiset ympäristökokemukset ovat keskiössä. Samaa mieltä ovat myös Parikka-Nihti & Suomela (2014), jotka teoksessaan peräänkuuluttavat ulkoleikkien tärkeyttä ympäristösuhteen kehittymisessä. Haastateltavieni vastausten perusteella voitaisiinkin sanoa, että juuri tällainen toiminnallinen ympäristökasvatus aiheuttaa oppilaissa eniten positiivisia reaktioita.

> ”[..] ehkä just se lapsen ilo kun mäkin oon kierrättämisestä tehnyt semmoista vähän kierrätyskisaa --- saadaan niin kun hauskaa tuommoisesta” H1.

Halu saada oppilas ajattelemaan itse näkyy esimerkiksi H2 maininnassa vahingossa oppimisesta metsäretkellä.

> ”[..] siinä tulee ikään kuin vahingossa se opetus sillä tavalla hauskalla tavalla --- ihan eri asia, kuin istuu tuossa pulpetin äärellä ja katsella kuvia metsästä” H2.

Samasta vahingossa oppimisesta mainitsi myös H1, joka käytti opetuksessa hyödyksi ilmastonmuutoksesta kertovaa kirjaa. Kirjaa luettiin yhdessä oppilaiden kanssa ja tätä kautta aiheesta, ilmastonmuutoksesta, oli mahdollista kertoa oppilaille niin kutsutusti salakavalasti. Oppilaan omalle, henkilökohtaiselle oppimisprosessille sekä oivalluksille annetaan siis paljon painoarvoa.

Myös yhteisöllisyys on läsnä haastateltavieni ympäristökasvatuskäytänteissä. On tärkeää, että asioita tehdään yhdessä, sillä tällaiset yhteiset projektit luovat yhteisöllisyyttä sekä aivan erityistä intoa opetustilanteita kohtaan. Yhteisten luontoretkien lisäksi hyvänä esimerkkinä yhteisöllisestä toiminnasta haastateltavieni antamissa esimerkeissä toimii Vihreä Lippu-ympäristöohjelmaan liittyvät projektit. Vihreä Lippu on kestävän kehityksen ohjelma, jonka tavoitteena on saada oppilaat innostumaan ympäristökansalaisuudesta erilaisten teemojen ja materiaalien kautta (vihrealippu.fi, n.d.). Vihreä Lippu-ohjelmassa on keskeistä sekä osallisuuden, että yhteisöllisyyden tukeminen ja Vihreä Lippu kannustaakin osallistujaan integroimaan kestävän kehityksen teemoja osaksi jokapäiväistä arkea. Vihreä Lippu-ohjelma on mahdollista käyttöönottaa sekä koulussa, että päiväkodeissa ja

Vihreän Lipun toimintaperiaate perustuu yksi kerrallaan toteutettaviin, ilmastoon ja ympäristöön liittyviin projekteihin. Tutkimuksessani esiintyvä koulu toimi aiemmin Vihreä Lippu-kouluna ja kyseisen ympäristöohjelman nimissä koululla suoritettiin juuri tällaisia ympäristöön liittyviä, yhteisiä projekteja. Nämä projektit koettiinkin haastateltavieni puheissa erityisen antoisina juurikin yhteisöllisyyden ja toiminnallisuuden näkökulmista.

> ”[..] tolleen se ehkä tuleekin helpommin käsiteltyä, kun siitä tulee joku koko koulun vaikka teema --- kun se on kaikkien yhteinen ja se tuo yhteisöllisyyttä ja ehkä semmoista intoa myös tehdä niitä asioista, kun niistä tehdään tommosia koko porukan juttuja --- siihen tulee niin kun konkretia ja semmonen yhdessä tekeminen, niin se on hauska” H1.

> ”[..] jää jotenkin mieleen ehkä paremmin, kun se vaan et oppitunnilla käydään läpi veden säästäminen” H2.

Yhteisöllisyyden merkitystä opetuksessa ei pidäkään vähätellä. Yhteisöllisyyden sekä yhteistyön merkityksestä opetuksessa korosti jo historiassa kasvatuspsykologi John Dewey, jonka edustaman progressiivisen pedagogiikan mukaan opetuksessa tulisi korostaa niin oppilaan aloitteellisuutta, kuin myös kykyä keskinäiseen yhteistyöhön (Saari, 2021). Dewey painotti kasvatusteoriassaan yhteisten projektien merkitystä sekä yhteisten tavoitteiden mukaan toimimista. Deweyn ja tämän oppilaan William Heard Kilpatrickin mukaan tällainen yhteinen toimiminen on keskeinen osa demokraattisen yhteiskunnan toimintaa (Saari, 2021) ja tässä voikin nähdä yhtymäkohdan myös ympäristökasvatukseen. Lili-Ann Wolffin (2004) mukaan yksi ympäristökasvatuksen keskeisistä periaatteista kun on saada taitoja osallistua demokraattisen yhteiskunnan kehitykseen ja johtamiseen.

4.5 Yhteenveto

Yhteenvetona tuloksista voidaan todeta, että ympäristökasvatusta pidetään ehdottomasti tärkeänä. Ympäristökasvatuksen tärkeys ei ajan myötä tule ainakaan vähenemään ja ympäristökasvatuksen keskeisenä tavoitteena tutkimusaineistossani vaikuttaisikin olevan nimenomaan aktiivisten

tulevaisuuden toimijoiden kasvattaminen. Oppilaat halutaan saada ajattelemaan asioista itsenäisesti ja kriittisesti ja oppilaiden omien oivallusten tärkeys nousee keskiöön. Opettajien tarkoituksena ei siis ole siirtää omia arvojaan tai ajatusmallejaan suoraan oppilaisiin, vaan suotavaa olisi, että oppilas onnistumisenkokemusten ja monipuolisen ympäristökasvatuksen kautta ryhtyisi itse reflektoimaan omia toimiaan ja niiden mahdollisia vaikutuksia ympäristöön. Tässä auttaa mainiosti maaseutumiljöö, joka tarjoaa hedelmälliset puitteet monipuoliselle ympäristökasvatukselle. Ympäristökasvatuksen käytäntöjen kohdalla aineistossani korostuikin eräänlainen teorian ja käytännön yhdistäminen ja tekemällä oppiminen; metsäretken tai perunoiden istuttamisen lomaan on mahdollista integroida teoriaa esimerkiksi yhteyttämisestä tai puiden historiasta. Tähän paikkalähtöiseen kasvatukseen voi liittää myös yhteisöllisyyden korostamisen, sillä tulosten perusteella näitä ympäristökasvatuksen käytäntöjä toteutetaan yhdessä koko luokan kesken.

Ympäristökasvatuksen haasteiksi tutkimusaineistossani mainittiin ympäristökysymysten tietynlainen arvolatautuneisuus sekä myös tiedonpuute, joka joissakin tapauksissa voi näkyä kielteisinä tai torjuvina asenteina koko ympäristökasvatusta kohtaan. Arvolatautuneisuus yhdistettiin vahvasti ajatuksiin opetussuunnitelmasta normittavana asiakirjana, sillä ympäristöasioita täytyy toki opetussuunnitelmankin nimissä opettaa, mutta opetus täytyy toteuttaa niin, että omat arvot eivät siirry suoraan oppilaaseen. Oppilaan halutaan jälleen kerran ajattelevan asioista itsenäisesti ja kriittisesti ja tämä oppilaan aktiivisen roolin tukemisen tavoite näkyy myös opettajien mainitsemissa ympäristökasvattamisen onnistumisenkokemuksissa, jotka liittyivät vahvasti oppilaiden omiin, positiivisiin reaktioihin ja oivalluksiin.

5 POHDINTA

Tässä luvussa käyn tuloksiani läpi tutkimuskirjallisuuden, teoreettisen viitekehykseni sekä ekososiaalisen sivistyksen käsitteen valossa. Lopuksi käyn läpi ehdotuksiani mahdollisille jatkotutkimuksille.

5.1 Tuloksista yleisesti

Ympäristökasvatus merkityksellistyy haastateltavieni vastauksissa monin eri tavoin. Ympäristökasvatus ensinnäkin nähdään ajan ja paikan kautta. Ajallinen aspekti käy ilmi muiden muassa H2 toteamuksesta ympäristökasvatuksen olevan koko ajan yhä tärkeämpi asia. Vaikuttaisi myös siltä, että ympäristökasvatuksella halutaan nimenomaan vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuksiin ja siihen, miten he ympäristöasioista tulevaisuudessa ajattelevat. Ympäristöoppien ei oleteta iskostuvan oppilaiden päihin heti, vaan oppilaat halutaan omassa arjessaan saada pohtimaan ympäristöasioita. Veli-Matti Värrin (2018, 21) mukaan juuri tämä onkin kasvatuksen tehtävä; kasvatus on olennaisesti juuri tulevaisuuteen ja päämääriin suuntautunut inhimillinen tehtävä.

Paikalle, joka tutkimuksessani on maaseutu, annetaan paljon painoarvoa, sillä, kuten H1 toteaa, maalla keskusteluyhteys luontoon saattaa näyttäytyä hyvinkin erilaisena, kuin kaupunkikoulussa. Maaseudulla sijaitsevaa koulua hyödynnetään haastateltavieni vastausten perusteella ylipäätään monella eri tavalla, sillä esimerkiksi metsäretket ja hiihtäminen pellolla ovat koulun sijainnin vuoksi mahdollisia. Tietynlainen käytännön ja teorian yhdistäminen näyttäisikin korostuvan käytännöissä, joilla haastateltavani ympäristökasvatusta harjoittavat. Metsäretken lomassa on mahdollista käydä keskustelua jokamiehenoikeuksista ja herneenversoja istuttaessa voidaan keskustella yhteyttämisestä.

”[..] siinä tulee ikään kuin vahingossa se opetus” H2.

Luonnossa liikkuminen ja ulkona oppiminen on kiistämätön osa ympäristökasvatuksesta ja esimerkiksi Arja Kaasisen (2023) mukaan nimenomaan metsässä liikkuminen vahvistaa metsäsuhdetta. Tämä metsissä liikkuminen ja erilaiset metsäretket näyttäytyivätkin varsin merkittävänä osana ympäristökasvatusta haastateltavieni vastauksissa. Kaasisen (2023) mukaan metsäsuhteen muodostumisessa tärkeää onkin myös vuorovaikutus metsän kanssa ja tästä vuorovaikutuksesta haastateltavani huolehtivat esimerkiksi puiden historiasta kertomalla sekä kehottamalla oppilaita halaamaan puita. Tällaisen kehollisuuden merkityksestä luontosuhteen muodostumisessa kirjoittavat myös Foster ja kumppanit (2022). Heidän mukaansa taideperustaisilla ja kontemplatiivisilla menetelmillä on kyky tuottaa ekososiaalista osallisuutta. Kontemplatiivisilla menetelmillä tarkoitetaan erilaisia meditatiivis-kehollisia harjoitteita, kuten esimerkiksi puiden halailua. Samaan kategoriaan voinee liittää hipan leikin, jota haastateltavieni mukaan metsässä myös harjoitettiin.

On kuitenkin totta, että ympäristö itsessään voi merkitä monenlaisia asioita eikä hyvän ympäristösuhteen muodostumiseen aina vaadita ympäröivää metsää. Luontoa ehkä pidetään perinteisimpänä ympäristökasvatuksen kohteena, mutta yhtä paljon painoarvoa tulisi myös antaa esimerkiksi yksilöä ympäröivälle kaupunkiympäristölle (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Ympäristökasvatusta on mahdollista toteuttaa myös rakennetussa ympäristössä ja yhtä lailla tällainen ympäristökasvatus korostaa ympäristöön liittyviä tietoja ja arvoja, joiden avulla ympäristövastuullisuuteen on mahdollista pyrkiä. Ympäristön käsitteen monimuotoisuus olisi siis tärkeä asia muistaa ympäristökasvatuksesta puhuttaessa.

Toimintaa ympäristössä korostaa Joy A. Palmer, jonka puumalliin on tässä tutkimuksessa viitattu useita kertoja. Palmerin mukaan ihminen oppii nimenomaan ympäristössä toiminnallisuuden ja kokemusten kautta ja henkilökohtaisia ympäristökokemuksia tarvitaan (Aarnio-Linnanvuori ym. 2020). Marianne E. Krasny (2016, 146) taas esittelee aiheen tiimoilta toiminnan tiedon käsitteen (action-related knowledge), jonka mukaan nimenomaan tieto jonkin harjoittamansa toiminnan vaikutuksesta luonnolle voi saada yksilön toimimaan asiassa toisin, kenties hieman ympäristöystävällisemmillä tavoilla.

Sekä opettajan, että tietyllä tavalla myös oppilaan autonomia muodostavat ympäristökasvatuksen merkityksiä pohdittaessa omat teemansa. Opettajat puhuivat paljon siitä, mistä myös Aarnio-Linnanvuori ym. (2020) kirjoittavat: ympäristökysymykset ovat kysymyksinä melko arvolatautuneita eikä niihin täten ole valmiita, yksiselitteisiä vastauksia. Tämä tuo ympäristökasvatukseen omat haasteensa, sillä vaikka ympäristökasvatusta voitaisiinkin melko pitkälti kutsua arvokasvatukseksi, samalla tulee olla hyvin tarkka siitä, että opettajan omia arvoja ei vain kaadeta oppilaan niskaan antamatta oppilaalle mahdollisuutta pohtia niitä itse. Tätä ongelmaa Aarnio-Linnanvuori ja kumppanit (2020) kutsuvat indoktrinaatioksi. Haastateltavani ovatkin sitä mieltä, että ympäristöasioista pitää tietysti puhua, mutta tietynlaisen neutraalisuuden toteutumista olisi hyvä pitää silmällä. Sama pätee omiin, henkilökohtaisiin arvovalintoihin.

Haastatteluista kävi ilmi myös opettajan autonomian toinen puoli, joka liittyy myös vahvasti ympäristökysymysten arvolatautuneisuuteen. Haastateltavani puhuivat muiden muassa tiedon puutteesta, joka pahimmillaan voi johtaa negatiivisiin asenteisiin koko ympäristökasvatusta kohtaan. Heimlichin ym. (2012) mukaan uskomuksilla ja käytöksellä onkin yhteys ja Lombardi & Sinatra (2013) kirjoittavat artikkelissaan samasta asiasta; mikäli yksilö ei ole kiinnostunut esimerkiksi ilmastonmuutoksen kaltaisista asioista, hän tuskin hakee niistä itsenäisesti tietoakaan. Tällainen tiedonpuute voi Lombardin & Sinatran (2013) mukaan johtaa väärinymmärryksiin ja pahimmassa tapauksessa nämä väärinymmärrykset saatetaan tuoda ilmi myös oppilaille.

Oppilaan oman ajattelun ja autonomian korostaminen ovatkin läsnä haastateltavieni vastauksissa ja opettajat mainitsevat monessa kohdassa haluavansa saada oppilaat nimenomaan ajattelemaan ja pohtimaan asioita itse. Tätä kriittisen ajattelun tärkeyttä peräänkuulutetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16), jossa korostetaan sivistyneen ihmisen taitoa osata käyttää tietoa kriittisesti. Samaa mieltä on myös Marianne E. Krasny (2016), jonka mukaan ympäristötietoisella yksilöllä tulee olla kykyä ajatella asioista kriittisesti. Tähän kriittisen ajattelun piiriin kuuluu myös taito tehdä johtopäätöksiä ympäristöasioista nimenomaan itsenäisesti ja juuri tähän kriittisen ajattelun taidon harjoittamisella Krasnyn (2016) mukaan pyritäänkin. Tutkimukseni koulun tapauksessa kriittisen ajattelun kehittymisestä huolehtii myös tieteidenvälisyys, sillä opettajien vastausten perusteella ympäristöasioita

käsitellään muissakin oppiaineissa, kuin vain ympäristötiedossa. Haastateltavieni puheista kävi muiden muassa ilmi kuvaamataiton tunti, jossa askarreltiin asioita vain kierrätysmateriaaleja käyttäen. Tieteidenvälisyys näkyy myös H1 maininnassa uskonnon tunnista, jossa eettisyydestä on mahdollista puhua monesta, myös luonnon ja ympäristön näkökulmista. Aarnio-Linnanvuoren (2016) mukaan juurikin tieteidenvälisyys on keskeisessä asemassa kriittisen ajattelun kehittämisessä, sillä se vahvistaa ajattelun taitoja ja myös lisää saatavilla olevaa informaatiota.

Opettajien vastausten perusteella voisikin sanoa, että ympäristöasioita opetettaessa vallalla on niin kutsuttu konstruktivistinen oppimiskäsitys. Cantellin & Koskisen (2004) mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tieto ei automaattisesti siirry opettajalta oppilaalle, vaan tieto tulee ikään kuin konstruoida itse. Oppiminen on aktiivista ja oppijan itse tulkitsee ja jäsentää saamaansa informaatiota aikaisemman tietonsa pohjalta. Tässä voikin nähdä yhtymäkohdan jo aiemmin mainittuun Joy A. Palmerin puumalliin, jossa merkittävillä elämänkokemuksilla sekä aiemman tiedon tasolla on suuri merkitys ympäristökasvatuksessa. Toisaalta, kuten Cantell & Koskinen (2004) myös tuovat ilmi, ympäristökasvatuksessa, kuten myös haastateltavieni puheissa, korostuu kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys korostaa tietynlaista tilannesidonnaisuutta, jossa koulussa opittu teoria liitetään oppilaan omaan arkielämään. Opiskeltavat asiat toimivat siis ikään kuin työkaluina ja avaimina todellisuuden ymmärtämisessä. Cantell & Koskinen (2004) puhuvatkin kontekstuaalisesta ympäristökasvatuksesta, jossa yhdistyvät niin humanismi, kriittinen ajattelu, kuin konstruktivismikin.

5.2 Ekososiaalinen sivistys

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) kirjoitetaan ekososiaalisesta sivistyksestä seuraavanlaisesti: ”ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestävälle käytölle perustuvalle kiertotaloudelle --- merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen

vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi”. Tästä ekosysteemien monimuotoisuuden kunnioittamisesta kirjoittavat myös Raisa Foster ym. (2022), jotka tuovat keskusteluun ekososiaalisen osallisuuden käsitteen. Ekososiaalinen osallisuus korostaa vuorovaikutuksen tärkeyttä mahdollisimman monilajisissa ympäristöissä. Näitä vuorovaikutustaitoja voi harjoitella esimerkiksi viemällä oppilaat mahdollisimman monilajisiin ympäristöihin. Parhaimmillaan tämä johtaa empatian kehittymiseen muita lajeja ja eliöitä kohtaan.

Jani Pulkki & Pasi Takkinen (2022, 62) puolestaan kirjoittavat käsitteestä seuraavaa: ”ekososiaalisen ajattelun ydin on pyrkimyksessä ratkaista toisiinsa kietoutuneita ekologisia ja sosiaalisia ongelmia”. Toisaalta ekososiaalisuutta voidaan ajatella myös eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä. Monille toisistaan poikkeaville ajattelutavoilla yhteistä on pyrkimys ratkaista toisiinsa kietoutuneita ekologisia ja sosiaalisia ongelmia.

Ekososiaalinen sivistys on integroitu osaksi haastateltavieni opetusta monin eri tavoin. Jyri Mannisen & Riina Nokelaisen (2021) artikkelissa ekososiaalinen sivistys nähdään eräänlaisena apukätenä ekologisten ja sosiaalisten kysymysten huomioonottamiseen arkisessa toiminnassa. Juuri tätä arjen näkökulmaa haastateltavanikin monessa kohdassa peräänkuuluttavat; ympäristökasvatuksella pyritään vaikuttamaan juuri siihen, että oppilaat arkisissakin toimissaan pohtisivat asioita nimenomaan ympäristön kautta. Oppilaille tuodaan monipuolisesti ympäristökasvatuksen kautta ilmi kaikki se, mitä yksi pieni ihminenkin voi jokapäiväisessä arjessaan ympäristömme hyväksi tehdä. Toki tämän monipuolisen ympäristökasvatuksen kautta käy ilmi myös teoria käytännön taustalla ja erilaisten aktiviteettien tiimellyksessä esimerkiksi kierrätys ja yhteyttäminen tulevat helposti tutuiksi. Näin ollen ympäristökasvatuksessa tulee huolehdittua myös siitä, että oppilaat ymmärtävät esimerkiksi ekosysteemien monimuotoisuuden ja kiertotalouden keskeisiä elementtejä. Nämä ovat juuri niitä asioita, mitä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottavat. Samalla metsissä ja esimerkiksi kasvimailla vierailu vahvistaa oppilaiden ekososiaalista osallisuutta.

Yhtäältä ekososiaalinen sivistys korostaa myös kriittisen ajattelun tärkeyttä (Manninen & Nokelainen, 2021). Halu ja tavoite saada oppilaat ajattelemaan ja pohtimaan itse esiintyykin merkittävässä roolissa tässä tutkimuksessa ja haastateltavani korostavat sitä paljon. Sivistys, myös ekososiaalinen sivistys,

tietysti karttuu elinikäisessä oppimisessa (Bardy & Salonen, 2015) ja ympäristökasvatus itsessäänkin on luonteeltaan elinikäistä (esim. Neal & Palmer, 2003). On kuitenkin tärkeää, että ympäristökasvatuksessa pyritään ohjaamaan kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun, sillä nimenomaan ne ovat ympäristökansalaisuuteen kasvattamisen ytimessä (Härmä; Ahola & Hakalahti, 2023).

Arto O. Salosen (2013) mukaan juurikin ei-materiaaliset asiat, esimerkiksi yhteisyyden tunne ja ystävyys, tekevät ihmisen kaikkein onnellisimmaksi. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen on ihmissuhdekeskeinen ja tämä ihmissuhdekeskeisyys saattaa lopulta johtaa yksilön ymmärrykseen siitä, ettei hän tarvitse paljon materiaa ja tavaraa ollakseen onnellinen. Aineettomat asiat ovat niitä, jotka todellista tyytyväisyyttä tuottavat. Yhteisöllisyys ja ihmistenvälisyys, joita haastateltavieni puheissa paljon korostetaan, ovat siis ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta todella tärkeitä ja kenties jopa ratkaisevia elementtejä. Yhteisöllisyyden lisääntyessä omistamisen merkitys vähenee (Salonen & Bardy, 2015). Yhteisöllisyyden toteutumisesta huolehditaan haastateltavieni koulussa yhteisillä ympäristöön liittyvillä projekteilla (esimerkiksi Vihreä lippu), yhteisillä metsäretkillä sekä yhteisillä istutustalkoilla koulun pihassa. Tämä kaikki korostaa ekososiaalisessa sivistyksessä tärkeää ihmistenvälisyyttä ja mahdollisesti myös vahvistaa entisestään oppilaiden välisiä vertais- ja ystävyyssuhteita.

5.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Haastattelussani mainittu ajatus koulun sijainnin merkityksestä ympäristökasvatuksessa muodostaa hedelmällisen kehyksen jatkotutkimukselle. Ympäristökasvatusta ei kyseisestä näkökulmasta ole Suomessa vielä tutkittu ja olisikin kiinnostavaa tietää, millainen merkitys koulun sijainnilla ympäristökasvatuksen toteuttamisessa on. Ympäristö-käsitteen monipuolisuus tarjoaa mahdollisille jatkotutkimuksille hyvän teoreettisen kehyksen ja tutkimuksen voisikin toteuttaa esimerkiksi vertailevasti niin, että tarkastelun kohteena olisi sekä maaseutu, -että kaupunkikouluja. Tutkimuksen tarkempana pääfokuksena voisivat olla esimerkiksi tavat, joilla ympäristökasvatusta kussakin

koulussa harjoitetaan. Näin olisi mahdollista selvittää esimerkiksi se, miten ympäristökasvatusta toteutetaan koulussa, jossa luonto ja metsät eivät sijaitse välittömässä läheisyydessä. Ympäristökasvatus on kuitenkin asia, jota perusopetuksen opetussuunnitelman velvoittamana tulisi harjoittaa ja tällainen vertaileva tutkimusote voisi laajentaa ihmisten käsityksiä ympäristöstä sekä ympäristökasvatuksesta ylipäätään.

Samaisen vertailevan, koulun sijaintia korostavan tutkimusotteen voisi laajentaa myös koskemaan itse oppilaita ja heidän luonto- ja ympäristökäsityksiään. Olisi mielenkiintoista tietää, onko koulun sijainnilla vaikutusta siihen, miten oppilaat suhtautuvat ympäristöasioihin ja mikäli sijainnilla on merkitystä, miten se oppilaiden ympäristöajatuksissa ilmenee. Ylipäätään tutkimus ympäristökasvatuksen vaikuttavuudesta voisi olla hedelmällinen, sillä ympäristökasvatuksellahan pyritään ympäristökansalaisuuteen. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia esimerkiksi sitä, millaista ympäristökasvatusta vaikkapa ympäristö- ja ilmastoaktivistit ovat peruskouluaikoinaan saaneet.

6 EETTISYYS & LUOTETTAVUUS

6.1 Tutkimuksen eettisyys

Vilkan (2021b) mukaan tutkimuksen tekeminen kietoutuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2024) mainitsee hyvän tieteellisen käytännön perusperiaatteiksi luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon. Rehellisyyttä peräänkuuluttaa myös Jaana Vuori (2021). Vuori (2021) lisää yleisten eettisten periaatteiden listalle vielä vahingon välttämisen ja tutkittavien ihmisarvon sekä yksityisyyden kunnioittamisen. Vahingon välttämisellä Vuori (2021) tarkoittaa tutkittavien ihmisarvoista sekä tasa-arvoista kohtelua. Tutkijan ei toisin sanoen tule aiheuttaa tutkittavilleen minkäänlaista vahinkoa tai vaaraa.

Vilkan (2021b) mukaan ennen tutkimuksen aloittamista osapuolten asemat, oikeudet ja velvollisuudet tulisi määritellä ja kirjata kaikkien hyväksymällä tavalla. Tästä pidin huolta täyttämällä huolellisesti sekä tietosuojailmoituksen, että tutkimustiedotteen. Kumpaisestakin käy ilmi tutkimukseni tarkoitus sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Sekä tietosuojailmoituksen, että tutkimustiedotteen liitin sähköposteihin, jotka laitoin tutkimani koulun rehtorille sekä henkilölle, jolta pyysin tutkimuslupaa. Tämän lisäksi tulostin tietosuojailmoituksista konkreettisia kappaleita haastateltaville. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan vuoden 2019 ohjeessa on maininta tutkittavan oikeudesta kieltäytyä tutkimuksesta missä tahansa sen vaiheessa ja tämän kerroin myös tutkittaville. Huolehdin tutkittavien suostumuksesta myös varmistamalla sen vielä suullisesti ennen tutkimushaastattelun alkua. Tämän suostumuksen otin myös nauhalle.

Tutkittavieni yksityisyydestä huolehdin antamalla heille tutkimuksessani täyden anonymiteetin; haastateltavia on käytännössä mahdotonta tunnistaa, sillä

sekä haastateltavien nimet, että esimerkiksi koululaitos, jossa he työskentelevät, jää mainitsematta. Koin teemahaastattelun olevan myös eettisesti varsin mainio tapa suorittaa tutkimukseni aineistonkeruu, sillä teemahaastattelun väljyyden vuoksi haastattelukysymyksiä on mahdollista haastateltavien toimesta syventää tai tarkentaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltavilla oli siis mahdollisuus läpi haastattelun varmistaa ja kysyä, mikäli kysymyksissäni ilmeni jotakin epäselvää. Toki ryhmähaastattelu haastattelulajina takasi sen, että haastateltavani pystyivät täydentämään toistensa sanomisia ja pohtimaan vastauksia kysymyksiini yhdessä.

Hirsjärvi & Hurme (2022) mainitsevat tutkimusten eettisten lähtökohtien kohdalla myös haastattelun purkamisen, eli litteroinnin. Hirsjärven & Hurmeen (2022) mukaan aineiston oikeanlainen litterointi liittyy vahvasti kysymykseen luottamuksellisuudesta; litteroinnin tulee noudattaa haastateltavien suullisia lausumia. Tästä huolehdin litteroimalla aineistoni sanasta sanaan Microsoft Wordin litterointityökalulla. Olin tarkka siitä, että työkalu litteroi aineistoni oikein ja mikäli näin ei tapahtunut, korjasin litteraattia itse. Vilkan (2021b) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää nimenomaan haastattelijan vääränlaiset merkinnät haastateltavien vastauksista. Juuri tätä halusin mahdollisimman tarkalla aineiston litteroinnilla välttää.

Jo mainittujen lisäksi noudatin tutkimuksessani oikeanlaisia viittauskäytäntöjä. Vilkan (2021b) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijan vilpittömyyttä ja rehellisyyttä toisia tutkijoita kohtaan ja tämän voi osoittaa juurikin tarkoin lähdeviittein.

Tutkimukseni kompastuskivet lienevät aineistoni pieni koko sekä oma kokemattomuuteni tutkijana. Vilkan (2021a) mukaan opinnäytetyö saatetaan joutua tekemään tilanteessa, jossa tekijän tiedot tai taidot eivät ole tutkimuksen tekemiseen riittävät. Kokemattomuuteni saattoi näkyä esimerkiksi haastattelussa, sillä haastattelutilanne oli minulle täysin uusi. Haastattelutilanteessa en esimerkiksi kysynyt haastateltaviltani lisäkysymyksiä, vaikka siihen olisi avoimen haastattelulajin puitteissa ollut mahdollisuus. En kuitenkaan koe, että lisäkysymykset olisivat tuoneet tutkimukseen juurikaan mitään uutta, sillä omat, ennalta pohditut haastatteluaiheeni olivat melko kattavat ja tutkimussuunnitelmani mukaiset.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli saada tutkimukseeni kolme ryhmähaastattelua, mutta itsestäni riippumattomista syistä tutkimukseni aineisto koostuukin vain yhdestä kahden hengen ryhmähaastattelusta. Haastatteluille suunnittelemaani ajankohtaa leimasivat sekä kiire, että mahdollisten haastateltavieni elämien henkilökohtaiset esteet ja tilanteeseen oli pakko aikataulullisten asioiden puitteissa vain sopeutua. Vilkan (2021b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston laatu ratkaisee eikä tutkimusaineiston koolla ole väliä. On kuitenkin tosiasia, että mikäli aineistoni olisi ollut hieman laajempi, sekä laadullisen tutkimuksen, että omatkin tavoitteeni olisivat täyttyneet paremmin. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto toimii eräänlaisena apuvälineenä tietyn asian tai ilmiön ymmärtämisessä (Vilkka, 2021b) ja luulen, että mikäli olisin saanut tutkimukseeni useamman, mahdollisesti vaikka vain toisenkin, haastattelun, olisin voinut saada tutkimukseeni vielä uusia näkökulmia ja täten työkaluja ymmärtää ympäristökasvatusta paremmin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Mitä tutkimukseni luotettavuuteen tulee, Tuomi & Sarajärvi (2018) mainitsevat sen yhteydessä validiteetin käsitteen. Vaikka kyseistä käsitettä onkin laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoitu, koen käsitteen olevan tutkimukseni luotettavuuden kannalta relevantti. Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan lyhykäisyydessään sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattukin. Koen, että tutkimukseni on ainakin tästä näkökulmasta aivan validi; tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien ympäristökasvatukselle antamia merkityksiä sekä heidän ympäristökasvatuskäytäntöjään ja juuri niin tutkimuksessani tehtiinkin. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja kvalitatiivisissa tutkimuksissa esimerkiksi tutkijan omalla, henkilökohtaisella pohdinnalla on oma, keskeinen paikkansa. Pyrinkin tässä tutkimuksessa kertomaan ja kuvailemaan mahdollisimman tarkasti työvaiheitani sekä sitä, miksi päädyin tekemään tiettyjä ratkaisuja esimerkiksi aineistoni keräämisen tai analyysin kanssa. Toki tutkimuksessani on myös oma kappaleensa omalle, henkilökohtaiselle pohdinnalleni tutkimukseni aiheesta.

Yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan myös pitää vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Käytännössä vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Olen edellä osoittanut, että monet haastattelussa ilmi tulleet asiat ovat juuri sellaisia, joita on mahdollista löytää aiheesta tehdystä tutkimuskirjallisuudesta. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteisöllisyyden merkitys ympäristökasvatuksessa sekä ajatukset arvokasvatuksesta. Tutkimuksessani on muutenkin hyvin kattavasti perusteltu ja pohdittu haastateltavieni vastauksia juuri tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta ja nämä keskinäiset yhtymäkohdat on mainittu ja otettu huomioon läpi tutkimukseni. Analyysin kattavuuden vaatimukset tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa myös täyttyvät, sillä tein hyvin perusteltuja valintoja pohtiessani esimerkiksi sitä, mitä sitaatteja halusin tutkimukseeni valita. En käyttänyt tutkimuksessani suinkaan koko aineistoa, vaan valitsin aineistostani tarkasti juuri ne asiat, jotka tutkimuskysymysteni kannalta ovat merkittäviä. Analyysin kattavuus tarkoittaa tässä tilanteessa Eskolan & Suorannan (1998) mukaan juuri sitä, ettei tulkintoja perusteta vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta.

Eskola & Suoranta (1998) mainitsevat myös yleistettävyyden käsitteen. Yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää järkevää aineiston kokoamista, jolloin haastateltavilla tulisi olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, tekijän tietoa tutkimusongelmasta sekä kiinnostusta itse tutkimukseen. Tämän tutkimuksen kohdalla voitaisiinkin puhua haastateltavien samanlaisista kokemusmaailmoista, sillä molemmat haastateltavani ovat samassa koulussa työskenteleviä luokanopettajia, jotka koulun arjessa varmasti törmäävät samankaltaisiin tapahtumiin. Luokanopettajat ovat myös keskeisiä toimijoita ympäristökasvatuksessa ja tutkimushaastatteluni perusteella haastateltavillani on ehdottomasti juuri tekijän tietoa tutkimusongelmasta. Kiinnostus itse tutkimukseen näkynee siinä, että luokanopettajat halusivat osallistua haastatteluuni ja he myös vastasivat haastattelukysymyksiini kattavasti, avoimesti ja rehellisesti.

7 LÄHTEET

Ahola, O. & Hakalahti, J. (2023) *Kimmo Härmän mukaan tarvitsemme ympäristöasioissa nopeiden toimien lisäksi myös pitkän aikavälin viisautta ja kriittistä ajattelua*. SPECS, Tampereen yliopisto.
< https://research.tuni.fi/specs-fi/uutinen/kimmo-harman-mukaan-tarvitsemme-ymparistoasioissa-nopeiden-toimien-lisaksi-myos-pitkan-aikavalin-viisautta-ja-kriittista-ajattelua/>
[Viitattu: 5.5.2024]

Aarnio-Linnanvuori, E. (2016). Ympäristöaiheiden tieteidenvälisyys yleissivistävän opetuksen haasteena aineenopettajien näkökulmasta*. Kasvatus & Aika*, 10 (2) 2016, 33–50.

Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H., Lehtonen, A. & Tolppanen, S. (2017) Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli*. Kasvatus 48 (5).* 456–468.

Annevirta, T. & Salminen, J. (2014). Opetussuunnitelman välittämä ohjaus – Mitä kenelle ja miksi? *Kasvatus* 4/2014. 333–348.

Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Tani, S. (2020) *Ympäristökasvatus – kestävän tulevaisuuden käsikirja*, PS-kustannus.

Bardy, M. & Salonen, A. O. (2015) *Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen.* Aikuiskasvatus, 1/2015.

Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä.* Teoksessa Cantell, H. (toim.) 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Foster, R., Keto, S., Pulkki, J. Salonen, A.O. & Värri, V-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatus – Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen*. Kasvatus & Aika*. 16 (3) 2022, 49–69.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2020). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.

Heimlich, J. E., Mony, P. & Yocco, V. (2013) *Belief to Behavior: A Vital Link.* Teoksessa Brody, M., Dillon, J. Stevenson, R. B. & Wals, A. E.J. (toim.) 2013. *International Handbook of Research on Environmental Education.* Routledge Taylor & Francis Group.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021) *Haastattelut*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Tietoarkisto]
< https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>
[Viitattu 17.4.2024]

Hyvärinen, R. (2014). *Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa*. Teoksessa: Hyry-Beihammer, E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. 9–30. Vantaa: HansaPrint.

Juhila, K. (2021) *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Tietoarkisto]
< https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
[Viitattu 17.4.2024]

Kaasinen, A. (2023). *Metsäsuhde kehittyy ulkona*. Teoksessa Kaasinen, A. & Myllyniemi, U. (toim). 2023. *Ulkona opettamisen käsikirja*. PS-kustannus.

Krasny, M. E. (2020). *Advacing Environmental Education Practice*. Cornell University Press.

Laine, M. (2017). Kulttuurisesti kestävän kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus 48 (5).* 441–455.

Lombardi, D. & Sinatra, Gale M. (2013) *Emotions about Teaching about Human-Induced Climate Change*. International Journal of Science Education, 35:1, 167–191.

Neal, P. & Palmer, Joy. (2003). *The Handbook of Environmental Education*. Routledge – London and New York.

Manninen, J. & Nokelainen, R. (2021) Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus*, 2/2021.

Nordström, H. (2004) *Ympäristökasvatuksen toimintamalleja – 6.3. Kasvatusta yhteisen ympäristön puolesta*. Teoksessa Cantell, H. (toim.) 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.*

Opetushallitus. (n.d.) *Mitä on kulttuurisesti kestävä kasvatus*? [Viitattu: 20.2.2024.]
https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuurisesti-kestava-kasvatus

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä – Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa.* PS-kustannus.

Pulkki, J. & Takkinen, P. (2022). Ekososiaalinen kysymys – Ekososiaalisen kasvatusajattelun teoreettisia lähtökohtia. *Kasvatus & Aika. 16* (4) 2022, 62-79.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – 6.3.4 Ryhmähaastattelu*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Tietoarkisto] < https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>
[Viitattu 17.4.2024]

Salonen, A. O. (2013). *Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi.* Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen Seuran julkaisuja 6. 40–70.

Saari, A. (2021) *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään. Gaudeamus.*

TENK. (2024). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
< https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk >
[Viitattu: 28.4.2024]

TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, luonnos*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/EETTISET%20PERIAATTEET_TENKIN%20HYVÄKSYMÄ%20LUONNOS_7.5..pdf>
[Viitattu 28.4.2024]

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, Uudistettu laitos*. Tammi.

Venäläinen, M. (1992). *Mitä on ympäristökasvatus?* Teoksessa Kajanto, A. (toim). 1992. *Ympäristökasvatus*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Vihreä lippu (n.d.). [Viitattu 15.5.2024]
<https://vihrealippu.fi/toimintamalli/>

Vilkka, H. (2021a). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Vilkka, H. (2021b). *Tutki ja kehitä – päivitetty painos*. PS-kustannus.

Vuori, J. (2021) *Laadullinen sisällönanalyysi*. Teoksessa Vuori, J. (toim.)

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Tietoarkisto].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
[Viitattu: 17.4.2024]

Vuori, J. (2021) *Tutkimusetiikka ihmistieteissä*. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [Tietoarkisto].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/ >
[Viitattu: 28.4.2024]

Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Wolff, L-A. (2004) *Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään.* Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus.