



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SUOMI, MIIRA JANIKA

YMPÄRISTÖKASVATUS JA PAIKALLISUUDEN ROOLI VUODEN 2016 OPE-
TUSSUUNNITELMAUUDISTUKSESSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
Luokanopettajankoulutus		Suomi, Miira Janika	
Työn nimi/Title of thesis			
Ympäristökasvatus ja paikallisuuden rooli vuoden 2016 opetussuunnitelmauudistuksessa			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	Huhtikuu 2016	113 + 2
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onko meneillään oleva opetussuunnitelmatyö ympäristökasvatusta mahdollistava vai rajoittava tekijä. Uusi opetussuunnitelma tulee voimaan syksyllä 2016. Tavoitteenani on löytää ympäristökasvatuksen kehitystä jarruttavia ja edistäviä tekijöitä opetussuunnitelmauudistuksen kontekstista. Lisäksi tarkastelen opetussuunnitelmauudistusta paikallisuuden kautta, sillä koen sen olevan oleellinen osa ympäristökasvatusta. Selvitän siis, mikä merkitys ympäristökasvatuksella ja paikallisuudella sen osana on koulujen käytänteissä, ja miten ympäristökasvatus ja paikalliset piirteet ympäristökasvatuksen osalta huomioidaan opetussuunnitelmatyössä.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu ympäristökasvatuksen, luontokasvatuksen ja kestävästä kehityksen kasvatuksesta käsitteistä. Tarkastelen näiden käsitteiden suhteita, sekä lisäksi paikallisuutta osana ympäristökasvatusta. Teen myös katsauksen uuteen, syksyllä 2016 voimaan astuvaan opetussuunnitelmaan, ja selvitän, millä tavoin se huomioi ympäristökasvatuksen ja paikallisuuden osana ympäristökasvatusta.</p> <p>Tutkimuksen empiirinen osio koostuu kahdesta eri aineistosta. Ympäristökasvatus-verkkolehtiaineiston analysoin fenomenografian keinoin, jossa tutkimuksen kohteena ovat käsitykset. Lehden kirjoittajat ovat ympäristökasvatusalan ammattilaisia, joten artikkelit edustavat tuoreita näkemyksiä ympäristökasvatuksesta ja opetussuunnitelmasta. Verkkolehtiaineisto koostuu numeroista 1/2012-1/2015. Lisäksi haastattelin neljää alakoulun opettajaa. Haastateltavat olivat olleet mukana opetussuunnitelmatyössä ympäristökasvatuksen ja paikallisuutta koskevien teemojen osalta. Teemahaastattelut analysoin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla. Yksilöhaastattelut toteutin keväällä ja syksyllä 2015.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että opetussuunnitelma 2016 tukee ympäristökasvatuksen toteutusta. Aineistojen perusteella erityisesti uusi opetussuunnitelma oli yksi ympäristökasvatuksen vahvuuksista; muita olivat esimerkiksi sen laaja verkosto. Ympäristökasvatusta jarruttaviksi tekijöiksi osoittautuivat erityisesti ulkoiset tekijät, kuten poliittiset päätökset. Lisäksi ympäristökasvatuksen tavoitteet eivät aina kohdanneet käytäntöä. Ympäristökasvatukseen ja paikallisuuteen nojaavat käytännöt kouluissa olivat monipuolisia, ja paikallinen näkökulma tuli esiin erityisesti lähiympäristön hyödyntämisen näkökulmasta. Paikallisten yhteistyötahojen merkitystä korostettiin; niiden potentiaali haluttiin vakiinnuttaa koulujen käytänteisiin. Opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus ja paikallinen näkökulma huomioidaan erityisesti ympäristöopin, mutta myös toimintakulttuurin muutoksen kautta. Paikallisten opetussuunnitelmien laadinta nähtiin mahdollisuutena huomioida ympäristökasvatus ja sen paikalliset näkökulmat, mihin valtakunnallinen versio on antanut hyvän pohjan.</p> <p>Ympäristökasvatuksen eri käsitteet ovat sidoksissa toisiinsa: jokainen käsite on yhtä tärkeä, ja ne rakentavat yhdessä ympäristökasvatuksesta kokonaisuuden. Ympäristökasvatuksen tavoitteet ja sisällöt määrittyvät tällä hetkellä kestävästä kehityksen kasvatuksesta kautta, joka edustaa ympäristökasvatuksen tämän hetkisiä kehityslinjoja opetussuunnitelman 2016 mukaisesti.</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenografia, haastattelu, kestävästä kehityksen kasvatuksesta, luontokasvatus, opetussuunnitelma, paikallisuus, sisällönanalyysi, ympäristökasvatus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUSASETELMA	6
2.1	Tutkimuksen tavoitteet.....	6
2.2	Tutkimuskysymykset	6
3	TEORIATAUSTAA	8
3.1	Ympäristökasvatuksen kenttä	8
3.2	Aikaisempi tutkimus ympäristökasvatuksen kehittämisestä	15
3.3	Paikallinen näkökulma ympäristökasvatukseen.....	20
3.4	Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden suhteet.....	23
4	OPETUSSUUNNITELMAUDISTUS	29
4.1	Ympäristökasvatus opetussuunnitelmissa vuosien varrella	29
4.2	Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa 2016	31
4.3	Paikallisuus opetussuunnitelmassa 2016.....	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Laadullinen tutkimus	37
5.2	Fenomenografinen tutkimussuuntaus	38
5.3	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	41
5.4	Aineistojen esittely	42
5.4.1	<i>Ympäristökasvatus-verkkolehti.....</i>	<i>42</i>
5.4.2	<i>Teemahaastattelut</i>	<i>43</i>
5.5	Aineiston analyysi.....	45
5.5.1	<i>Ympäristökasvatus-verkkolehtiaineiston analyysi.....</i>	<i>46</i>
5.5.2	<i>Haastatteluaineiston analyysi</i>	<i>49</i>
6	TULOKSET	55
6.1	Ympäristökasvattajien käsitykset ympäristökasvatuksen tilasta	55
6.1.1	<i>Ympäristökasvatuksen vahvuudet.....</i>	<i>56</i>
6.1.2	<i>Ympäristökasvatuksen kehittämisnäkökulmat</i>	<i>63</i>
6.2	Ympäristökasvatus ja paikallisuus koulussa opettajien näkökulmasta	74
6.3	Yhteenveto tuloksista.....	91
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	94
7.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	99
	LÄHTEET	107
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Luonnon, ympäristön ja paikallisuuden korostaminen on näyttänyt olevan vähitellen yleistyvä trendi vastapainona globaalistuvalle maailmalle. Luonnon moninaiset hyvinvointivaikutukset ovat olleet tiedossa jo pitkään, mutta kuitenkin vasta 2000-luvulla luonnon terveyttä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia on alettu tutkimaan laajemmin (Tourula & Rautio, 2014, 7). Luonnon hyvinvointivaikutukset ulottuvat laajalle: yleisen keskustelun mukaan luontoon ja ympäristöön liittyvät näkökulmat ovat alkaneet näyttäytyä tärkeänä myös koulussa. Ympäristö- ja luontoasioiden huomiointi on mielestäni askel kohti kestävästä kehitystä, ja sen mukaisten ajattelu- ja toimintamallien juurtumista ihmisten arkeen.

Tourulan ja Raution (2014) kirjallisuuskatsauksessa tarkastelemien tutkimusten perusteella luonnolla nähtiin yleisesti fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia. Esimerkiksi henkilökohtainen luontosuhde oli psyykkiseen terveyteen vaikuttava tekijä, joka ennusti myös ekologista käyttäytymistä ja kestävästä kehityksen mukaisia valintoja. Luonnon yhteydet sosiaaliseen hyvinvointiin näyttäytyivät kahdesta eri näkökulmasta: luonnossa kulkeminen yksin mahdollisti aistimelliset ja aidot luontokokemukset, mutta myös yhdessä esimerkiksi perheenjäsenten kanssa luonnossa vietetty aika lisäsi saman henkisyyden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Myös lapsuuden aikaisilla luontokokemuksilla nähtiin olevan yhteys ympäristöön kohdistuvissa asenteissa ja luontosuuntautuneisuudessa aikuisuudessa. (mt., 32–35, 44 & 58.) Luonnon merkitys ihmisille tulisi ottaa huomioon kaiken toiminnan lähtökohdaksi, koska sillä on kokonaisvaltaisia vaikutuksia yleiseen hyvinvointiin niin yksilön kuin yhteisön tasolla.

Luontoasioiden lisääntyvä huomiointi ihmisten elämässä sisältää kuitenkin valitettavasti negatiivisen lähtökohdan. Syinä laajemmalle luonnon hyvinvointitutkimukselle on esitetty esimerkiksi havahtuminen ihmisten lisääntyneeseen sisälläoloaikaan ja irtaantumiseen luonnosta, sekä elinympäristöjen huonontuneeseen tilaan. (Tourula & Rautio, 2014, 7.) Kaupungistuminen ja luonnosta erkaantuminen on selkeästi näkyvissä etenkin nuorten keskuudessa. Puhakan (2014, 45) tutkimuksessa nuorten virkistätymismuodot luonnossa, merkitykset luonnolle ja luontosuhde osoittivat, että luonto koetaan ulkopuolisena. Luonnosta haettiin vain ”eksoottisia” elämyksiä, perinteiset luontoharrastukset olivat vähäisiä ja luonto näyttäytyi arjen vastakohtana. Tutkimuksen mukaan luonnon käsite on kulttuurisesti määrittynyt:

luonnon merkityksen väheksyminen ja siihen liittyvät ristiriitaisuudet yksilön ja luonnon välillä heijastavat sitä, etteivät luontoharrastukset edusta trendikkäimpiä vapaa-ajanvieron muotoja luonnosta vähän kiinnostuneille nuorille. Luontoharrastamisen vähättely voi johtua siitä, että luonnon käsite yhdistetään voimakkaasti metsään, patikoimiseen ja perinteisiin aktiviteetteihin, kuten marjastukseen ja sienestykseen, joiden harrastaminen on etenkin nuorten keskuudessa vähentynyt. Kaupungistumiskehityksen jatkuessa nuorten, joille luonto ei ole ollenkaan tärkeä, määrän voidaan olettaa kasvavan. Luonnosta vähiten kiinnostuneiden urbaanien nuorten luontosuhteen onkin arvioitu heikkenevän tulevaisuudessa.

Vaikka lähtökohdalla on negatiivinen kaiku, ihmisen ja luonnon välisen suhteen epäkohtien ja ristiriitojen näkeminen uudessa valossa on auttanut tuomaan niihin liittyvät ongelmat esiin. Kadoksissa oleva luontosuhde, oman lähiympäristön merkitys sekä kestävä elämäntapa ovat saaneet uusia merkityksiä ja tärkeämmän aseman, kun ihmiset ovat havahtuneet pohtimaan nyky maailman tilaa etäisen luontosuhteen ja vastuuttoman ajatusmaailman vuoksi. Ihmiset ovat itse vastuussa luonnosta ja ympäristöstä arkipäiväisten tekojensa kautta. Millaisena maailma nyt ja tulevaisuudessa näyttäytyy, riippuu siitä, miten ihmiset toimivat ympäristöön ja luontoon liittyvissä asioissa, ja miten ne otetaan yhteiskunnan jokaisella sektorilla huomioon. Epäkohdat on vähitellen havaittu, ja yleisen keskustelun perusteella niihin on alettu etsiä aktiivisesti ratkaisuja.

Asenteiden muutos ympäristöasioita huomioivaan suuntaan on herättänyt ajatuksia myös koulun kentällä. Ympäristö- ja luontokasvatuksen sekä kestävä kehityksen kasvatuksen merkityksiä ja sisältöjä on alettu pohtia uudelleen: mikä niissä on olennaisinta juuri koulun kontekstissa, jotta ne palvelisivat parhaalla mahdollisella tavalla lasten kasvua ympäristövastuullisiksi ihmisiksi. Ympäristökasvatuksen kenttä on laaja, ja myös erilaisia käsitteitä on paljon. Luontokasvatus, ympäristökasvatus ja kestävä kehityksen kasvatus antavat kukin oman näkökulmansa ympäristökasvatukseen. Käsitteiden sisältöjen kautta ympäristökasvatuksen kenttää voidaankin pohtia uudelleen: mitkä ovat kaikista olennaisimmat näkökohdat sen kehitykselle; mitkä palvelevat tämän päivän ympäristökasvatuksen tavoitteita parhaiten.

Koulujen ympäristökasvatusta pyritään kehittämään erilaisten velvoitteiden ja ohjelmien kautta. Ympäristökasvatuksen huomiointi opetussuunnitelmassa on yksi keino mahdollistaa ympäristökasvatusta. Suomessa peruskouluille on laadittu lisäksi esimerkiksi kestävä kehityksen KEKE-ohjelma, jonka mukaan ”koulujen ja oppilaitosten tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua kestävään elämäntapaan”. KEKE-ohjelma on yksi työväline saattaa kestävä

elämäntavan oppiminen osaksi opetusta ja koulun arkea, ja osallistaa koko kouluyhteisö kestävän kehityksen edistämiseen. (Opetushallitus ym., KEKE koulussa.-) Kestävän kehityksen ideaa tuodaan koulujen toimintaan erilaisin keinoin, mikä kuvastaa kestävän kehityksen ajattelun tärkeyttä nykypäivän yhteiskunnassa. Minua kiinnostaakin, miten tällä hetkellä ”pinalla oleva” kestävän kehityksen kasvatusta kouluissa käytännössä toteutuu, ja vastaavatko toimintamallit aitoja ympäristökasvatuksen päämääriä: kestävän tulevaisuuden rakentamista, henkilökohtaisen vastuun ymmärtämistä ja luontosuhteen muodostamista (ks. esim. Wolff, 2004).

Tänä päivänä ympäristökasvatuskenttää kuvaava käsite *kestävän kehityksen kasvatusta* pitää sisällään eri käsitteitä, joiden avulla kestävää kehitystä voidaan lähestyä eri näkökulmista. Esimerkiksi uusimmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitaan käsitteet *kestävä elämäntapa*, *kestävä tulevaisuus* ja *kestävä kehitys*. Useiden määritelmien mukaan kestävän kehityksen kasvatusta pitää sisällään myös *ympäristö- ja luontokasvatusta* (ks. esim. Åhlberg & Houtsonen, 2005), mutta niiden väliset suhteet käsitetään eri tavoin (ks. Wolff, 2004). Globaalin ajattelun rinnalla ympäristö- ja luontokasvatusta, jotka ovat aikaisemmin olleet ympäristökasvatuksen kentän avainkäsitteitä, tuovat kestävään kehitykseen ikään kuin läheisempää perspektiiviä. Kandidaatintutkielmassani tutkimani ympäristö- ja luontokasvatuksen tulisi olla osana kestävän kehityksen ajattelua, sillä niissä painotettavat luontosuhteen rakentaminen ja ekologiset tiedot paikallisesta lähtökohdista palvelisivat kestävään elämäntapaan kasvamista parhaiten (ks. Suomi, 2014). Ympäristökasvatuksen kenttä kaipaakin muutosta erityisesti sitä palvelevien käsitteiden ja paikallisten erityispiirteiden huomioinnin osalta, jotta sitä olisi helpompi lähestyä myös koulussa.

Ympäristökasvatuksen yhtenä osana on alettu kiinnittää huomiota myös paikallisuuteen, jonka ”maalaisjärjellä” ajateltuna tulisi olla lähtökohta kaikelle toiminnalle. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole ollut, vaan vasta viime aikoina koulun kentällä on herätty paikallisen näkökulman huomiointiin. Paikkalähtöisessä kasvatuksessa korostetaan lähiympäristön käyttämistä opetuksessa ja opetuksen sitomista oppilaiden omaan elinympäristöön. Se tähdentää paikan merkitystä oppimisprosesseissa esimerkiksi nostamalla paikallisen tiedon esiin pohtiessa kestävän kehityksen teemoja. (Hyvärinen, 2014, 17–18.) Paikkalähtöinen kasvatusta antaa opettajille eväitä paikallisen näkökulman huomiointiin opetuksen tärkeimpänä lähtökohtana, joten sillä on tärkeä merkitys koulun ympäristökasvatukselle.

Yksi tärkeimmistä väylistä ympäristökasvatuksen kentän muutokselle on opetussuunnitelma, joka velvoittaa kouluja ja opettajia toimimaan sen asettamilla tavoilla. Opetussuunnitelma antaa kuitenkin vain raamit, joita koulu ja opettajat voivat soveltaa: ympäristökasvatustähtökulmia voisi siis vapaasti tuoda kouluun, ja näenkin opetussuunnitelman niitä mahdollistavaksi, raamit antavaksi tekijäksi. Uusi opetussuunnitelma astuu voimaan syksyllä 2016. Tässä työssä tutkin, miten ympäristökasvatus ja paikallisuus osana ympäristökasvatusta on opetussuunnitelmassa huomioitu.

Kiinnostukseni ympäristö- ja luontokasvatukseen vahvistui kandidaatintutkielmassani, jossa tutkin ympäristö- ja luontokasvatuskäsitteiden välistä suhdetta. Lisäksi selvitin ympäristö- ja luontokasvatuksen eri toteutumismalleja alakoulussa. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoituksena olikin syventyä ympäristökasvatuksen kenttään koulukontekstissa kandidaatintutkielmaa laajemmin. Lähestyin ympäristökasvatuksen kenttää neljän eri käsitteen kautta: ympäristökasvatus, kestävän kehityksen kasvatus, luontokasvatus ja paikallisuus. Tarkoitukseni oli selvittää, millaiset puitteet meneillään oleva opetussuunnitelmaudistus antaa ympäristökasvatuksen ja sen paikallisten näkökulmien huomioimiselle koulussa, ja millaisia näkemyksiä opettajilla ja muilla ympäristökasvatusalan ammattilaisilla on ympäristökasvatuksesta ja paikallisuudesta osana sitä. Se, missä määrin ympäristökasvatus ja paikalliset näkökulmat otetaan koulun toiminnassa huomioon, on koulukohtaista ja koulujen toimintakulttuurista riippuvaa, joten halusin selvittää, millaisia ympäristökasvatuskäytäntöjä kouluissa on. Pyrin selvittämään tutkimusongelmani alakoulun opettajien haastattelujen sekä ympäristökasvatus-verkkolehden artikkeleiden perusteella.

Näkemykseni ympäristökasvatuksesta ovat muodostuneet osittain kandidaatintutkielmani pohjalta. Aito luontosuhteen rakentaminen ja aitojen kokemusten hankkiminen lähiympäristössä, tiedot luonnosta, ympäristön arvostaminen sekä ympäristövastuullinen käyttäytyminen, joita myös itse arvostan, kuuluvat ympäristö- ja luontokasvatuksen tavoitteisiin (ks. Suomi, 2014). Näen siis ympäristö- ja luontokasvatuksen olevan lasten kanssa toimiessa ”läheisempi” kuin kestävän kehityksen kasvatus, jonka näen hieman irrallisena ympäristökasvatuksesta. Lisäksi näen paikallisuuden olevan oleellinen osa ympäristökasvatusta: paikallisen kontekstin tulee olla lähtökohta kaikelle toiminnalle. Ympäristökasvatuskäsitteiden kirjo ja määrittelyn vaikeus ovat aiheuttaneet sekaannusta myös itselleni, minkä vuoksi olen antanut enemmän painoarvoa ympäristö- ja luontokasvatukselle.

Lähestyinkin tämän tutkimuksen aihetta osaltaan henkilökohtaisesta kontekstista: luonto on kuulunut aina vahvasti elämäni, sillä olen kasvanut luonnon lähellä ja vapaa-ajan aktiviteetit ovat liittyneet luontoon. Vanhemmat ovat mahdollistaneet sen, että olen päässyt kulkemaan luonnossa pienestä pitäen ja saanut siitä erilaisia kokemuksia, joilla uskon olevan vaikutusta positiiviseen luontosuhteeseeni. Vasta myöhemmin ymmärsin luonnon merkityksen elämässäni: se ohjaa arvojani, valintojani ja ajatusmaailmaani luontoa ja kestäväää elämää huomioivaan suuntaan. Erityisesti toimiessa ihmisten kanssa, joiden ajatusmaailma ja arvot poikkeavat omistani, olen alkanut pohtia, miten luonto- ja ympäristöasiat sekä kestävään kehityksen periaatteet saataisiin ihmisten toimintaan yleisestikin.

Näen todella tärkeänä, että vanhemmat ja kasvattajat omaksuvat kestäväää elämää tukevat toimintamallit omassa elämässään, jotta he voisivat kasvattaa lapsia kestävään elämään. Se edellyttää, että ympäristökasvatuksen tavoitteet ja sisällöt tuotaisiin näkyvään keskusteluun ja osaksi kaikkien kasvattajien koulutusta, jotta ympäristökasvatuksen mahdollisuudet tulisivat kaikkien tietoisuuteen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin myös laajentaa henkilökohtaista näkemystä ympäristökasvatuksen kentästä ja nähdä se myös laajemman, kestävään kehityksen kasvatuksen näkökulmasta. Jotta voin tulevana opettajana toimia myös ympäristökasvattajana, koin tärkeäksi lähestyä aihetta pro gradu -tutkielman muodossa. Kestävään kehityksen näkökulmat ovat koulumaailman avainkäsitteitä tällä hetkellä, joten minun tulevana opettajana on myös oltava perillä tämän hetkisisistä kehityslinjoista, ja osattava soveltaa niitä omaan toimintaan.

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten ympäristökasvatus ja paikallisuus osana ympäristökasvatusta on vuoden 2016 opetussuunnitelmassa huomioitu, ja millaiset puitteet opetussuunnitelma antaa ympäristökasvatuksen ja sen paikallisten näkökulmien toteutumiselle koulussa. Koin merkittävänä tuoda paikallisen näkökulman mukaan tähän tutkimukseen, sillä lähiympäristön käyttäminen opetuksessa ja opetuksen sitominen omaan elinympäristöön (Hyvärinen, 2014, 17) on tärkeää myös ympäristökasvatuksessa. Lisäksi uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) korostaa paikallisten piirteiden huomiointia kaiken toiminnan lähtökohtana.

Näkemykset ympäristökasvatuksesta ovat kirjavia, ja ympäristökasvatuksen toteutuminen on usein koulukohtaista ja koulujen toimintakulttuurista riippuvaa. Siksi tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, millaisia ympäristökasvatuskäytäntöjä kouluissa on tällä hetkellä, ja millaisia näkemyksiä opettajilla ja muilla ympäristökasvatusalan ammattilaisilla on ympäristökasvatuksesta ja paikallisuudesta osana sitä.

Lisäksi tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ympäristökasvatukseen liittyvien keskeisten käsitteiden *kestävän kehityksen kasvatus*, *ympäristökasvatus* ja *luontokasvatus* välisiä suhteita. Valitsin tutkimukseeni kestävän kehityksen kasvatuksen sekä ympäristö- ja luontokasvatuksen käsitteet, sillä ne ovat olleet käytössä koulun ympäristökasvatuksessa vuosien varrella sekä opetussuunnitelmien että ympäristökasvatustutkimusten perusteella.

2.2 Tutkimuskysymykset

1. Onko meneillään oleva opetussuunnitelman uudistustyö ympäristökasvatusta mahdollistava vai rajoittava tekijä?
 - Millaisia käsityksiä ympäristökasvatusalan ammattilaisilla on ympäristökasvatuksesta meneillään olevan opetussuunnitelmauudistustyön 2016 kontekstissa? Mitä he pitävät ympäristökasvatuksen kehitystä jarruttavina ja edistävinä tekijöinä?

2. Mikä merkitys ympäristökasvatuksella ja paikallisuudella sen osana on koulujen käytännöissä?
- Miten opettajat huomioivat ympäristökasvatuksen koulun arjessa nykyään? Mitä toiveita ja muutosehdotuksia opettajilla on ympäristökasvatukseen opetussuunnitelmauudistuksen 2016 myötä?
 - Miten opettajat huomioivat paikallisuuden ympäristökasvatuksen osalta koulun arjessa nykyään? Mitä toiveita ja muutosehdotuksia opettajilla on paikallisuuteen osana ympäristökasvatusta opetussuunnitelmauudistuksen 2016 myötä?

3 TEORIATAUSTAA

Tarkastelen tutkimuksessani ympäristökasvatusta käsitteiden kestävä kehityksen kasvatus, ympäristökasvatus ja luontokasvatus kautta, ja määrittelen niitä teorian perusteella luvussa 3.1. Tuon esiin aikaisempaa tutkimusta erityisesti ympäristökasvatuksen kehittämistä luvussa 3.2. Tarkastelen ympäristökasvatusta paikallisuuden näkökulmasta luvussa 3.3, sillä se on oleellinen näkökulma ympäristökasvatukseen. Avaan sitä eri paikallisuutta kuvaavien käsitteiden kautta, joissa näen olevan näkökulmia ympäristökasvatukseen.

Pohdin myös käsitteiden suhteita teorian perusteella luvussa 3.4. Jokainen käsite kuvaa ympäristökasvatusta eri näkökulmasta, ja kuvastaa ympäristökasvatuksen laajaa ja monipuolista sisältöä ja merkitystä. Jokaisella käsitteellä on oma painoarvonsa myös koulumaailmassa: tällä hetkellä kestävä kehityksen kasvatus on koulun kentällä se, johon ympäristökasvatuksen kenttä painottuu. Käytän käsitteiden suhteuttamisessa apuna neljää eri ulottuvuutta: ekologista, kulttuurista, sosiaalista ja taloudellista, joiden kautta tarkastelen, mitä ympäristökasvatus koulussa käytännössä on.

3.1 Ympäristökasvatuksen kenttä

Lisääntyvä kiinnostus ympäristöasioita kohtaan on herättänyt pohtimaan ympäristökasvatuksen kenttää myös sen käsitteiden osalta. Vaikka ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat pysyneet lähes samankaltaisina vuosikymmenien ajan, ovat sen toimintamuodot laajentuneet ja monipuolistuneet. (Heinonen & Luomi, 2008.) Ympäristökasvatuksen käsitteistä on luotu esimerkiksi erilaisia oppaita ympäristökasvattajien avuksi, jotka avaavat ympäristökasvatuskäsitteitä erityisesti käytännön näkökulmasta (esim. mt., 2008).

Yhteistä ympäristökasvatuksen eri määritelmille ja tulkinnoille on pyrkimys käytännön toiminnan muutokseen. Wolff (2004, 19–20) määrittelee **ympäristökasvatuksen** elinikäiseksi oppimisprosessiksi, joka voi tapahtua kaikilla koulutusasteilla. Ympäristökasvatuksen tehtävänä on välittää tietoa ympäristön ja ihmisen välisestä suhteesta, ja sen seurauksista: ihmisten tulisi tiedostaa oma roolinsa ”ympäristön hoitajina ja säilyttäjinä”. Wolffin määritelmässä korostuu siis ihmisen suhde ympäristöön sen hoitajana, mitä tulisikin pitää ympäristökasvatukselle tärkeänä tavoitteena erityisesti koulussa: eteneminen pienistä asioista isompiin, paikallisesta maailmanlaajuiseen ja omista teoista ihmisten yhteisen toiminnan vaikutuksiin.

Ympäristökasvatuksen yleistyessä 1980-luvulla sen tavoitteiksi asetettiin vahvistaa opetuksen kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä. Niihin perustuvat suuntaukset ja menetelmät ovat edelleen osa ympäristökasvatuksen keskeisiä muotoja, esimerkiksi leirikoulutoiminta, seikkailupedagogiikka, draamapedagogiikka ja maakasvatus. Yhteistä ympäristökasvatuksen eri suuntauksille on luontoelämyksien ja -kokemusten hankinta sekä luonnossa toimiminen. (Cantell, 2003, 39–40.)

Ympäristökasvatuksen alkuperäiset päämäärät ovat peräisin 1970-luvulta, jotka ovat näyttäneet suuntaa ympäristökasvatuskentälle vielä nykypäivänäkin. Jo silloisissa ympäristökasvatuksen tavoitteissa on korostettu sen eri ulottuvuuksien merkitystä. Ympäristökasvatuksella pyritään tiedostamaan ja huolehtimaan taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuus sekä kaupunki- että maalaisympäristössä. Lisäksi ympäristökasvatuksen tavoitteena on ”mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen” ja ”luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.” (Sytnik et al. 1985, sit. Wolff, 2004, 19.)

1990-luvulla ympäristökasvatukseen tuli monitieteellinen näkökulma, jolloin ympäristökasvatusta alettiin muun muassa korkeakouluissa integroida eri kursseihin ja sisältöihin. Se nähtiin toisaalta ympäristökasvatusta heikentävänä tekijänä. Esimerkiksi Cantellin (2003, 40) mukaan ympäristökasvatuksen monitieteellisyys voi hämärtää sen asemaa tieteen ja opetuksen kentällä, jolloin esimerkiksi opettajien on vaikea määritellä, mitä ympäristökasvatus on. Ympäristökasvatuksen painoarvo voi vähetä ja sen syvälinen opiskelu voi estyä, jos sitä integroidaan liikaa muihin aiheisiin.

1990- ja 2000-luvulla havahduttiin perinteisen ympäristökasvatuksen olevan melko rajallinen tavoitellessaan asenteisiin ja käytänteisiin liittyvää muutosta, jos päämääränä on ympäristön tilan parantaminen. Ympäristökasvatuksen saralla monet asiantuntijat ovat olleet samaa mieltä siitä, että oppimiskokemusten tulisi aina sisältää oppimista ympäristössä ja ympäristöä varten, tai jonkinlaista toimenpiteisiin ryhtymistä tilanteen parantamiseksi. ”Tehokkaan” ympäristökasvatuksen onkin nähty tärkeänä osana torjuessaan ympäristön tilan heikkenemistä globaalilla tasolla. Kasvihuonekaasujen vähentäminen ja muut ongelmat, jotka liittyvät ympäristöön, ovat valtion, yritysten ja yhteisön vastuuta, mutta myös yksilöllistä vastuuta. Avaimena muutokseen on tunnustettu asioista perillä olevat ihmiset, sillä tietoisuus ympäristöasioista on edellytyksenä ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. (Taylor ym.,

2009a, 3–4.) Taylor, Littlelyke, Eames, ja Coll (2009b, 320) käyttävätkin tutkimuksessaan ympäristökasvatus-käsitettä kasvatus kestäväan kehitykseen -käsitteen sijaan. Kasvaminen kestäväan kehitykseen on päämäärä, mutta sitä ei voida saavuttaa ymmärtämättä käytänteitä ja prosesseja, jotka ovat osa ympäristökasvatusta.

Mordockin ja Krasnyn (2001, 15) määritelmän mukaan ympäristökasvatuksessa korostuu erityisesti aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen; ympäristökasvatus on toimintamuodoltaan osallistavaa ja sosiaalista. Ympäristökasvatuksen tärkeimpinä päämäärinä pidetään ymmärtämisen taitoja; henkilökohtaisen ymmärryksen avulla ympäristökasvatuksen teemat pyritään yhdistämään ihmisten arkipäivään. Ympäristökasvatuksen tulisikin olla lasta lähellä. Ympäristökasvatuksessa asiat tulisi yhdistää esimerkiksi luokan arkeen, jotta sen voi kokea itselle läheiseksi. Oppilaiden tulisi saada tunne siitä, että omalla toiminnalla on mahdollisuus vaikuttaa.

Ympäristökasvatus, jonka tavoitteena on ”edetä” tiedostamisesta käytäntöön, on yksi keino lisätä tulevien sukupolvien positiivista suhtautumista luontoon ja ympäristöön. Ympäristökasvatuksen päätavoitteena onkin nähty pyrkimys ympäristövastuullisiin tekoihin, mikä voidaan yhdistää myös koulun ympäristökasvatuksen päämääriin. Jotta voi toimia ympäristövastuullisesti, tarvitaan tietoa eri vaikuttamiskeinoista, herkkyyttä ympäristölle, kykyä luottaa omaan toimintaan, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja sosiaalisia taitoja. (Wahlström, 1997, 2–3.)

Åhlberg (2002, 302–305) näkee ympäristökasvatuksen tehtävän maailmanlaajuisesta näkökulmasta, jonka mukaan ympäristökasvatuksella pyritään ”edistämään ympäristöongelmien ratkaisemiseen liittyvää yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, ja sitä kautta ajattelua, osaamista, päätöksentekoa ja käytännön toimintaa”, minkä toteutumiseksi myös koulun tulisi vastata. Åhlbergin mukaan teknologinen kehitys on toisaalta mahdollistanut ympäristöongelmien lieventymistä, ja näkeekin teknologian osana ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksen tarvitaan voimakasta teorian, tutkimuksen ja toiminnan perusteista lähtevää kehitystä, johon hän esittää eheyttävää (ympäristö)kasvatuksen suuntausta *koko yhteisöä aktivoimaan pyrkivää (ympäristö)kasvatusta*. Sen taustalla on ajatus kestävästä kehityksestä, hyvää ympäristöä ja hyvää elämää edistävästä kasvatuksesta, jonka tulisi läpäistä kaikki kasvatus ja oppiminen.

Ympäristökasvatus ja ympäristö- ja luonnontieto ovat hyvin lähellä toisiaan taustojensa kautta, sillä pelkästään luonnontieteet vastasivat pitkään ympäristön opettamisesta. Ympäristökasvatuksen pohja on siis ekologisessa tiedossa ja ihmistoimien vaikutuksien ymmärryksessä, mihin vastaa alakoulun ympäristö- ja luonnontieto oppiaineena. Maantieteen sisällyttäminen ympäristö- ja luonnontietoon merkitsisi sitä, että sen tulisi pystyä osoittamaan myös ympäristökonfliktien yhteiskunnallinen luonne. (Lahti, 2000, 216–217.) Eli kuten ympäristökasvatuksen alkuperäiset tavoitteetkin osoittavat (ks. Sytnik et al. 1985, sit. Wolff, 2004) ympäristökasvatuksella tavoitellaan laaja-alaisuutta huomioimalla sen taloudelliset, sosiaaliset, poliittiset ja ekologiset tekijät. Myöhempi keskustelu tuo mukaan myös kulttuurisen näkökulman, esimerkiksi vuoden 1985 opetussuunnitelman mukaisesti (Wolff, 2004, 23).

Ympäristökasvatuksessa on käytetty myös **luontokasvatuksen** käsitettä, joka liittyy ympäristökasvatuksen lähemmäksi ympäristöherkkyyttä ja luontosuhteen rakentamista (Kokkonen, 2013, 26–27; Wahlström 1997, 3 & 5). 1980-luvulla prosessikeskeisen luonto-opetuksen nähtiin auttavan lasta ymmärtämään luontoa ja ympäristöään. Luonto-opetuksessa kiinnitettiin huomiota niiden älyllisten taitojen ja toimintojen oppimiseen, joiden avulla lapsi voisi hankkia tietoa ympäristöstään. Lapsia ohjattiin tekemään havaintoja ja tutkimaan luontoa aidossa kontekstissa, jonka perusteella sitä voidaan selittää. (Aho, 1987, 118–120.) Luonto-opetus nähtiin osana luontokasvatusta, joka mahdollistaa luontosuhteen kehittämisen ja luo mahdollisuuden tutustua luontoon ja ympäristöön. Ahon (1987) mukaan on siis omaksuttava tietoa luonnosta, jotta sitä voi ymmärtää, ja luoda siihen henkilökohtaisen suhteen.

Kokkosen (2013, 26–27) mukaan luontokasvatus tukee ympäristöherkkyyttä ja luontosuhdetta, perustuu elämyksiin ja kokemuksiin, ja edistää luonnontuntemusta. Luontokasvatus tukee ympäristövastuullisia arvoja, ja sitä toteutetaan pääasiassa luonnossa liikkuen. Myös Wahlström (1997, 3 & 5) yhdistää luontokasvatukseen ympäristöherkkyyden, jolla tarkoitetaan kokemusten ja aistihavaintojen pohjalta luotua tunnepitoista suhdetta ympäristöön ja luontoon sekä kykyä havaita ja aistia ympäristöä. Suhteen luominen ympäristöön on tärkeää, ja näenkin sen olevan ikään kuin pohjana koulujen ympäristökasvatukselle.

Nykyään vähemmän painoarvoa saanut luontokasvatus ei ole juurikaan ollut mukana ympäristökasvatusta koskevissa keskusteluissa, vaikka luontokasvatuksen periaatteet ovat edel-

leen olennaisia ympäristökasvatuskentän tavoitteisiin nähden. Ympäristökasvatuksen talomalli (ks. luku 3.2) kuvastaa hyvin luontokasvatuksen tehtävää ja päämäärää. Myös Hungerfordin ja Foldin (sit. Jeronen & Kaikkonen, 1997) näkemykset ympäristökasvatuksesta voidaan yhdistää suoraan luontokasvatukseen, sillä heidän mukaan ympäristökasvatus perustuu tietoon ekologiasta ja herkkyydestä ympäristöön. Ekologisen tiedon ja ympäristöherkkyyden pohjalta ympäristöasioita voidaan ymmärtää, ja vähitellen ympäristöasioille kehittyy henkilökohtaisia merkityksiä, jolloin myös asenteet ympäristöasioita kohtaan muuttuvat. (Jeronen & Kaikkonen, 1997, 9.)

Van Matren (1998, 49 & 107) maakasvatuksessa on yhtymäkohtia luontokasvatukseen: on tärkeä tiedostaa, miten maapallon luonto toimii, jotta voi muuttaa omia toimintatapojaan ympäristövastuullisemmiksi. Luontoon on luotava tunneside, ennen kuin voi ryhtyä ympäristövastuullisiin tekoihin. Luontokasvatus on siis tunnesiteen luomisesta luontoon. Luontokasvatus on myös luontotietouden lisäämistä tutkimalla luontoa ja luonnonilmiöitä. Pohjimiltaan luontokasvatuksessa on kyse elämänasenteesta ja tavasta elää. (Tuomaala, 2002, 10.) Koska luontokasvatus käsitteenä pitää sisällään sanan *luonto*, se liittää luonnon lähemmäksi kuin esimerkiksi ympäristökasvatus. Luonnontiedot, luontosuhde ja luonnossa toimiminen luontokasvatuksen näkökulmina mahdollistavat sen soveltuvan erityisesti toimintaan pienempien lasten kanssa, joiden kanssa luontoa tulisi tutkia ja ihmetellä aidossa ympäristössä.

Kestävän kehityksen kasvatuksesta alettiin puhua 1990-luvulla, kun kestävän kehityksen teemat yleistyivät. Kestävän kehityksen kasvatusta käytettiin ympäristökasvatuksen rinnalla. Fienin ja Tilburyn (2002) mukaan (sit. Wolff, 2004, 27–28) ”kestävän kehityksen kasvatuksen on oltava erilaista kuin sellainen ympäristökasvatus, jossa luonto-opetus on pääasia”, ja lisäksi keskeistä kestävän kehityksen kasvatuksessa on ”pohtia ympäristön laadun, ihmisten tasa-arvon, ihmisoikeuksien, rauhan ja niitä ohjaavan politiikan välisiä suhteita”. Monet ovat todenneet, että ympäristökasvatus on epäonnistunut päämääriensä saavuttamisessa, joten kestävään kehitykseen siirtyminen olisi ikään kuin kehitysaskel ympäristökasvatuksen kentällä.

Taustalla kestävän kehityksen ajatuksiin on 1960-luvulla alkanut ympäristöherätys, joka kiinnitti huomiota myös ympäristöpolitiikan syntyyn. Sen myötä muodostui käsite ympäristöhuoli, jonka nyky-yhteiskunnan kehitys on aikaansaanut. Ympäristöhuoli on erityisesti kulttuurisesti tuotettu: ympäristö tulisi huomioida keskeisenä tekijänä kaikessa inhimilli-

sessä toiminnassa, jolloin luonnontiede pelkästään ei voi vastata luonnon ja ympäristön kulttuurisiin ongelmiin. (Haila, 2001, 22–23 & 40, 46.) Huberin (2000, 270–271) mukaan eri kestävyyttä koskevissa asiakirjoissa kestävä kehitys lähestytään kolmesta eri näkökulmasta saavuttaa kestävyys: taloudellisen kehityksen edistäminen, ekologisen kestävyuden varmistaminen maapallon kantokyvyn rajoissa, ja sosiaalisen tasa-arvon ylläpitäminen mahdollistamalla luonnonvarojen tasavertaisen jakautumisen. Huberin mukaan kestävä kehitys tulisi olla *kestävä ja oikeudenmukainen kehitys*. Se toisi kestävä kehityksen tarkasteluun mukaan sosiaalisen kontekstin globaalilla tasolla: se kiinnittäisi huomiota kestävyuden merkitykseen maailmanlaajuisesti tasavertaisen luonnonvarojen käytön ja talouskasvun näkökulmasta. Sosiaalinen kestävyys on kokonaan unohdettu, sillä sen päämäärät ovat vaikeammin mitattavissa kuin ekologiset ja taloudelliset päämäärät.

Kopninan (2014, 1) mukaan kasvatus kestäväan kehitykseen (*Education for sustainable development*) laajentaa ympäristökasvatuksen kentän koskemaan kansainvälisiä näkökulmia ympäristöasioita pohtiessa. Kasvatus kestäväan kehitykseen pyrkii aktiiviseen kansalaisuuteen: se kannustaa ja rohkaisee demokraattiseen osallistumiseen ratkaistaessa tulevaisuuden ympäristöongelmia. Tässä tutkimuksessa kasvatus kestäväan kehityksen on tärkeä ja ajan-kohtainen käsite, sillä yleisen keskustelun ja opetussuunnitelman perusteella ympäristökasvatuksesta puhutaan lähinnä sen kautta.

Åhlbergin (2005, 160) mukaan kestävä kehitys on ”paikallisesti, alueellisesti ja maailmanlaajuisesti tapahtuvaa ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti eheyttävää muutosta, jonka tavoitteena on nykyisten ja tulevien sukupolvien todellisten tarpeiden optimaalinen tyydyttäminen ja siinä mielessä hyvä elämä”. Myös Wolff (2004, 25) tuo esiin kestävä kehityksen kolme ulottuvuutta kuten Åhlberg, mutta yhdessä sosiaalisen ulottuvuuden kanssa on myös kulttuurinen ulottuvuus. Sen tehtävänä on vahvistaa erilaisten kulttuuristen ryhmien elinvoimaisuutta sekä identiteettiä vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä, kuten maisemaa ja kulttuurihistoriallisesti arvokkaita elinympäristöjä. Wolffin mukaan maan luonto metsineen ja vesistöineen on kulttuurihistoriallisesti keskeinen osa identiteettiä.

Myös valtakunnallisessa uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) kestävä kehitystä lähestytään neljän eri ulottuvuuden kautta: *ekologisen ja taloudellisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen*. Lisäksi opetussuunnitelmassa tuodaan kestävä kehityksen näkökulmat esiin eri muodoissa: *kestävä elämäntapa, kestävä tulevaisuus ja kestävä kehitys*. Kestävä

elämäntavan välttämättömyys ja ekososiaalinen sivistys on tunnustettu yhtenä arvoperustana. Opetussuunnitelma velvoittaa toimimaan niiden mukaisesti ja ohjaamaan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. Kestävän kehityksen ja elämäntavan ulottuvuudet käsitetään laajasta näkökulmasta: ”Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi.” (Opetushallitus, 2014, 16.)

Kestävää kehitystä määritelläänkin useimmiten sen ulottuvuuksien ja päämäärien avulla, jotka ovat rakentuneet pääosin poliittisen keskustelun kautta (ks. esim. Huber, 2000). Ulottuvuudet kuvaavat kestävää kehitystä sen esteiden ja haasteiden näkökulmasta. *Ekologisesti kestävä kehitys* pitää sisällään ilmastonmuutoksen hidastamisen, biologisen monimuotoisuuden turvaamisen ja luonnonvarojen kestävä käytön. *Taloudellisesti kestävä kehitys* on sekä sisällöltään että laadultaan tasapainoista kasvua, joka estää velkaantumisen ja luonnonvarojen hävittämisen. Tärkeintä on, että tuotantoprosesseissa ympäristöä rasitetaan mahdollisimman vähän. Kestävässä taloudessa kiinnitetään huomio myös inhimilliseen pääomaan, esimerkiksi koulutukseen. *Sosiaalisesti kestävä kehitys* sisältää ajatuksen tasa-arvosta: hyvinvoinnin edellytysten siirtäminen sukupolvelta toiselle. *Kulttuurisesti kestävä kehitys* pyrkii vahvistamaan erilaisten kulttuuristen ryhmien identiteettiä ja elinvoimaisuutta esimerkiksi vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä. (Wolff, 2004, 24–25.) Myös uusimmissa strategioissa ja sitoumuksissa kestävä kehityksen eri ulottuvuudet on otettu huomioon (ks. alla).

Kansallisen kestävä kehityksen strategian (2006, 45) mukaan kestävä kehityksen ”tavoitteena on luoda kestävää hyvinvointia turvallisessa, osallisuutta edistävässä ja moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki kantavat vastuuta ympäristöstä.” Uusimman kestävä kehityksen yhteiskuntasitoumuksen tavoitteet (2013, 2–4) ”tarkastelevat kestävä kehitystä ihmisten ja ympäristön hyvinvoinnin, terveen ja kestävä talouden sekä kestävien elämäntapojen edistämisen näkökulmasta.” Tavoitteiden muodostamisessa on huomioitu kestävä kehityksen periaatteet: ”globaali vastuu, sukupolvet ylittävä ajattelu, luonnon kantokyvyn rajallisuus, yhdessä tekeminen sekä tietojen ja taitojen luova käyttö”. Tarkemmat tavoitteet sisältävät esimerkiksi luonnon kantokykyä kunnioittavien elämäntapojen ja luontoa kunnioittavan päätöksenteon tavoitteet.

Kasvaminen kestäväan kehitykseen on päämäärä, mutta sitä ei voida saavuttaa ymmärtämättä käytänteitä ja prosesseja, jotka ovat osa ympäristökasvatusta (Taylor ym., 2009b, 320). Zacharioun ja Kadji-Beltranin (2009, 316) mukaan kasvatusta kestäväan kehitykseen kehittää ja vahvistaa tietoja, taitoja ja arvoja, joiden avulla voidaan ottaa vastuuta kestäväan tulevaisuuden luomisesta ja siinä elämisestä. Kasvatusta kestäväan kehitykseen voidaan lähestyä ja tulkita eri painotuksista käsin: taloudellisesta toiminnasta, teknologiasta sekä yhteisöjen suhteesta poliittiseen ja taloudelliseen kehitykseen. Myös Breitingin (2013, 49–51) mukaan kestäväan kehityksen ideana on tyydyttää nykyisen sukupolven tarpeet, ja varmistaa se sillä tavoin, että tulevilla sukupolvilla on kunnolliset ja samanlaiset elinolosuhteet kuin nykyisellä sukupolvella. Ilmeistä onkin, että tällä hetkellä kestäväan kehityksen idea ei toteudu. On helppompia asioita, jotka estävät kehitystä, kuin asioita, jotka varmistavat kestäväan kehitystä. Kestäväan kehitykseen vaikuttavien näkökulmien pohtiminen lähestyy kestäväan kehityksen ideaa, jota voitaisiin myös koulussa toteuttaa.

3.2 Aikaisempi tutkimus ympäristökasvatuksen kehittämisestä

Tutkimusten mukaan ympäristökasvatusta kehitetään jatkuvasti. Pohjoismaat näyttävät tutkimusten valossa olevan suunnan näyttäjiä ympäristökasvatuksen kehityksessä (esim. Knudsen & Seidler ym., 2013). Breiting ja Wickenberg (2010, 9–11) ovat tutkineet Pohjoismaista Tanskan ja Ruotsin edistyksellistä ympäristökasvatuksen kehitystä, jota perustellaan erityisesti yhteiskunnallisista näkökulmista: sosiaalinen vastuu, oikeus, osallistuminen ja tasa-arvo korostuvat. Tutkimuksen (*The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark*) mukaan opetussuunnitelman tarkoitusperien ja luokkahuoneen todellisuuden välillä näyttää kuitenkin olevan kuilu myös ympäristökasvatuksen ”mallimaissa”. Vahvuudeksi ympäristökasvatuksen kehittämisen taustalle voidaan kuitenkin nimittää valitseva usko demokratiaan sekä innovatiivinen ympäristökasvatuksen kehitystyö: kansainvälinen tutkimus ja projektit, laajat verkostot ja yhteistyö eri tahojen kanssa, mihin myös kansainvälisesti ”uudella” ympäristökasvatuksella pyritään.

Breiting ja Wickenberg ovat tutkimuksessaan tuoneet esiin yhdeksän (9) haastetta tulevaisuuden ympäristökasvatukselle, joita voidaan peilata ympäristökasvatuksen kehityslinjoiksi myös yleisesti. Haasteet ovat seuraavia: kokonaisvaltainen näkökulma käytäntöön, teorian ja käytännön soveltaminen yhteen, täydennyskoulutus, kestävät tukirakenteet, toimintakyky

ja vaikutusmahdollisuudet, tieto- ja viestintäteknologiset taidot, kehittäminen kaikkien toimijoiden näkökulmasta, kansainvälisten sopimusten hyödyntäminen ja poliittinen yhteisymmärrys. (mt., 30–31). Peilaan kehityslinjoja osittain myös tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa.

Knudsenin ja Seidlerin (2013) pohjoismainen projektiluontoinen tutkimus (*Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries*) tuo esiin erilaisia ympäristökasvatuksen kehitysnäkökulmia luonnon tulkitsemisen kautta. Tutkimusprojektin keskeinen käsite on *luonnon tulkitseminen* (*Nature Interpretation*), jonka perimmäinen tavoite on vaikuttaa ihmisten luontosuhteeseen lisäämällä ympäristötietoisuutta ja antamalla yksilöille mahdollisuus osallistua kestävään kehitykseen. Tutkimuksessa on esimerkkejä luonnon tulkitsemiseen liittyvistä aktiviteeteista tai toiminnoista, joita voidaan hyödyntää edistäessä lasten ja nuorten ymmärrystä luonnosta ja kestävästä kehityksestä. Jokainen kehittämisenäkökulma tuodaan esiin eri perspektiivistä, kuten omistajuuden ja välittömien kokemusten kautta, joiden huomioonottaminen auttaa toteutettaessa luonnon tulkitsemista, ja sitä kautta kestävää kehitystä. Tutkimus korostaa myös paikkaan perustuvaa oppimista, jonka avulla voi lisätä kiinnostusta osallistumaan ympäristökysymyksistä keskusteluun. (mt., 2013, 15; 32 & 35.) Luonnon tulkitsemiseen liittyvät tavoitteet ja sisällöt soveltuvat hyvin erityisesti koulun kontekstiin ympäristökasvatusta kehittäessä, joten avaan niitä tuloksia tarkastellessa.

Tutkimus (Knudsen & Seidler ym., 2013, 65 & 67) osoittaa, että Pohjoismaissa on laajaa ja lisääntyvää kiinnostusta luonnon tulkitsemiseen ja ympäristökasvatuskentän kehittämiseen, ja pohjoismainen yhteistyö on tehokas väline sen kehittämiseksi. Teknologian ja koulutuksen sisällyttäminen tapaan tulkita luontoa luo mahdollisuuden ulottaa kestävä kehityksen teemat entistä laajemmalle. Tutkimuksen mukaan ympäristökasvatus voi kehittyä ja kehitys voidaan ulottaa myös koulun kentälle, jos sen eteen tehdään laajaa yhteistyötä eri sektoreilla, esimerkiksi opettajien koulutuksen saralla. Ajattelu kohti kestävä kehitystä edellyttää laajoja muutoksia, erityisesti pohtiessa sen syvällisimpiä päämääriä, mikä on myös tämän tutkimuksen keskeinen näkökohta.

Taylor, Littledyke, Eames ja Coll (2009) ovat tutkineet ympäristökasvatusta myös maailmanlaajuisella tasolla. Tutkimuksessa (*Environmental Education in Context - An International Perspective on the Development of Environmental Education*) oli mukana eri maita ympäri maailmaa, ja Eurooppaa tutkimuksessa edustivat Malta, Kreikka, Puola ja Turkki.

Kansainvälisesti yhteistä tutkimustuloksissa oli ympäristökasvatus suhteellisen uutena alueena erityisesti koulutusta koskevissa hankkeissa. Ympäristökasvatus ei ole saanut yhtä vakiintunutta asemaa poikkitieteellisen luonteensa ja laaja-alaisuutensa vuoksi, kuten luonnontieteissä. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus ei ole erillinen aihe, vaan se on integroitu muihin aihealueisiin. Ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa muodollisesti maiden koulujärjestelmissä ja ei-muodollisesti esimerkiksi erilaisia projekteina omassa yhteisössään. Koulujärjestelmissä ympäristöasioita voidaan opettaa osana opetussuunnitelman perusteita tai vähemmän muodollisina esimerkiksi kerhojen kautta. (Taylor ym., 2009b, 319–320.)

Viimeaikaiset koulutusten yleiset kehityslinjat ovat näyttäneet ympäristökasvatuksessa suuntaa kohti kestäväää kehitystä. Taylorin, Littledyken, Eamesin ja Collin (2009b, 319–320) ympäristökasvatusta koskevassa tutkimuksessa mukana olleiden maiden todellinen tilanne näyttää kuitenkin aivan eriltä. Muutokset kohti kestäväää kehitystä ovat ihailtavia, mutta todella suuria, sillä ne koskevat sekä oppikirjojen ja kurssien että oppimisprosessien muutosta, joten muutokseen ei ole kouluissa ehditty reagoida. Siksi on tärkeää, että ympäristökasvatukseen liittyvät perusteellisemmat ja välittömimmät ongelmat on ratkaistava, jolloin ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota sen käytänteisiin ja prosesseihin. Yleisissä kehityslinjoissa ja käytännön toteutuksessa näyttää siis olevan ristiriitä, joka voi siis heijastua myös uuden opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tutkimuksen lähtökohta ohjaa myös tätä tutkimusta: miten ympäristökasvatus käytännössä toteutuu ja antaako opetussuunnitelman ”ylevät” puitteet käytäntöön.

Ympäristökasvatukseen liittyvät käsitteet ovat esiintyneet opetussuunnitelmassa ja koulun kentällä valitsevien ”trendien” mukaisesti. Lahti (2000, 211) on tutkinut ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroja sen hetkisissä opetussuunnitelmissa, ja esittää niiden hankalaan määrittelyyn ja väärinkäsityksiin liittyvän valtakunnallisen opetussuunnitelman, joka niukkuutensa ja suppeutensa vuoksi on hankaloittanut konstruktivistista ja mielekästä opetusta ja oppimista. Lahti tuo jo 2000-luvun alussa tehdyssä tutkimuksessaan esille ympäristökasvatuksen myös arvokasvatuksena, jolloin mukaan tulee kestävään kehityksen ulottuvuus, jonka periaatteet koskevat erityisesti ihmisen elämän tapaa. Tämän tutkimuksen kannalta onkin tärkeä tarkastella, miten opetussuunnitelma ja ympäristökasvatuksen käsitteet palvelevat toisiaan.

Myös Jerosen ja Kaikkosen (2001) malli ympäristökasvatuksen kehityslinjoista liittyy opetussuunnitelman uudistamiseen. Ympäristökasvatuksen talomalli perustuu opetussuunnitelman kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Talomalli rakentuu tavoitteista, ympäristöstä, arvioinnista ja menetelmistä. Sen ensimmäisen portaan muodostaa ympäristöherkkyys, joka luo pohjan ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. Toinen porras koostuu ympäristötiedosta ja -tietoisuudesta, eli ympäristöä koskevien arvojen, asenteiden ja toiminnan muodostamasta kokonaisuudesta. Toiminta edellyttää tietoa, joka syvenee päivittäisessä toiminnassa erilaisissa ympäristöissä: eettisessä, rakennetussa, luonto-, sosiaalisessa ja esteettisessä. Talomallin viimeinen porras on ympäristö, jossa toimitaan, ja joka kehittää ja tukee toimintakykyä sekä vastuullisuutta.

Talomallin katto koostuu arvioinnista ja opetusmenetelmistä. Ympäristökasvatuksen arvioinnissa olisi painotettava enemmän tavoitteellisuutta, jatkuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Arvioinnin tulisi olla muun muassa kokonaisvaltaista ja yksilön lähtökohdat huomioivaa - oppijan kokonaisvaltaisen kehityksen arviointia. Ympäristökasvatuksen opetusmenetelmät jaetaan arvo-, tiede- ja herkkyyskasvatukseen. Arvokasvatuksen tavoitteena ovat erityisesti omakohtaiset ja vastuulliset valinnat ympäristön hyväksi. Tiedekasvatuksen tavoitteena on tiedon hankkiminen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristöä varten. Herkkyyskasvatus korostaa luonnon kokemista aistien kautta. Sen mukaan aistien herkistäminen luonnossa opettaa tiedostamaan luonnon eri toimintoja ja auttaa tekemään siitä havaintoja. (sit. Jeronen & Kaikkonen, 2001, 27–29.) Talomallin periaatteet ovat päteviä tänä päivänäkin pohtiessa ympäristökasvatuksen kehityslinjoja.

Åhlbergin (2005, 162) mukaan opetussuunnitelman lähtökohtana tulisi olla kestävä kehitys, joka ottaa huomioon myös taloudellisen näkökulman, joka kouluissa on yleensä jätetty huomiotta. *Eheyttävän kasvatuksen teoria* esittää oivalluksen siitä, että vain kestävä, kilpailukykyinen talous voi tuottaa riittävät resurssit hyvän ympäristön luomiseen ja ylläpitämiseen. Kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen on integroitava ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävä kehitys. Åhlberg nimeääkin vuodet 2005–2014 kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen vuosikymmeneksi. Puitteet ympäristökasvatuksen kehitykselle silloin, vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa näyttävät olleen hyvät.

Zacharioun ja Kadji-Beltranin mukaan (2009, 316) moniarvoiset tulkinnat kestävästä kehityksestä heijastuvat jännitteinä ja ristiriitoina myös käsitteen päämääriin ja sitä koskevaan pedagogiikkaan koulutuksen kentälle. Kasvatusta kestävään kehitykseen ei voida mieltää

vain innovaatioksi, joka on sovitettavissa koulutusjärjestelmään, vaan se edellyttää jatkuvaa, pedagogista muutosta, joka ulottaa kehityksen myös kulttuuriseen ulottuvuuteen. Jotta kasvatusta kestäväan kehitykseen voitaisiin toteuttaa, koulujen tulisi toimia tämänhetkisen yhteiskunnan ehdoin. Saadakseen kestäväan kehityksen kasvatuksen aidosti osaksi koulun toimintaan, tulee muutosten mennä ”pintaa syvemmälle”: toimintamalleihin, opetussuunnitelmiin ja pedagogiikkaan. Niitä tulisi kehittää kestäväan kehityksen ehdoilla sekä koulukohtaisessa että koulun sosiaalisessa kontekstissa. Lisäksi koulujen on hyväksyttävä vastuunsa siitä, että niiden tulee kyetä kohtaamaan kestäväan kehityksen tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet. Tähän suuntaan myös uuden opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016) tulisi vastata, ja myös opettajien tulisi olla siihen valmis.

Wahlströmin (1995, 94–102) mukaan ympäristötietoisuuden tavoittelu tulisi sisällyttää osaksi korkeakouluopetusta. Korkeakouluissa tulisi olla tieteidenvälistä yhteistyötä, erilaisia projekteja, omien toimintatapojen ja arvojen kriittistä pohdintaa ja kokemuksellista oppimista. Tulevaisuuden ympäristökasvattajien tulisi saada korkeakouluopinnoissaan pohja sellaiselle ympäristökasvatukselle, jota he työssään lastenkin kanssa voisivat toteuttaa (Lahti, 2000, 217). Houtsonen (2004, 190–192) korostaa ympäristökasvatuksen merkitystä myös opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta: tulevien opettajien tulisi saada hallintaansa riittävän teoreettiset tiedot ja metodiset taidot ympäristökasvatuksen toteuttamista varten. Jokaisen opettajaksi opiskelevan tulisi ”saada perustiedot ja -taidot ympäristökasvatuksen keskeisimmistä käsitteistä, teoriomalleista ja menetelmistä” ja kestäväan kehityksen näkökulmasta kokonaisnäkemys siitä, ”millainen opetus ja kasvatus parhaiten edistävät kestäväan kehityksen periaatteiden oppimista ja kestäväan elämäntavan omakohtaista omaksumista”. Ympäristökasvatuksen rooli opettajankoulutuksessa on siis merkittävä ympäristökasvatuksen tavoitteiden toteutumisen osalta.

Tutkimukset osoittavat siis kestäväan kehitystä koskevan koulutuksen olevan tärkeä tekijä sitä kehitettäessä koulun kentällä. Myös Dahlbeckin ja Dahlbeckin (2012, 268) mukaan kestäväan kehityksen koulutus on kansainvälisesti tunnustettu ”väline”, jonka avulla sitä koskevia tietoa ja keskeisiä arvoja voidaan levittää. Lisäksi Williams (2008, 41) esittää, että eteneminen kestävämpään maailmaan edellyttää koulutuksen rakenteen, sisältöjen ja prosessien muutosta kohti kokonaisvaltaista oppimista ja systeemiajattelua. Jotta koulun käytännöt voivat muuttua, tulee tutkimusten (ks. edellä) mukaan myös koulutuksen muuttua. Ympäristökasvatuksen kehittäminen on siis hyvin laaja prosessi.

3.3 Paikallinen näkökulma ympäristökasvatukseen

Paikallisuus tulee tutkimuksissa esiin erityisesti ympäristökasvatuksen yhteydessä, ja se on myös tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä käsitteistä ympäristökasvatusta tarkastellessa. Paikallisuus yhdistetään esimerkiksi ympäristöasioihin vaikuttamiseen. Oppilaille tulisi olla demokraattinen mahdollisuus osallistua ympäristöasioiden ratkaisemiseen aktiivisesti paikallisella tasolla, jotta he ymmärtäisivät ympäristöasioiden yhteyden omaan elämään, ja jotta he saisivat kannustusta ja onnistumisenkokemuksia oman toiminnan kautta vaikuttamisesta (Taylor ym., 2009a, 3–4). Esimerkiksi Jensenin (2002, 328) ympäristökasvatuksen malli toimintakyvystä (*action competence*) painottaa oppilaiden hyväksymistä paikalliseen vaikuttamistyöhön ympäristöasioihin liittyen. Mallissa korostetaan erityisesti sitä tunnetta, minkä oppilas voi kokea, jos omalla toiminnalla ei koeta olevan merkitystä ylitsepääsemättömiä ympäristöongelmia vastaan.

Scannel & Gifford (2010, 289 & 294–296) esittävät, että luontoon on luotava läheinen suhde, jotta sitä voi ymmärtää. Luontosuhteen luominen taas edellyttää suhdetta johonkin paikkaan, kotiseutuun. He tuovat ympäristökasvatuksen kontekstissa esiin *paikkakiintymyksen* käsitteen, joka on yhteydessä ympäristön hahmottamiseen, huoliin ympäristöstä sekä ympäristöaktiivisuuteen. Luontoon perustuva paikkakiintymys ennustaa ympäristöystävällistä käyttäytymistä paikasta riippumatta, eikä negatiivista vaikutusta tutkimuksen mukaan ollut. Käyttäytymisen muutosta edistävät kampanjat ja ympäristökasvatus voivat kannustaa luontoon perustuvaan paikkakiintymykseen.

Myös Mordock ja Krasny (2001, 15) tuovat paikallisuuden esiin osana ympäristökasvatusta. Tutkimusprojektiluontoinen toiminta tukee ympäristökasvatuksen tavoitteita erityisesti paikallisessa kontekstissa: esimerkiksi omaa kotiseutua koskeva projekti lisää yhteisöllisyyden tunnetta ja uskoa omiin vaikuttamismahdollisuuksiin. Williams (2008, 42) korostaa paikkaan sidottua pedagogiikkaa opetettaessa kestävän kehityksen ja ekologisen lukutaidon teemoja: kun jonkin paikan tuntee perinpohjaisesti, voi omia kokemuksiaan ”soveltaa” myös muualla olevien ilmiöiden ja ongelmien ymmärtämiseen.

Paikallisuuteen liittyvistä käsitteistä ympäristökasvatusta voidaan lähestyä *paikkalähtöisen kasvatuksen* kautta. Paikkalähtöinen kasvatus on kasvatustieteen kentällä nouseva tutkimussuuntaus, joka on tullut tieteisiin vasta 2000-luvun alussa, vaikka paikkaa ja sen merkitystä on pohdittu tieteessä jo aikaisemmin. Käsitteestä on käytössä erilaisia variaatioita, mutta kaikki käsitteet kuitenkin sisältävät saman perusidean ”käyttää lähiympäristöä opetuksessa

ja sitoa opetus oppilaiden omaan elinympäristöön” (Hyvärinen, 2014, 17), ja ne korostavat sosiaalisen ja materiaalisen paikan merkitystä kasvatuksessa (Estola & Tiilikka, 2014, 57).

Paikkalähtöinen kasvatus on melko laaja lähestymistapa, sillä sitä voi toteuttaa oppiaineesta riippumatta eri pedagogisten lähestymistapojen kautta, esimerkiksi kulttuuripainotteisesti tai ulkoilmakasvatuksena. Tärkeintä on, että toteutumismuodot korostavat paikan merkitystä oppimisprosesseissa. Paikkalähtöinen kasvatus sidotaan usein myös kestävään kehitykseen: sitä hyödynnetään kestävään tulevaisuuteen tai osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattamisen kontekstissa. Paikkalähtöisyys voidaan nähdä myös vastakkaisesta näkökulmasta vastapainona globaaliuteen pyrkivälle kasvatukselle: se nostaa paikallisen tiedon esiin, ja pitää sitä merkityksellisenä (Hyvärinen, 2014, 17–18.), mikä näen erityisen tärkeänä koulun ympäristökasvatuksessa. Paikallisen tiedon katsotaan muodostuvan esimerkiksi yhteisön kokemuksellisesta tiedosta ja vaikuttavan ihmisten tapaan hahmottaa maailmaa, ja se on relevanttia juuri siinä yhteisössä, jossa eletään (Estola & Tiilikka, 2014, 60). Niin myös paikallisten ympäristö- ja luonnontietojen oppiminen on tärkeää.

Paikkalähtöiseen kasvatukseen kuuluvat olennaisena osana käsitteet *paikka* ja *tila*, joiden merkitykset perustuvat myös niiden välisiin suhteisiin. Humanistisen maantieteen mukaan paikka tarkoittaa tilaa, johon ihminen liittää merkityksiä elämisaailmassaan. Ympäristön havainnointiin liittyvien aistien perusteella muodostetaan perusta elämisaailmalle, jolloin havaintojen tulkinnan avulla liitetään maailmaan merkityksiä, jotka muuttavan tilan paikaksi. (Haarni ym., 1997, 16–17.) Paikan merkitys ympäristökasvatuksen kontekstissa onkin oleellinen, sillä suhteen luominen ympäristöön, eli paikan kokeminen läheiseksi, on edellytys ympäristöasioiden henkilökohtaiselle ymmärrykselle.

Käsite paikka saa merkityksen vuorovaikutuksen tuotteena, jonka materiaallinen tila ja sosiaaliset suhteet ovat saaneet aikaan (Estola & Tiilikka, 2014, 58). Paikka saa usein ympäristökasvatukseen liittyvän näkökulman: paikka liitetään ympäristökasvatukseen, joka tapahtuu kaupunkiympäristöjen ulkopuolella. Paikka sidotaan usein rajattuun luonnonympäristöön ja ekologiseen näkökulmaan, vaikka paikalla on myös sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Näkemykset paikan sosiaalisesta ulottuvuudesta ovat vaikuttaneet myös paikkalähtöiseen ympäristökasvatukseen, jolloin luonnonympäristöä on tarkasteltu myös ihmisten toimien vaikutusten huomioon ottaen näkökulmasta. Käsitteet paikasta ovat kuitenkin moninaiset, joiden painotus vaihtelee ”henkilökohtaisesti koetun, sosiaalisesti tuotetun, kulttuurisen

rakennelman ja materiaalisen, fyysisen paikan välillä”. Paikan ymmärtämisen tuleekin perustua ajatukselle ihmisten ja paikkojen välisestä vuorovaikutteisesta suhteesta. (Hyvärinen, 2014, 28 & 25–26.)

Paikkalähtöisessä kasvatuksessa korostuu *paikkasuhde* luontoon: paikka tarjoaa ja tuottaa paikallista tietoa, ja ihmiset tuottavat tietynlaisen paikan omilla toimillaan. Paikkasuhde luontoon sävyttyy muun muassa vahvan ruumiillisuuden, toiminnallisuuden ja moniaistisuuden kautta, sekä paikallinen tieto ja luonto kietoutuivat toisiinsa. Lisäksi paikkasuhteeseen liittyviä piirteitä ovat luonnossa liikkumisen osaaminen ja siellä pärjääminen. (Estola & Tiilikka, 2014, 64.) Humanistisen maantieteen mukaan paikkasuhteen perustana ovat yksilön henkilökohtaiset kokemukset, joita syntyy vuorovaikutuksessa fyysiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, elettyyn paikkaan (Karjalainen, 2006, 83–85). Paikkasuhde luontoon voidaan nähdä myös ympäristösuhteena, joka on ikään kuin prosessi, ja siten muuttuva, jolloin siihen voidaan vaikuttaa koulussa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin (Takala, 2014, 145–146). Paikkasuhteessa luonto ymmärretään usein objektina, ihmisen ulkopuolisena, keinoitekoisen kulttuurin, kaiken ihmisen aikaansaaman vastakohtana. Luonnon ymmärtäminen aktiivisena subjektina tarkoittaa sen kunnioittamista. (Keskitalo-Foley, 2006, 134–135.) Luonnon kunnioittavaan kohteluun tulisi myös koulussa pyrkiä muodostamalla positiivinen suhde paikalliseen luontoon.

Takalan (2014, 152–155 & 163, 166) tutkimuksessa ympäristöön ja luontoon liittyvästä taidekasvatuksesta ympäristösuhteesta erottui suhde paikkoihin ja edelleen kulttuuriperintöpaikkoihin, jotka esiintyivät säännöllisesti toimintaympäristönä taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Tutkimuksessa painottui arvo, että luokkatilasta mennään toimimaan ulkoympäristöihin, ja tavoitteena oli tuottaa lapsille monipuolisia kokemuksia ympäristöstä ja luonnosta. Aineistossa tuli esiin huoli ympäristön ja luonnon tilasta viihtyisänä ja ekologisena ympäristönä, sekä lasten asennoitumisesta ja suhteesta niihin, mikä heijastui myös taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden opetukseen. Ympäristö- ja luontosuhdetta vahvistettiin siis paikallisesta näkökulmasta: ympäristösuhteen kautta ilmenevä henkilökohtainen paikkasuhde muodostui oman toiminnan kautta ja tässä hetkessä käsin toimien, sekä omat kokemukset ja kohteisiin tutustuminen olivat paikkasuhteen rakennusosasia, mitkä koettiin todella tärkeiksi.

Ympäristökasvatuksen osalta onkin tiedostettava, että lapsen kasvu ja kehitys on sidoksissa hänen omaan ympäristöönsä, eli paikkaan, jossa hän kasvaa, ja sen kautta yhteisön kulttuurisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Lapset oppivat tuntemaan paikkaa, jossa asuvat, syventävät paikallista tietoa sekä kiinnittyvät paikkaan tunteiden tasolla. ”Kun lapsen suhde paikkaan oivalletaan, ja sen tarjoamat mahdollisuudet otetaan käyttöön, edistetään kokonaisvaltaista ja dynaamista oppimista” (sit. Estola & Tiilikka, 2014, 59–60). ”Tilan, paikan ja ajan käyttäminen opetuksen kehyksenä auttavat oppilaita näkemään omat arkielämän kokemuksensa suhteessa laajempiin, historiallisiin ja nykyisiin valtasuhteisiin.” (Hyvärinen, 2014, 22). Paikka muokkaa lasta sen fyysisten ja maantieteellisten piirteiden, historian ja kulttuurin kautta. Ne välittyvät lapsen arkeen ja rakentavat hänen lapsuuttaan. (Estola & Tiilikka, 2014, 60.) Paikallinen näkökulma tuokin ympäristökasvatukseen tärkeäksi erityisesti sen kulttuurisen ulottuvuuden.

3.4 Tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden suhteet

Koska ympäristökasvatuskäsitteiden suhteista on olemassa monia eri tulkintoja, tämän tutkimuksen kannalta oli tarpeellista tehdä käsitteistä yhteenveto tutkimusnäkökulmani ja teorian pohjalta. Tarkastelen ympäristökasvatusta erityisesti koulun kontekstissa, joten suhteutan sen koulun kontekstiin käytännön esimerkkien kautta. Avaan ympäristökasvatuksen kenttää neljän eri ulottuvuuden, kulttuurisen, sosiaalisen, ekologisen ja taloudellisen kautta, sillä ne tulivat sekä teoriassa että opetussuunnitelmassa esiin useassa yhteydessä.

Ympäristökasvatuksen sisällä on sitä määrittäviä käsitteitä, kuten kestävän kehityksen kasvatusta ja luontokasvatusta, sekä ympäristökasvatusta tarkentavia näkökulmia, kuten paikallisuus. Opetussuunnitelman mukaan kestävän kehityksen kasvatusta määrittävät kestävä kehitys, kestävä tulevaisuus ja kestävä elämäntapa. Tutkimusten perusteella paikallisuus ympäristökasvatuksen kontekstissa on tärkeä näkökulma, sillä paikallisuuteen kuuluvat elementit rikastuttavat ympäristökasvatusta ja tuovat siihen läheisemmän kontaktin, joka tulee olla ympäristökasvatuksen lähtökohtana.

Erityisesti ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen suhde on moniulotteinen. Wolff (2004, 27) esittää neljä eri tapaa jäsentää ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhdetta. Ensimmäisessä (1) ympäristökasvatusta nähdään osana kestävän kehityksen kasvatusta, johon kuuluu kehityksen laaja-alaiset, eri teemat. Toisessa (2) tavassa kestä-

vän kehityksen kasvatuksen nähdään olevan osa ympäristökasvatusta. Kolmanneksi (3) ympäristö-kasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus nähdään erillisinä, mutta niillä on joitakin yhteisiä ominaisuuksia, joten ne eivät ole täysin erillisiä. Neljännessä (4) tavassa kestävän kehityksen kasvatus nähdään ympäristökasvatuksen kehittyneenä muotona, johon sisältyy etiikka, tasa-arvoisuus ja uusia tapoja ajatella ja oppia. Teorioiden perusteella tulkitsem, että ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhde on lähimpänä neljättä (4) tapaa. Kestävän kehityksen teemat ovat näyttäneet vakiintuvan ympäristökasvatuksen kentälle yleisten kehityslinjoiden myötä. Kansainvälisten näkökulmien huomiointi ja sen myötä käsitteen kestävä kehitys vakiintuessa yhteiskunnalliseen keskusteluun, on selvää, että opetussuunnitelmissa ja koulumaailmassa on otettu askel eteenpäin ja siirrytty käsitteeseen kestävän kehityksen kasvatus. Se ei kuitenkaan sulje pois käsitettä ympäristökasvatus, sillä kestävän kehityksen tavoitteisiin ja päämääriin kuuluu selkeästi myös ympäristökasvatukselle oleellisia tavoitteita, kuten ympäristövastuulliseen toimintaan kasvaminen.

Kaikki ympäristökasvatukseen liittyvät käsitteet ovat jollain tapaa sidoksissa toisiinsa. Ympäristökasvatus on ajan mittaan ollut sen tarkoitusperiä kuvaava pääkäsite jo sen luomisesta asti. Ympäristökasvatuksesta esiintyy historiasta nykypäivään monia tulkintoja ja se pitää sisällään erilaisia näkökulmia, joten näen sen olevan kaikkia kuvaava ja yhdistävä pääkäsite ympäristökasvatuksen ”kentällä”. Kestävää kehitystä kuvataan opetussuunnitelmassa eri ulottuvuuksien kautta: sosiaalisen, ekologisen, taloudellisen ja kulttuurisen, jotka laajentavat ympäristökasvatuksen koskemaan jokaista elämisen aluetta. Lisäksi ulottuvuudet edustavat ympäristökasvatuksen kokonaisuutta: esimerkiksi koulussa monet asiat toteuttavat yhtäaikaaisesti kaikkia kestävyuden näkökulmia, joten sosiaalinen, ekologinen, taloudellinen ja kulttuurinen ulottuvuus ovat yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi lähiruoka osana kouluruokailua on kestävyyttä kaikista ulottuvuuksista. (Manninen & Verkka, 2004, 87.)

Ympäristökasvatusta kuvaavat käsitteet eivät muodosta kuitenkaan hierarkiaa, vaan kaikki kasvatuksen eri ”muodot” ovat yhtä tärkeitä, sillä ne tukevat toisiaan. Vaikka kestävän kehityksen kasvatus on kaikista ajankohtaisin käsite, tulkitsem sen teorian perusteella ja tutkimukseni kontekstissa kuuluvan yhtenä tärkeänä osana ympäristökasvatuksen laajaan kenttään. Ympäristökasvatukseen liittyviä käsitteitä on paljon, joista kukin kuvastaa ajan henkeä ja ympäristökasvatuksen kehityslinjoja. Näen ympäristökasvatuskäsitteiden kirjon kuitenkin etuna, jos ne on määritelty käytännönläheisesti: niin, että kasvattajat voivat hyödyntää niiden periaatteita esimerkiksi koulussa.

Uuden opetussuunnitelman perusteella kestävän kehityksen kasvatusta olisi kaiken yläkäsite, mutta tutkimusten sekä käsitteiden sisältöjen ja tavoitteiden perusteella näen ympäristökasvatusta kuitenkin määrittävän parhaiten kaikkea sitä, mihin myös kestävän kehityksen kasvatuksella pyritään. Ympäristökasvatusta ikään kuin yläkäsitteenä selkiyttää käsitteiden ”viidakko”, jota jokainen ympäristökasvatusta kentälle kuuluva käsite määrittää tietystä näkökulmasta. Erityisesti luontosuhteen rakentaminen korostuu enemmän juuri ympäristö- ja luontokasvatusta puolella, mikä koulun kontekstissa on erityisen tärkeää.

Ekologinen ulottuvuus

Ympäristökasvatusta ekologisen ulottuvuuden näkökulmasta koulussa painottuu erityisesti ympäristöoppiin oppiaineena, jonka tavoitteena on ”ohjata ymmärtämään ihmisten tekemien valintojen vaikutuksia elämälle ja ympäristölle nyt sekä tulevaisuudessa.” (Opetushallitus, 2014, 130–131.) Käytännössä opetuksessa tulisi siis kiinnittää huomiota tietoihin ekologiasta ja henkilökohtaisen suhteen luomisesta ympäristöön ja luontoon, jotka ovat pohjana ympäristöarvoille ja ympäristövastuulliselle käytökselle (esim. Wahlström 1997, 3 & 5; Jeronen & Kaikkonen, 1997). Aitojen kokemusten ja elämysten hankkiminen sekä luonnossa toimiminen auttavat tekemään havaintoja ympäristöstä ja ymmärtämään sitä laajemmin: opetuksessa tulisi lisätä herkkyyttä ympäristölle. Näkökulmat liittyvät siis vahvasti luontokasvatusta ja ympäristökasvatusta perinteisiin.

Ekologinen ulottuvuus tarkoittaa käytännössä myös koulun ja luokan arkikäytäntöjä, esimerkiksi kierrätystä ja muita kestävää kehitystä tukevia toimintamalleja, jotka tulisi olla myös koulun arjessa mukana sitomalla ne toimintakulttuuriin esimerkiksi hankintojen suhteen. Myös oppilaiden omat vaikutusmahdollisuudet ja osallistuminen ympäristöaiheisiin keskusteluun on osa ekologista ulottuvuutta. (Manninen & Verkka, 2004, 85.) Näin ollen ekologisen ulottuvuuden tarkasteluun mukaan tulisi myös kestävän kehityksen kasvatusta näkökulma.

Paikallinen näkökulma on olennainen osa ekologista ulottuvuutta, jonka haasteisiin voidaan vastata ensin lähimpänä olevasta, paikallisesta kontekstista. Esimerkiksi luonnonvarojen kestävään käyttöön (ks. Wolff, 2004, 24; Huber, 2000, 207) voidaan vaikuttaa ensin paikallisella tasolla omien toimien kautta. Esimerkkinä tästä on lähiluonnon ja -ympäristön hyödyntäminen jokapäiväisenä oppimis- ja toimintaympäristönä, ensin siihen tutustumisen kautta, josta toiminta vähitellen laajenee paikallisen ympäristön hyväksi toimimiseen: ympäristönsuojeluun.

Sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalinen ulottuvuus ympäristökasvatusta koskevassa opetuksessa tarkoittaa erityisesti yhdessä toimimisen taitoja, mikä on myös uuden opetussuunnitelman yksi tavoitteista (Opetushallitus, 2014). Tämä näkökulma nostaa myös koulun ulkopuolisten toimijoiden merkityksen ympäristökasvatukselle tärkeäksi, esimerkiksi eri yhteisöjen tai ammattikuntien kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Ympäristövastuullisella käytöksellä on yksilöllinen, mutta myös sosiaalinen luonne: kasvihuonekaasujen vähentäminen ja muut ongelmat, jotka liittyvät ympäristöön, ovat valtion, yritysten ja yhteisön vastuuta, mutta myös yksilöllistä vastuuta (Taylor ym., 2009a, 3–4). Yhteisöllisyys sen mukana oleva osallisuusajattelu vastaa siihen kestävyuden haasteeseen, kuinka esimerkiksi ymmärtää oman toiminnan vaikutuksen ja merkityksen (Manninen & Verkka, 2004, 85).

Sosiaalisuus liittyy ympäristökasvatukseen demokratian, ja sitä koskevat tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja globaaliin kansalaisuuteen liittyvät arvot ja toimintatavat koulujen käytänteissä. Oppilaiden vaikuttamiseen ja osallisuuteen liittyvät mahdollisuudet liitetään esimerkiksi ihmisoikeuksien ja kehityskysymyksen yhteyteen, mitä voisi toteuttaa erilaisina osallisuusprojekteina. Sosiaalinen ulottuvuus avautuu erityisesti kestävä kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteiden kautta (Manninen & Verkka, 2004, 85–86.)

Paikallinen näkökulma sosiaaliseen ulottuvuuteen voisi tarkoittaa käytännössä erilaisia lähiympäristöön vaikuttamista koskevia projekteja, jossa oppilaat pääsisivät mukaan esimerkiksi pohtimaan lähimetsän suojelua edistäviä toimia. Lisäksi paikallisten yhteistyötahojen hyödyntäminen osana ympäristökasvatusta olisi osa sosiaalista ulottuvuutta, esimerkiksi vanhempien harrastusten tai osaamisen sekä muiden ympäristöalalla työskentelevien ammattilaisten osaamisen kautta.

Kulttuurinen ulottuvuus

Kulttuurisesta ulottuvuudesta puhuttaessa esiin nousevat kulttuurissa vallitsevat arvot, joten se edustaa melko laajaa näkemystä koulun käytänteissä: arvoja, opetusta ja toimintakulttuuria. Kulttuurinen ulottuvuus koulun ympäristökasvatuksessa tarkastelee tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin liittyviä kysymyksiä. Lisäksi se ottaa huomioon koulun arjessa erityisesti monikulttuurisuuden, tapakasvatuksen, avoimuuden ja toisten kunnioittamisen periaatteet. (Manninen & Verkka, 2004, 86.) Uusimman opetussuunnitelman mukaan kulttuurinen ulottuvuus tarkoittaa erityisesti kulttuuristen ryhmien elinvoimaisuuden ja identiteetin osalta

kielen ja kulttuuriin liittyvien erityiskysymysten huomioimista opetuksessa. Opetuksen avulla olisi lisättävä oppilaiden ymmärrystä ja arvostusta oman kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä sekä itselle, yhteisölle ja yhteiskunnalle että muille alkuperäiskansoille, ja oppilaita tulisi ohjata ymmärtämään ja arvostamaan myös muita kieliä ja kulttuureja. (Opetushallitus, 2014, 16 & 86.) Erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja niihin tutustuminen opetuksessa sekä eri kulttuuritaustoista tulevien lasten kulttuurin huomiointi opetuksen lähtökohdina nojautuu kestävän kehityksen periaatteisiin. Kulttuuriperintöön, esimerkiksi luontoon tutustuminen liittyy sen vahvasti ympäristö- ja luontokasvatukseen.

Paikallinen näkökulma kulttuuriseen ulottuvuuteen tulee esiin opetussuunnitelmassa, joka velvoittaa lähiyhteisön kulttuurisen monimuotoisuuden havainnointiin (Opetushallitus, 2014, 15–16). Käytännössä tämä tarkoittaisi paikallisiin kulttuureihin tutustumista, esimerkiksi tapoihin ja kulttuuriperintöön, jonka kautta tulisi yhteys myös luontoon ja ympäristöön. Paikallisesta yhteisöstä sekä koulusta löytyy nykyään varmasti monen eri kulttuurin edustajia, joten heidän potentiaaliaan tulisi hyödyntää osana ympäristökasvatusteemojen opetusta koulussa.

Taloudellinen ulottuvuus

Taloudellinen ulottuvuus koulun käytänteissä edustaa ennen kaikkea luonnonvarojen ja energian käytön minimointia ja ympäristövastuullista kuluttamista. Konkreettisimmin sitä voi opettaa oppilaille näyttämällä esimerkkiä koulun toimintakulttuurin kautta kestävästä toiminnosta ja käsittelemällä asioita systemaattisesti opetuksessa esimerkiksi elinkaariajattelun kautta. Muita teemoja, joita opetukseen voidaan tuoda, ovat kohtuullisuus, ekotehokkuus, kriittinen kuluttajuus ja globaalitalous. Koulujen arvoperustan tulisikin pohjautua ekologiselle kestävyydelle, kohtuullisuudelle ja sekä globaalille että ylisukupolviselle oikeudenmukaisuudelle. (Manninen & Verkka, 2004, 86–87.)

Uusin opetussuunnitelma painottaa taloudellisen ulottuvuuden teemoja esimerkiksi ekososiaalisen sivistyksen kautta. Sen tarkoituksena on muun muassa korostaa ekosysteemien uusiutumiskykyä ja rakentaa pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustavalle kiertotaloudelle. Teknologia, kulutus- ja tuotantotavat sekä elämäntavat kestävien ratkaisujen näkökulmasta voidaan tuoda esiin pohtimalla esimerkiksi kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen. Oppilaita ohjataan myös osallisuuteen ja vaikuttamiseen kestävä kehityksen osalta. (Opetushallitus, 2014, 15–16.) Opetuksen tulisi painottaa sekä oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksiin että heidän omien kulutustottumusten

pohtimiseen yhdistämällä ne vähitellen laajempaan kontekstiin. Taloudellisen ulottuvuuden teemat nojaavat pääosin kestävän kehityksen kasvatukseen, mutta esimerkiksi ekologisen kestävyuden tavoittelun kautta se yhdistyy selkeästi myös ympäristökasvatuksen tavoitteisiin.

Paikallinen näkökulma taloudelliseen ulottuvuuteen tulee esiin esimerkiksi paikallisen elinkeinotoiminnan kautta. Voidaan esimerkiksi pohtia, kuinka kestävästi paikalliset yritykset toimivat, mikä on niiden ekologinen jalanjälki, ja kuinka niissä huomioidaan kestävyys. Käikistä lähimpänä paikallinen näkökulma huomioidaan koulun kontekstissa: miten koulun ja oppilaiden omassa toiminnassa huomioidaan kestävät näkökulmat, ja mitkä arvot toimintaa ohjaavat. Myös erilaiset osallisuuteen tähtäävät projektit paikallisessa yhteisössä avaavat paikallista näkökulmaa: esimerkiksi jonkin kerhotoiminnan kulutustottumusten selvittämisellä.

4 OPETUSSUUNNITELMAUUDISTUS

Opetushallitus hyväksyi valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen perusteet joulukuussa 2014. Perusteiden mukaan tehdyt paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön elokuussa 2016, koskien vuosiluokkia 1–6. Uusi opetussuunnitelma otetaan porrastetusti käyttöön 7–9 -luokkien osalta vuosien 2017, 2018 ja 2019 aikana. (Opetushallitus, 2014, määräys)

Käsittelen tässä luvussa opetussuunnitelmauudistusta ympäristökasvatuksen ja paikallisuuden näkökulmasta. Ensin teen katsauksen aikaisempiin opetussuunnitelmauudistuksiin: millä tavalla ne ovat ottaneet ympäristökasvatuksen huomioon, ja mitä ympäristökasvatuksen kenttä on koulussa opetussuunnitelman mukaan sisältänyt. Sen jälkeen tarkastelen ympäristökasvatusta ja paikallisuutta opetussuunnitelmauudistuksen 2016 näkökulmasta. Otan ympäristökasvatuksen tarkasteluun mukaan erityisesti ympäristötiedon oppiaineena, sillä se on ainoa oppiaine, jossa ympäristökasvatuksen teemat ovat opetuksen lähtökohtana. Uusi opetussuunnitelma näyttää mahdollistavan ympäristökasvatuksen toteuttamisen ja paikallisten piirteiden huomioinnin.

4.1 Ympäristökasvatus opetussuunnitelmissa vuosien varrella

Ympäristökasvatus käsitteenä tuli Suomessa opetussuunnitelmiin vuonna 1985, jolloin tavoitteena oli ”saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä”. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteena oli, että ”oppilaat oppivat huolehtimaan luonnon monimuotoisuudesta ja edistämään kestävä kehitystä”. (Wolff, 2004, 23.) Ympäristökasvatuksen tavoitteina silloisessa opetussuunnitelmassa ovat olleet luonnon moninaisuuden vaaliminen ja kestävä kehityksen edistäminen (Lahti, 2000, 208), eli jo aikaisemmin opetussuunnitelmassa ympäristökasvatuksen yhtenä tavoitteena on ollut kestävä kehityksen edistäminen.

Opettajien ajattelun ja käytänteiden muuttaminen kohti uudenlaista oppimisen ja tiedon käsitystä on edellytyksenä lasten luonnontieteellisen ajattelun kehitykselle. Ympäristö- ja luonnontiedon opetus- ja oppimiskäsitys jo 2000-luvun opetussuunnitelmatyössä nähtiin perustuvan aktiiviseen käsitteelliseen ja menetelmälliseen tiedon ”prosesointiin” sekä vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Tavoitteena oli lasten kasvattaminen luontokokonaisuutta hah-

mottaviksi ympäristön- ja luonnontutkijoiksi. Ympäristö- ja luonnontiedon oppimiskäsityksen muutoksella pyrittiin oppimiseen luonnontieteelle ominaisen havainto-käsite-soveltaminen -oppimissyklin mukaisesti, minkä avulla kehitettiin lasten itseohjautuvaa oppimista, luovaa ongelmaratkaisua ja luonnontieteellistä ajattelua. (Havu-Nuutinen & Järvinen, 2002, 139–140 & 144–145.)

Kestävän kehityksen edistäminen 2000-luvun opetussuunnitelmauudistuksessa tukeutui vuosien 1997–2004 ENSI-hankkeen (*Environment and School Initiatives*) tutkimustuloksiin, joiden avulla saatiin perusteita kestävän kehityksen sisällöille opetussuunnitelmaan (Åhlberg & Houtsonen, 2005, 5). Laukkanen (2005, 12) on esittänyt ENSI-hankkeen perusteella koulusta tulleen keskeinen instrumentti ympäristöasioiden hoitamisessa. Tavoitteet yleisen tiedon lisääntymisestä ympäristökysymyksistä ja niihin liittyvien yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisesta edellyttää seuraavan sukupolven valmiuksien kehittämistä, johon koulun tulee vastata.

2000-luvun opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa Havu-Nuutisen ja Järvisen (2002, 135) mukaan koulun ympäristö- ja luonnontiedon opetus tulisi perustua lasten luonnontieteellisen ajattelun kehittämiseen. Koko maailmaa käsittävä teknologinen kehitys ja informaatiotulva ovat nostaneet ympäristöä ja luontoa koskevan tiedon ja tietämyksen entistä merkityksellisemmäksi. Lasten tulisi saada omaksua luonnontieteellisen ajattelun perusteita jo alkuopetuksesta lähtien, sillä he ovat tulevaisuuden yhteiskunnan päättäjiä. Koska ympäristöasioita alettiin huomioida 2000-luvun taitteessa kaikilla tahoilla, ympäristökasvatus hahmottiin kouluissa käsittää läpäisyaineena (Lahti, 2000, 217).

Kestävän kehityksen aihekokonaisuus hyväksyttiin opetussuunnitelman perusteisiin vuosina 2003 ja 2004, mikä edellytti sen huomiointia kaikessa opetuksessa ja kaikissa aineissa. Uudistuksessa ympäristökasvatuksesta pyrittiin siirtymään kestävään kehitykseen, joka on Åhlbergin ja Houtsosen (2005, 5–6) mukaan voimakkaasti kehittyvä ja laajempi käsite kuin ympäristökasvatus. Kestävää kehitystä varten kuitenkin tarvitaan ympäristö- ja luontokasvatusta, joissa korostetaan ekologista kestävyttä. Käsitteet kestävän kehityksen kasvatus, ympäristökasvatus ja luontokasvatus ovat siis olleet 2000-luvun kestävän kehityksen edistämishankkeiden (*OECD* ja *ENSI* ks. mt., 6) mukaan tärkeitä koko ympäristökasvatuskentän uudistusprosessille koskien myös opetussuunnitelmaa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman uudistuksessa pidettiin tärkeänä eri aihekokonaisuuksien toteuttamista. Niiden työstämisen apuna käytettiin ajatuksia yhteistyökumppaneiden, oppilaiden kokemusten, käytännön toteutuksen ja koulun toiminnan merkityksistä. Aihekokonaisuudet tunnustettiin erityisesti ympäristökasvatuksen näkökulmasta tärkeiksi, sillä ne tarjosivat ”mahdollisuuden kytkeä koulutyön lähiympäristön vahvuuksiin ja ominaispiirteisiin” ja ”toisaalta koulun ovia avataan laajemmin maailmalle ja siinä tapahtuville muutoksille”. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa olikin tärkeää, että paikallisen ja globaalin näkökulmien välille löydetään tasapaino, ja pyritään näkemään koulun omat vahvuudet sekä lähiympäristöyhteisössä että globaalin vastuun edistämiseksi. Ruohonjuuritasolla toimiminen ja globaalisten kysymysten ratkaiseminen koettiin tärkeänä koko perusopetukselle, mutta erityisesti ympäristökasvatukselle. ”Olennaista on, että oppilaat saavat kokemuksia, heidän herkkyytensä havaita ympäristön ilmiöitä kehittyä ja heistä kehittyä vastuullisesti toimivia kansalaisia”. (Houtsonen, 2005, 15–17.)

4.2 Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa 2016

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2016 ympäristökasvatuksen kenttä näyttäytyy vahvasti käsitteen *kestävä kehitys* kautta. Opetussuunnitelman avainkäsitteet ovat *kestävä kehitys*, *kestävä elämäntapa* ja *kestävä tulevaisuus*, joiden kautta koulujen ympäristökasvatusta rakennetaan. Kestävä tulevaisuus on kirjattu yhdeksi tärkeimmistä näkökohdista opetussuunnitelman ja koulun uudistamisprosessissa. Opetussuunnitelman eri osien on uudistuttava, ”jotta opetuksen järjestämisessä pystytään ottamaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa”. Opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen on ohjattava kestävän elämäntavan omaksumiseen ja sen mukaisesti toimimiseen. (Opetushallitus, 2014, 9 & 16.) Kestävän kehityksen käsite onkin vakiintunut opetussuunnitelmauudistusten myötä koulun kentälle, mikä yhdistää sen myös kansainvälisyyteen.

Kestävä kehitys näkyy opetussuunnitelmassa kirjaimellisesti yhtenä laaja-alaisen osaamisalueen (L7) teemana *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*. Laaja-alaisista osaamisalueista on kirjattu yleiset tavoitteet jokaiselle vuosiluokalle, ja esimerkiksi 1-2-luokan laaja-alaisen osaamisen yleisissä tavoitteissa kestävän elämäntavan osalta korostetaan erityisesti yhdessä toimimisen taitoja, lähiyhteisön kulttuurisen monimuotoisuuden havainnointia sekä luonnossa liikkumista ja luontosuhteen vahvistamista. Lisäksi

jokaista oppiainetta lähestytään laaja-alaisten kokonaisuuksien kautta nimeämällä niitä ohjaavia tavoitteita ja sisältöjä. Esimerkiksi 1-2-luokan kuvataiteen tavoite 8 (T8) kannustaa oppilasta tunnistamaan erilaisia taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin tuotteita lähiympäristössään, johon on liitetty muun muassa laaja-alaisen osaamisalue L7. (Opetushallitus, 2014, 99; 101 & 144.)

Kestävän elämäntavan välttämättömyys on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnustettu yhtenä arvoperustana. Kestävän kehityksen ulottuvuudet käsitetään uudessa opetussuunnitelmassa laajasta näkökulmasta: ekologisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta. Opetussuunnitelmassa korostetaan erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuutta ja pyrkimystä kestävästi toimimiseen. Opetussuunnitelma painottaa kestävä kehityksen lisäksi ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyyttä, jonka taustalla on ajatus ”luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle”. Sivistys ilmenee muun muassa tapana suhtautua ympäristöön, ja sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan ympäristöä arvostaen. (Opetushallitus, 2014, 15–16.)

Kuten Wolff (2006), myös opetussuunnitelma 2016 korostaa kestävä kehityksen kulttuurista ulottuvuutta erityisesti kulttuuristen ryhmien elinvoimaisuuden ja identiteetin osalta huomioimalla kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä. Kulttuurinen moninaisuus yhtenä arvopohjana nähdään osana kestävä kehitystä, ja myös rikkautena. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta tulisi ottaa perusopetuksessa huomioon, jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä olisi tuettava monipuolisesti, ja oppilaita ohjattaisiin tuntemaan, ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen kansalaisen perustuslain mukaista oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin. Esimerkiksi saamelaisten ja saamenkielisten osalta opetussuunnitelmaan on kulttuurin erityispiirteiden lisäksi kirjattu, että opetuksen olisi lisättävä oppilaiden ymmärrystä ja arvostusta oman kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä sekä itselle, yhteisölle ja yhteiskunnalle että muille alkuperäiskansoille, ja oppilaita tulisi ohjata ymmärtämään ja arvostamaan myös muita kieliä ja kulttuureja. (Opetushallitus, 2014, 16 & 86.) Esimerkiksi saamelaiskulttuuriin vahvasti sidoksissa oleva luonto tulee huomioida opetukseen kuuluvana tärkeänä elementtinä.

Uudessa opetussuunnitelmassa tunnustetaan ihmisen suhde luontoon: ”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa”. Teknologia, kulutus- ja tuotantotavat, elämäntavat ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjassa kestävien ratkaisujen näkökulmasta pohtimalla esimerkiksi kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen. Lisäksi pyritään etsimään ratkaisuja elämäntapojen korjaamiseen. Oppilaita ohjataan myös osallisuuteen ja vaikuttamiseen kestävä kehityksen osalta. Teknologian osalta arvopohjassa korostetaan teknologian kehitystä, käyttämistä ja sitä koskevien päätösten tekemistä arvojen pohjalta. Ihmisellä on ”vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden”. Perusopetuksen tarkoitus kestävä kehityksen näkökulmasta laajemmin on avata näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. (Opetussuunnitelma, 2014, 16.)

Uuden opetussuunnitelman myötä oppiaineen nimi vaihtuu ympäristö- ja luonnontiedosta (ks. Opetushallitus, 2004) ympäristöoppiksi. Alakoulun 1-6 -luokilla opetettava ympäristöoppi on ”biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista koostuva integroitu oppiaine”. Sen opetukseen sisältyy kestävä kehityksen näkökulma, joka korostuu myös tavoitteissa ja sisällöissä: ”Ympäristöopissa kiinnitetään huomiota kestävä kehityksen ekologiseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen ulottuvuuteen. Ympäristöopin keskeisenä tavoitteena on ohjata ymmärtämään ihmisten tekemien valintojen vaikutuksia elämälle ja ympäristölle nyt sekä tulevaisuudessa.” (Opetushallitus, 2014, 130–131.)

Ympäristöopin opetus on opetussuunnitelmaluonnoksen mukaan laaja-alaista ja oppilaslähteistä. Se ”tukee oppilaiden ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä.” Lisäksi ympäristöopin tavoitteena on ”ohjata oppilaita tuntemaan ja ymmärtämään luontoa ja rakennettua ympäristöä, niiden ilmiöitä, itseään ja muita ihmisiä sekä terveyden ja hyvinvoinnin merkitystä.” Ympäristöoppi auttaa siis rakentamaan henkilökohtaisen, moniulotteisen suhteen ympäristöön: ”oppilaat nähdään osana ympäristöä, jossa he elävät. Lähtökohtana on luonnon kunnioittaminen ja ihmisoikeuksien mukainen arvokas elämä.” (Opetushallitus, 2014, 130–131.)

Ympäristöopin yksi tärkeimmistä tavoitteista on tiedollinen. Ympäristöopin tavoitteena on rakentaa perusta ympäristöopin eri tiedonalojen osaamiselle herättämällä ja syventämällä oppilaiden kiinnostusta ympäristöopin eri tiedonaloja kohtaan. ”Tavoitteena on tunnistaa niiden merkitys ympäristössä, teknologiassa, jokapäiväisessä elämässä, ihmisessä ja ihmisen

toiminnassa.” Esimerkiksi biologian tieteenalan kannalta keskiössä on ”oppia tuntemaan ja ymmärtämään luonnonympäristöä, ihmistä, elämää, sen kehittymistä ja reunaehtoja maapallolla” (ks. lisää Opetushallitus, 2014). Ympäristöopin lähestymismallit ovat siis monitieteellisiä: ympäristöopissa yhdistetään näkökulmia sekä luonnon- että ihmistieteestä, mikä on opetuksen perusta. Monitieteisyys edellyttää oppilaiden monipuolisia tiedonhankintataitoja eri tilanteissa, esimerkiksi harjaantumista tiedon arviointiin ja tuottamiseen. Myös kriittisen ajattelun kehittämiseen kiinnitetään huomiota. (Opetushallitus, 2014, 131.)

Ympäristöoppi palvelee laaja-alaisella näkökulmallaan kestävää kehitystä. Esimerkiksi 1-2-luokilla ympäristöopin yhtenä sisältöalueena on ”kestävän tulevaisuuden harjoittelu” ja 3-6-luokilla ”kestävän tulevaisuuden rakentaminen” (Opetushallitus, 2014, 133 & 242). Ympäristöoppi sisältää kuitenkin myös ympäristö- ja luontokasvatuksen mukaisia tavoitteita ja sisältöjä: ympäristötietopohjan rakentamista ja henkilökohtaisen suhteen muodostamista ympäristöön.

4.3 Paikallisuus opetussuunnitelmassa 2016

Paikallinen näkökulma tulee opetussuunnitelmatyössä selkeästi esille, sillä jokaisen opetuksen järjestäjän tulee laatia paikallinen opetussuunnitelma joko yhteistyössä seudullisesti tai koulujen yhteisenä, kokonaan tai osin koulukohtaisena (Opetushallitus, 2014, 12). Valtakunnallisen opetussuunnitelman luonnoksessa on oma lukunsa paikallisesta opetussuunnitelman merkityksestä ja laadinnasta: paikallinen opetussuunnitelma on yksi opetussuunnitelman normiosa. Lisäksi se sisältää eri asiayhteyksissä tarkennuksia paikallisesti päätettävistä asioista. Paikalliselle näkökulmalle annetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman luonnoksessa tilaa ja näkyvyyttä.

Paikallisen opetussuunnitelman merkitys on uuden opetussuunnitelman mukaan merkittävä, sillä se on tärkeä osa koko opetussuunnitelman ohjausjärjestelmää. Paikallisella opetussuunnitelmalla on ”keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. Opetussuunnitelma liittyy koulujen toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi.” (Opetushallitus, 2014, 9.)

Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja myös kehittämisestä. Paikallista opetussuunnitelmaa laatiessa opetuksen järjestäjän on otettava huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. Lisäksi siinä otetaan huomioon muut paikalliset suunnitelmat, esimerkiksi mahdollinen kestävä kehityksen suunnitelma. Paikallisessa opetussuunnitelmassa ”täydennetään ja painotetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, toimintaa ohjaavia linjauksia, keskeisiä sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja paikallisesta näkökulmasta.” (Opetushallitus, 2014, 9–10.) Paikallisen näkökulman huomiointi on siis kirjattu valtakunnallisissa opetussuunnitelmassa velvoitteeksi.

Koulut voivat itse päättää, miten opetus toteutetaan. Paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon, että opetus voidaan toteuttaa eheyttynä, jolloin myös opetussuunnitelma voidaan laatia vuosiluokkakokonaisuuksien osalta eheyttynä. Opetus voi kuitenkin olla myös pääosin ainejakoista. Paikalliseen opetussuunnitelmaan ”voidaan myös liittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista tukevia yhteistyösuunnitelmia koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.” (Opetushallitus, 2014, 10 & 33.)

Paikallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan myös paikallisten yhteistyötahojen merkitystä: yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittää sen ympäröivän yhteisön elämään. Myös monialaisesta, opetustoimen henkilöstön, oppiaineiden sekä eri toimijaryhmien välisestä yhteistyöstä tulee huolehtia. Lisäksi oppilaiden ja huoltajien osallistumista koulun eri suunnitteluprosesseihin korostetaan, erityisesti kodin ja koulun yhteistyön osalta. (Opetushallitus, 2014, 10–11.)

Myös paikallisia arvoja korostetaan paikallisen opetussuunnitelman yhteydessä. Opetuksen järjestäjän vastuulla on päättää ja kuvata, ”mitkä ovat perusopetuksen arvoperustaa ja oppimiskäsitystä mahdollisesti täydentävät paikalliset näkökulmat tai painotukset ja miten ne ilmenevät”. Paikallisesta näkökulmasta päätettäviin asioihin kuuluvat myös periaatteet, jotka ohjaavat kouluruokailun toteuttamista sekä tavoitteet, jotka liittyvät ruokaan, terveyteen, tapakasvatukseen ja kestävään elämäntapaan. Lisäksi yhtenä tärkeänä näkökohtana paikallisuudessa otetaan huomioon paikalliset, kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset, ja opetus järjestetään niiden ehdoilla. ”Opetussuunnitelman laadinnassa tehdään yhteistyötä oppilaiden, huoltajien sekä kyseisten kieli- ja kulttuuriyhteisöjen kanssa.” (Opetushallitus, 2014, 17, 46 & 88.)

Paikallista opetussuunnitelmaa on myös velvollisuus kehittää ja arvioida säännöllisesti. Jos valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin tulee muutoksia, ne edellyttävät vastaavia muutoksia myös paikalliseen opetussuunnitelmaan ja niiden viemistä käytäntöön. Tärkeänä nähdään myös parantaa opetussuunnitelman laatua ja toimivuutta paikallisista tarpeista käsin. (Opetushallitus, 2014, 11.) Paikallinen opetussuunnitelma on siis yhtä tärkeä ja virallinen asiakirja kuin valtakunnallinen opetussuunnitelma, ja sen potentiaali paikallisten piirteiden huomioinnille koulussa on merkittävä.

Paikallisuus ympäristökasvatuksen kontekstissa näkyy uudessa opetussuunnitelmassa myös ympäristöopin kautta. Oppiaineen sisältöihin esimerkiksi 1-2-luokilla on kirjattu kuuluvaksi lähiympäristön ja sen muutosten havainnointia, esimerkiksi ”havainnointia ja luonnossa tutkimisen ja toimimisen taitoja harjoitellaan koulun lähellä erilaisissa luonnonympäristöissä ja rakennetuissa ympäristöissä.” Myös oppimisympäristöt nojaavat paikallisuuteen: ”oppimisympäristöinä käytetään koulun tilojen ja opetusryhmän lisäksi monipuolisesti lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä, erilaisia yhteisöjä ja vuorovaikutustilanteita, tieto- ja viestintäteknologisia ympäristöjä sekä paikallisia mahdollisuuksia kuten yhteistyötä luontokoulujen, museoiden, yritysten, kansalaisjärjestöjen, luonto- ja tiedekeskusten kanssa.” Näkökulmat ympäristöoppiin ovat lähes samanlaisia 3-6-luokilla. (Opetushallitus, 2014, 132–133.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen, mistä lähtökohdista olen tutkimukseni tehnyt. Kerron lyhyesti laadullisesta eli kvalitatiivisesta tutkimusperinteestä. Avaan fenomenografista lähestymistapaa ja sen tutkimusvaiheita, joita hyödynsin Ympäristökasvatus-verkkolehtiaineiston analyysissä. Kerron myös teemahaastattelun ja teoriasidonnaisen sisällönanalyysin periaatteista, joita käytin opettajien haastattelumuotona ja aineiston analyysimenetelmänä. Esittelen myös erikseen tässä tutkimuksessa käytetyt aineistot.

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen kasvatustutkimus saapui Suomeen vähitellen toisen maailmansodan jälkeen. 1970-luvulla suomalainen kasvatustutkimus jaoteltiin muun muassa fenomenologis-hermeneuttisiin ja dialektis-hermeneuttisiin tutkimuksiin, joita kyseisenä aikana kuitenkin varsin vähän. Mielenkiinto laadulliseen tutkimukseen erityisesti vaihtoehtoisten menetelmien osalta lisääntyi 80-luvulla. (Syrjälä, 2–3, 1991.) 90-luvulla edelleen lisääntyvä kiinnostus laadulliseen tutkimukseen selittyi esimerkiksi tyytymättömyyteen pelkäämään kvantitatiivisen tutkimuksen tuloksiin. (Lichtman, xvii, 2012).

Laadullisen tutkimuksen kohteena on useimmiten ”ajatteleva ja toimintakykyinen ihminen omassa viitekehysessään”. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti, ja ymmärtää sitä syvästi. Laadullinen tutkimus ei siis ole testaavaa, vaan hypoteeseja luovaa, ja sen tulokset vastaavat yleensä kysymyksiin miksi, miten ja millainen. (Aira, 2005, 1074.)

Laadullista tutkimusta on vaikea määritellä tarkasti, sillä ei ole omaa teoriaa eikä paradigmaa. Laadullisen tutkimuksen kentälle kuuluu paljon erilaisia, tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä: sillä ei esimerkiksi ole omia metodeja. (Metsämuuronen, 2010, 215.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa toinen käyttämäni lähestymistapa, fenomenografia, on kasvatustieteelliselle laadulliselle tutkimukselle yleinen lähestymistapa (esim. Huusko & Paloniemi, 2006, 162), mutta vain yksi muiden joukossa.

Ihmistieteiden kentällä olevaa laadullista tutkimusta voisi kuvata myös ihmisten elämää kuvaaviksi arvoituksiksi ja niiden ratkaisemisiksi. Laadullisen tutkimuksen analyysin tarkoituksena on ratkaista kyseiset arvoitukset ja pelkistää havainnot tutkittavasta ilmiöstä. Ha-

vaintojen pelkistäminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa käytännössä aineiston tarkastelua tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Lisäksi se tarkoittaa havaintojen yhdistämistä, johon päästään esimerkiksi muotoilemalla jokin sääntö, joka pätee koko aineistoon. Arvoituksen ratkaiseminen puolestaan tarkoittaa tulosten tulkintaa ja merkityskokonaisuuksien muodostamista tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari, 1999, 38 & 40–44.)

5.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Tässä tutkimuksessa valitsin Ympäristökasvatus-verkkolehtiaineiston lähestymistavaksi fenomenografian. Päädyin fenomenografiseen lähestymistapaan, jotta voin tarkastella ympäristökasvatusta kuvaavien käsitysten erojen perusteella sen ”tilaa” opetussuunnitelmaudistuksen kontekstissa, ja pohtia analyysissa tuottamiini kuvauskategorioiden perusteella, mitä kehitettävää, ja mitä vahvuuksia ympäristökasvatuksessa on.

Fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, ei pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163–165.) Fenomenografiseen tutkimukseen kuuluu erilaisten ”kokemustapojen” kuvaaminen, yleistäminen ja asettaminen hierarkiaan (Niikko, 2003, 23).

Fenomenografian ”ydin” kumpuaa suoraan ihmisten arkipäiväisestä elämästä, joka on täynnä erilaisia käsityksiä asioista (Uljens, 1991, 80). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisten arkiajattelu, eikä siis tieteellisten totuuksien etsiminen (Häkkinen, 1996, 5). Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että sen keinoin voidaan muodostaa oletus jostain yleisestä käsitysten joukosta, joka ilmenee esimerkiksi tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. Lisäksi fenomenografian tavoitteena on ”löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuina ja sosiaalisesti merkittäviä” (Huusko & Paloniemi, 2006, 163–165.)

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen kentällä melko nuori ja uusi tutkimussuuntaus. Sen tutkimusfilosofiset juuret ulottuvat muun muassa Piaget’n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja venäläisen psykologian traditioon. Piaget siirtyi 1920-luvulla lasten

ajattelun tutkimisessa ajattelussa ilmenevien yhtäläisyyksien etsimiseen, jolloin hän kuvasi fenomenografialle tyypillisin keinoin “laadullisesti erilaisia tapoja, joilla lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa”. Hahmopsykologiassa esimerkiksi Bartlettin tutkimukset ihmisen uuden tiedon merkityksenhakuprosesseista kuvastavat fenomenografista tutkimusta: uusien käsitteiden opettelussa ja merkitysten etsimisessä ihminen yksinkertaistaa sisältöjä ja jättää pois yksityiskohtia. Venäläisen psykologian tutkimustraditiosta löytyy yhtäläisyyksiä fenomenografiaan sen käsitysten muodostamisen relationaalisuudesta ja ihmisen toiminnan ymmärtämisestä relationaalisina funktionaalisina kokonaisuuksina. (Häkkinen, 1996, 6–9.)

Fenomenografian juuret ulottuvat myös fenomenologiaan. Vaikka fenomenografiassa ja fenomenologiassa on paljon eroavaisuuksia (ks. Häkkinen, 1996, 10–12), fenomenologiasta peräisin oleva intentionaalisuuden käsite on myös fenomenografian lähtökohta. Intentionaalisuudella tarkoitetaan ihmisen tietoisuuden suuntautumista jotakin muuta kuin itseä kohtaan. Kokemuksella on siis kaksi näkökulmaa, jotka fenomenologiassa ilmenevät kokemisen ja kokemuksen kohteen näkökulmina; fenomenografiassa ne ilmevät mikä- ja miten- näkökulmina. (mt., 12.)

Fenomenografia eroaa muista käsitystutkimuksista sen kiinnostuksella käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Ahonen, 1996, 114–115.) Valkosen (2006, 20) mukaan fenomenografian kehittäjän Ference Martonin mukaan fenomenografiassa pyritään tavoittamaan ne oleelliset erot, joilla ympäröivä maailma käsitetään. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma on vakiintunut fenomenografiseen tutkimukseen havainnollistamaan eroa käsitysten kuvaamisessa Martonin pohjalta. (ks. Marton, 1981.) Ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkimuksessa keskitytään todellisuuteen sellaisena kuin se on, eli ilmiöt käsitetään faktoiksi, kuten luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Toisen asteen näkökulmasta todellisuutta kuvataan sellaisena kuin sen tietty joukko ihmisiä käsittää, eli käsitykset muodostuvat yksilöllisten kokemusten ja tulkintojen perusteella. Fenomenografiassa ei pyritä siis löytämään lopullisia totuuksia, vaan sen tarkoitus on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta eli kuten tietty joukko ihmisiä sen käsittää. (Häkkinen, 1996, 30–32.)

Fenomenografiassa kokemuksen ohella toisen asteen näkökulmassa toinen merkittävä termi on *käsite*. Kokemuksen voi kuvata prosessina, jonka tavoitteena on tähdätä käsityksiin ja tarkentaa niitä. Fenomenografiassa *käsitys* tai *käsittäminen* tarkoittavat siis ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. (Niikko, 2003, 24–25.) Ahosen (1996, 119) mukaan “Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden

omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen”. Fenomenografian tekeekin haasteelliseksi juuri se, miten *käsite* tutkimuskontekstissa käsitetään. Esimerkiksi Valkonen (2006, 22) käyttää fenomenografisessa tutkimuksessaan *käsitteen* käsitystä kuvaamaan lapsen ja vanhemmuuden suhdetta: *käsitykset* pohjautuvat kokemuksiin ja ne voitaisiinkin määritellä “sanoiksi puetuiksi kokemuksiksi”.

Fenomenografinen lähestymistapa pyrkii tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelun tunnistamiseen sekä heidän ymmärryksen, käsitysten ja kokemusten painottamiseen. Fenomenografiassa tutkija on ikään kuin oppijan roolissa, sillä hänen tehtävänä on etsiä tutkittavan ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Niikko, 2003, 30–31.)

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheista on olemassa monia eri variaatioita. Fenomenografia kuitenkin noudattaa tiettyjä yleisiä piirteitä, jotka kvalitatiiviselle ihmistieteelle ovat ominaisia: esimerkiksi ”analyysiprosessi on systemaattinen ja looginen, muttei jäykkä” sekä ”tunnistetut merkitykselliset yksiköt luokitellaan organisoiduksi systeemiksi” (Uljens, 1991, 87; Niikko, 2003, 32–33). On kuitenkin olemassa erilaisia “malleja”, joiden mukaan fenomenografinen tutkimus etenee. Esimerkiksi Uljens (1991, 88) kuvaa viiden askeleen menettelytavan, miten edetä fenomenografisessa tutkimuksessa:

1. Tutkittavan ilmiön rajaaminen tai määrittely
2. Valittu kohderyhmä (usein) haastatellaan
3. Haastattelut kirjoitetaan auki
4. Haastattelut analysoidaan
5. Analyysin tulokset esitetään kuvauskategorioina.

Vaikka tässä tutkimuksessa fenomenografinen aineisto koostui artikkeleista, ei haastatelluista, kuten Uljensin (1991) yllä olevassa mallissa, noudatin kuitenkin samaa kaavaa tutkimuksessani. Fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiiriseen aineistoon, eli lähestymistapa on aineistolähtöinen. Aineisto toimii tulkintojen ja kategorioiden muodostamisen pohjana, mutta tärkeää on myös keskustelu aikaisempien, vastakkaisten ja tukevien teorioiden kanssa erityisesti kategorioiden muodostamisessa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Vaikka laadullinen tutkimus ei yleensä pyri yleistämään, tulkintaan käytetty päättelyn logiikka etenee aineistolähtöisessä analyysissä yksittäisestä yleiseen, eli deduktiivisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valitaan sen mukaan, mikä on tutkimuksen tarkoitus, ja mitä sillä

yritetään selvittää. Keskeisintä siis on, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja. ”Teoria, joka tutkimuksessa liittyy analyysiin ja analyysin lopputulokseen, koskee vain analyysin toteuttamista.” (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 95.)

5.3 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on joustava menetelmä, ja se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa tutkijan tehtävä on välittää kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista, mutta tutkijan käsitys todellisuudesta määrää, miten hän haastattelua lähestyy. Haastattelun osapuolet tuovat tilanteeseen aiemmat kokemuksensa, joiden pohjalta haastattelu tulkitaan. Haastattelutilanne mahdollistaa kuitenkin suunnata tiedonhankinnan itse tilanteessa, sillä siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelun etuna on myös se, että siinä voidaan säädellä aiheiden järjestystä. Haastateltavalla on myös mahdollisuus tulkita kysymyksiä, se sallii täsmennykset, ja on menetelmänä joustava. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 34–35 & 41.) Valitsin tiedonhankintakeinoksi haastattelun, sillä koin saavani sen avulla ajankohtaista ja monipuolista tietoa tutkimusongelmiini (ks. luku 2.2) liittyen.

Haastattelumuotoja on useita, ja tässä tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina eli puolistrukturoituina haastatteluina. Teemahaastattelulle ominaista on se, että haastattelu etenee yksityiskohtaisten tietojen sijaan tiettyjen keskeisten teemojen varassa, mikä tuo tutkittavien äänen kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 47–48 & 66). Teemahaastatteluun päädyin juurikin sen takia, että etukäteen laatimassani haastattelurungossa (LIITE 1) oli selkeästi teema-alueita, joihin tarkentavat haastattelukysymykset kohdistuivat. Teema-alueita muodostui seitsemän. Lähetin haastattelurungon haastateltaville etukäteen, sillä koin, että se sujuvoittaisi haastattelun kulkua ja mahdollistaisi haastateltaville teemojen pohtimisen tarkemmin jo etukäteen, jolloin vastaukset olivat mahdollisesti harkitumpia ja monipuolisempia. Lisäksi ajattelin, että haastateltavat voivat kokea olonsa varmemmaksi ja vähemmän jännittyneeksi, kun haastattelun teemoihin on saanut etukäteen tutustua.

Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkintoja asioista sekä heidän asioille antamia merkityksiä. Teemahaastattelun aihepiirit, eli teemat ovat kaikille samat, mutta kysymyksiä ei tarvitse esittää jokaiselle haastateltavalle samassa muodossa tai järjestyksessä. (Hirsjärvi

& Hurme, 2001, 47–48 & 66.) Teemahaastattelua tehdessä onkin mahdollista, että haastattelujen teemat eivät välttämättä noudata runkoa, jonka on etukäteen suunnitellut. Haastattelussa onkin otettava huomioon, että haastateltavat nostavat esiin myös muita merkityksellisiä teemoja, jotka eivät vastaa suoranaisesti tutkijan kysymyksen sisältöteemoihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 94.) Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen haastattelussa: keskustelimme joidenkin haastateltavien kanssa myös muista, teemojen kannalta merkittävistä asioista. Haastattelurunko oli vain itseäni ohjaava työkalu.

5.4 Aineistojen esittely

Päädyin tutkimuksessani keräämään kaksi eri aineistoa, jotta saisin tutkimusongelmiini tarkemmat vastaukset (ks. luku 2.2). Toinen aineisto koostuu Ympäristökasvatus-verkkolehden artikkeleista, ja toinen neljän alakoulun opettajan yksilöhaastatteluista.

5.4.1 Ympäristökasvatus-verkkolehti

Aineisto koostuu Ympäristökasvatus-verkkolehden artikkeleista. Tarkastelen, millaisia käsitteitä ympäristökasvatustyötä tekeville on ympäristökasvatuksesta liittyen opetus suunnitelmauudistukseen 2016. Ympäristökasvatus-verkkolehteä julkaisee Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry (SYKSE). Sen päätoimittajana aineistonkeruun aikana toimi Kati Vähä-Jaakkola. Aineisto on kerätty lehden artikkeleista vuosilta 2012–2015: kaikki lehdet, jotka verkkolehdenä oli analyysihetkellä saatavilla, eli mukana olevat numerot olivat 1/2012–1/2015. Lehti ilmestyy netissä neljä kertaa vuodessa. Lehden kirjoittajat ovat ympäristökasvatusalan ammattilaisia, jotka toimivat esimerkiksi ympäristökasvatusyhteistyössä ja vihreä lippu -toiminnassa, joten ajattelen tekstien edustavan tuoreita ja todenperäisiä keskusteluja ympäristökasvatuksesta erityisesti opetus suunnitelmauudistuksen näkökulmasta.

Hain aineistoa verkkolehden nettisivuilta hakusanalla *opetus suunnitelma*, jolloin sain 28 osumaa. Poimin aineistoon mukaan osumat, jotka olivat julkaistu itse verkkolehdessä, jolloin jäljelle jäi 20 osumaa. Rajauksen ulkopuolelle jäivät esimerkiksi sivuston omat julkaisut ja asiantuntijoiden erilliset kommentit. Osumat olivat verkkolehden artikkeleita, joissa jokaisessa käsiteltiin jollain tapaa ympäristökasvatuksen kehitysnäkökulmia ja opetus suunnitelmaa sen uudistustyön näkökulmasta.

5.4.2 Teemahaastattelut

Opettajien haastattelut toteutin Pohjois-Suomessa keväällä 2015 ja Oulussa syksyllä 2015. Haastatteluilla etsin vastauksia siihen, mikä merkitys ympäristökasvatuksella ja paikallisuudella osana ympäristökasvatusta on koulun nykyisissä käytännöissä, ja miten ympäristökasvatus ja paikallisuus ympäristökasvatuksen kontekstissa huomioidaan koulun opetussuunnitelman uudistustyössä.

Haastateltavia etsiessäni otin huhtikuussa 2015 (ks. LIITE 2) satunnaisesti yhteyttä sähköpostitse eri alakoulujen opettajiin ja rehtoreihin. Esittelin haastateltavieni kriteerit, ja pyysin heitä suosittelemaan tutkimukseeni sopivia haastateltavia, jos he eivät itse olleet aiheeseen perehtyneitä. Tutkimukseen osallistuvat tulisi valita tarkoin; tutkijana tulisi arvioida etukäteen, että juuri valitsemiltaan osallistujilta saataisiin parhaiten aineistoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka ym., 2009, 55). Haastateltavien löytämiseen hyödynsin *lumipallomentelmää*, joka tarkoittaa sitä, että esimerkiksi haastateltavilta kysytään, ketkä muut olisivat sopivia haastateltavia. Menetelmä sopii erityisesti silloin, jos tavoitteena on löytää jonkin yhteisön arvostamia vaikuttajia tai asiantuntijoita. (Tiainen, 2014, 19.) Sain suosituksia sopivista haastateltavista tutuilta opettajilta tai joiltakin haastateltavilta, jolloin otin yhteyttä heihin suoraan. Haastateltavat löytyivät siis ”toisen käden” kautta.

Hankin tutkimusluvan joko koulun rehtorilta tai sivistystoimenjohtajalta sen jälkeen, kun haastateltavat olivat tiedossa. Pohjois-Suomesta opettajat löytyivät melko nopeasti, mutta Oulusta haastateltavien etsiminen oli vaikeampaa, sillä sähköposteihin ei useimmiten vastattu. Olisin voinut haastatella neljän alakoulun opettajan lisäksi yhtä yläkoulun opettajaa, mutta tulin siihen lopputulokseen, että se ei ole tutkimukseni kontekstin kannalta niin oleellista. Lisäksi koin neljän haastattelun olevan sopiva aineisto tähän tutkimukseen, joten päätin olla haastatteleematta viidettä opettajaa.

Haastatteluaineisto tässä tutkimuksessa muodostuu neljästä opettajan yksilöhaastattelusta. Haastattelut kestivät 30 minuutista 45 minuuttiin. Valitsin haastateltavat mukaan sillä perusteella, että he olivat jollain tavalla mukana opetussuunnitelmauudistustyössä ympäristökasvatuksen osalta esimerkiksi työryhmässä, tekemässä oppikirjaa tai muuten perehtyneitä uuteen opetussuunnitelmaan ympäristökasvatuksen teemoilta. Kolme opettajista oli mukana ainekohtaisessa ympäristöopin työryhmässä, mikä olikin ”tavallisin lähtötilanne” haastatteluissa. Haastateltavista opettajista kaksi työskenteli Oulussa ja toiset

kaksi Pohjois-Suomessa. Valitsin vertailun vuoksi kaksi muuta haastateltavaa Oulun ulkopuolelta, pienemmältä paikkakunnalta Pohjois-Suomesta. Halusin myös, että paikkakuntien välillä on etäisyyttä, jotta saisin mahdollisimman laajoja näkemyksiä. Se, miksi valitsin haastateltaviksi pohjoissuomalaisten, enkä eteläsuomalaisten koulujen opettajia, perustuu osaltansa käytännön ratkaisuihin. Lisäksi koin tärkeänä, että Pohjois-Suomesta kotoisin olevana minun tulee tuoda näkyvyyttä myös pohjoisen seuduille, joista tulen myös itse hakemaan töitä tulevaisuudessa, ja joihin tunnen yhteenkuuluvuutta.

Käytän jokaisesta haastateltavasta peitenimeä, jotta henkilöllisyys ei paljastu. Kaksi opettajista työskentelee samalla koululla noin 8000 asukkaan taajamassa Pohjois-Suomessa. Koulussa on noin 200 oppilasta. Kummatkin haastateltavista ovat naisia, ja haastatteluhetkellä toinen heistä oli 47 (Marja), toinen 48 vuotta (Liisa). **Marja** oli työskennellyt opettajana noin 23 vuotta, josta viimeiset 13 vuotta tämänhetkisessä koulussa, haastatteluhetkellä 4-luokalla. Hänellä oli kokemusta myös muutamasta Etelä-Suomen koulusta, joista yksi oli kyläkoulu. **Liisa** oli työskennellyt opettajana noin 24 vuotta, joista ensimmäisen vuoden taajamakoululla, jonka jälkeen 21 vuotta kahdella eri kyläkoululla Pohjois-Suomessa. Viimeiset kaksi vuotta Liisa oli työskennellyt tämänhetkisessä taajamakoulussa, haastatteluhetkellä 2-luokan opettajana.

Toiset kaksi opettajaa työskentelevät Oulun kouluilla. He ovat kummatkin miehiä, ja toinen heistä (Esa) toimii rehtorina noin 250 oppilaan koulussa. Haastatteluhetkellä hän oli 58-vuotias, ja toiminut opettajan työssä 34 vuotta, joista 30 vuotta tämänhetkisessä koulussa. **Esa** opettaa rehtorin työnsä ohella myös käsitöitä. Toinen opettajista (Ville) työskenteli haastatteluhetkellä 6-luokalla noin 350 oppilaan koululla. **Ville** oli ollut opettajana 34 vuotta, joista opettajan uran alussa muutaman vuoden muulla kuin tämänhetkisellä koululla. Oulun koulun opettajat olivat nähneet myös pienempien koulujen arkea esimerkiksi yhteistyön tai toisenlaisen työnkuvan, kuten oppikirjatyön kautta.

Annoin tutkittaville mahdollisuuden valita paikan, jossa he halusivat haastattelun tehdä. Haastattelin yhtä opettajaa hänen kotonaan, ja muita opettajia heidän luokissaan juuri ennen koulupäivän alkua, tai sen jälkeen. Halusin, että tutkittavat saavat itse päättää paikan, joka osaltansa vaikuttaa turvallisen ja rauhallisen ilmapiirin luomiseen. Olin varautunut, että yksi haastattelu kestää enimmäkseen tunnin, minkä sanoin myös haastateltaville. Pyrin tekemään haastattelutilanteesta kiireettömän, ja aikataulu piti hyvin. Yritin olla haastattelutilanteissa mahdollisimman avoin ja objektiivinen. Vaikka haastattelut olivat välillä myös

keskustelunomaisia, pyrin antamaan haastateltavien näkemyksille tilaa tuomatta omia mielipiteitä esiin: sitä vastoin kyselin ja kuuntelin, ja osoitin mielenkiinnon haastateltavien ajatuksille esimerkiksi tarkentamalla kysymyksiä. Välillä olikin haastavaa aiheen ollessa itsellenikin tärkeä ja mielenkiintoinen, joten aiheesta tuli keskusteltua pidemmän aikaa erityisesti ensimmäisissä haastatteluissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 52–56; Hirsjärvi & Hurme, 2001.)

Annoin jokaiselle osallistujalle haastattelun lopussa mahdollisuuden tuoda aiheesta esiin näkemyksiä, jos haastateltavat kokivat jonkin asian jääneen sanomatta. Teemahaastattelurungon lähettäminen etukäteen näyttäytyi haastatteluissa hyödylliseksi: haastateltavat olivat saattaneet tehdä muistiinpanoja, joten heillä oli jonkinlainen pohja aiheesta jo valmiiksi mietittynä. Haastattelujen välillä kului aikaa viisi kuukautta, joten kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen osasin toimia varmemmin viimeisissä haastatteluissa: tiesin esimerkiksi kiinnittää huomiota kysymysten “napakkuuteen”. Kaksi viimeistä haastattelua olivat myös kestoiltaan lyhyempiä. Teemahaastattelurunko toimi kaikkien kohdalla haastattelua ohjaavana apuvälineenä, vain teemojen järjestys saattoi vaihdella. Lisäksi saatoin esittää joitakin tarkentavia kysymyksiä, joita haastattelun kuluessa tuli mieleen.

5.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa analysoitavana oli kaksi erilaista aineistoa, jotka vaativat kummatkin omat lähestymistapansa. Hyödynsin aineistojen analyysiin fenomenografiaa ja sisällönanalyysia. Tässä luvussa kuvaan kummankin aineiston analyysin erikseen alaluvuissa, sillä niissä noudatetaan erilaisia analyysimenetelmiä.

Analysoin Ympäristökasvatus -verkkolehtiaineiston fenomenografian keinoin, jotta voisin tarkastella ympäristökasvatusta opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa aineistosta muodostettujen käsitysten avulla. Kuvauskategorioiden, jotka ovat fenomenografisen analyysin tulos, perusteella voisin pohtia, mitä eroja ympäristökasvatusta koskevissa käsityksissä on, ja tehdä niiden pohjalta johtopäätöksiä ympäristökasvatuksen “tilasta”. Toimin fenomenografisen analyysin viitekehyksen mukaisesti, mutta sovelsin sitä omaan analyysiini sopivaksi.

Teemahaastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, jotta pystyisin jäsentämään aineiston järkevästi tulkintaa varten, ja muodostamaan aineiston pohjalta käsitteellisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä: ympäristökasvatuksesta ja paikallisuudesta osana sitä.

5.5.1 Ympäristökasvatus-verkkolehdiaineiston analyysi

Ympäristökasvatus-verkkolehden analyysissä lähdin liikkeelle analyysiyksiköiden etsimisellä. Fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen yksiköistä käytetään usein monia eri nimityksiä: tässä tutkimuksessa kuvaan löydettyjä analyysiyksiköitä *ilmaisuiksi*. Etsimäni ilmaiset edustivat käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä: ympäristökasvatuksesta opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen (1) mukaisesti luin aineiston läpi huolellisesti monta kertaa. Sen jälkeen aloin etsiä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkittäviä ilmaisuja. Ilmaukset ovat tutkittavien hahmotuksia ympäröivästä todellisuudesta, ja ne muodostuvat lausumista, joiden sisällöt tietyissä konteksteissa heijastavat tiettyjä käsityksiä. (Häkkinen, 1996, 44.) Löysin aineistosta yhteensä 154 ilmaisua. Ilmaisut olivat esimerkiksi seuraavia: ”*Vaarana on koulutuksellisen tasa-arvon vakava väheneminen, mikä uhkaa sosiaalisesti kestävästä kehitystä. Näenkin, että erojen torjuminen ja tasa-arvon tavoitteen sisällyttäminen kaikkeen koulun toimintaan on myös elimellinen osa kestävästä kehityksen sisällyttämistä koulun arvopohjaan ja toimintakulttuuriin.*” ja ”*Veeran mukaan musiikinopettajalla on hyvät mahdollisuudet huomioida ympäristönäkökohdat opetuksessa.*”. Valitsin analyysiyksiköt eli ilmaiset sen mukaan, että koin niiden jollain tapaa liittyvän ympäristökasvatuksen sekä opetussuunnitelmauudistuksen kenttään. Ilmaisut edustivat siis käsityksiä ympäristökasvatuksen tilasta opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa. Tässä analyysissä ilmaiset olivat yleensä lauseita. (esim. Niikko, 2003, 33–34).

Seuraavaksi pelkistin eli *redusoin* ilmaiset, jotta niitä olisi helpompi käsitellä (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi, 2002, 111). Niin toimin kaikkien ilmaisujen kohdalla, muuttamatta kuitenkaan ilmaisun merkitystä. Esimerkiksi ilmaisun ”*Tervetuloa tutustumaan Keski-Suomen helmiin – tekemällä oppiminen on ympäristökasvatuksen ydintä!*” pelkistin muotoon *tekemällä oppiminen yk:n ydintä*. Käytän ilmausten pelkistettyjä muotoja myös tutkimuksen seuraavien vaiheiden kuvaamiseen.

Seuraavaksi ilmaisut erotellaan yksilöistä ja niiden alkuperäisestä kontekstista (Valkonen, 2006, 35). Ilmaisujen eroja tarkastelemalla pystytään muodostamaan käsityksiä, ja näkemään käsityksille tyypillisiä piirteitä (Häkkinen, 1996, 43). Fenomenografisen analyysin toisen vaiheen (2) mukaisesti aloin ryhmitellä löydettyjä ilmaisuja vertailemalla niitä, ja etsimällä niistä olennaisuuksia, samanlaisuuksia, erilaisuuksia ja rajatapauksia. (Valkonen, 2006, 35.) Käytännössä tein vaiheen yhdistelemällä ilmaisuja tiedostosta toiseen. Toisessa vaiheessa on tärkeää, että keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla ensimmäisessä vaiheessa löydettyjä merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon (Huusko & Paloniemi, 2006, 163).

Muodostin ilmaisuista kaiken kaikkiaan 35 käsitystä, jotka kuvaisivat parhaalla tavalla ympäristökasvatuksen tilaa, eli asettamaani tutkimusongelmaa. Käsitykset edustivat myös ymmärrystäni merkityksellisistä ilmauksista. (Niikko, 2003, 34.) Esimerkiksi ilmaisusta ”*koulun ympäristökasvatukseen liittyvä ristiriita koulun puolueettomuuden, sosiaalistamistehtävän sekä ympäristöongelmien yhteiskunnallisen taustan ja muutostarpeen välillä*” muodostin käsityksen *ristiriita* ja ilmaisusta ”*yhteistyösopimuksia kehoitetaan kirjaamaan paikallisiin opetussuunnitelmiin: erinomainen mahdollisuus ympäristökasvatuksen ammattilaisille saada yhteistyö osaksi koulun arkea*” muodostin käsityksen *yhteistyön laajentaminen koulun ulkopuolelle*. Tein vaihetta huolella ja aloitin monta kertaa alusta, jotta ilmaisujen luonne tulisi mahdollisimman oikean suuntaiseksi kontekstiinsa nähden.

Seuraavaksi muodostin käsityksistä käsitysryhmät eli ensimmäisen tason kategoriat, mikä on fenomenografisen analyysin kolmas (3) vaihe. Koska oleellisinta on löytää jokaiselle käsitysryhmälle kriteerit ja tehdä selkeät erot niiden välille, yhdistin kuhunkin käsitysryhmään ilmiötä samalla tavalla kuvaavia käsitteitä. Käsitysryhmien nimeämisen avuksi yritin pitää mielessä, millaisia käsitysten erityispiirteitä muodostamani käsitysryhmät edustavat. Oli tärkeä muistaa, että käsitysryhmät eivät edusta yksittäisten ihmisten käsityksiä, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 168–169.) Esimerkiksi käsitykset *haasteet*, *huoli*, *uhka* ja *ristiriidat* yhdistin käsitysryhmäksi *haasteet ympäristökasvatuksessa*. Käsitykset *luontokoulun toiminta kokonaisvaltaisesti ympäristökasvatusta tukevaa*, *luontokoulutoiminta perusopetuksen tukena* ja *leirikoulutoiminta ympäristökasvatusta tukevaa* yhdistin käsitysryhmäksi *Luontokoulut ja leirikoulutoiminta ympäristökasvatuksen tukena*.

Seuraavaksi kirjoitin käsitysryhmät auki, mikä toimii pohjana kuvauskategorioiden luomiselle (Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Valkonen (2006, 35–36) käyttää käsitysten auki

kirjoittamisessa apukysymyksiä, jotka sovelsin käsitysryhmien auki kirjoittamisen vaiheeseen: Mitä erilaisia sisältöjä käsitysryhmään kuuluu aineiston perusteella? Millä ilmauksilla ja käsityksillä tiettyä käsitysryhmää on aineistossa kuvattu?

Käsitysryhmien kuvauksen jälkeen siirryin analyysin neljänteen (4) vaiheeseen, eli kuvauskategorioiden luomiseen edellisen vaiheen käsitysryhmien pohjalta. Olin pohtinut kuvauskategorioita jo analyysin edellisissä vaiheissa, mutta en ollut heti täysin varma, kuinka monta kuvauskategoriaa muodostan. Kuvauskategorioiden joukko edustaa fenomenografisen analyysin lopputulosta tiivistämällä tutkittujen käsitysten merkitykset, joten palasin monta kertaa analyysin alkuvaiheisiin käsitysten äärelle. Kuvauskategorioiden tulee olla laadullisesti niin erilaisia, etteivät ne mene toistensa kanssa päällekkäin (Häkkinen, 1996, 43). Pyrin siis muodostamaan kuvauskategoriat mahdollisimman selkeiksi, jotta ne edustaisivat aineistossa esiintyvän käsitysten vaihtelua. Lisäksi yritin olla miettimättä kuvauskategorioissa sisältävien ilmaisujen lukumäärää. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169).

Päädyin muodostamaan kaksi kuvauskategoriaa, joiden avulla pystyin ankkuroida käsitykset empiiriseen aineistoon ja ilmaista käsitysten teoreettiset yhteydet (Valkonen, 2006, 26). *Ympäristökasvatuksen vahvuudet* kuvauskategoria sisälsi neljä (4) käsitysryhmää: *opetussuunnitelmauudistus ympäristökasvatuksen mahdollistajana, ympäristökasvatuksen laajuus ja monipuolisuus, aktiivinen työ sekä ympäristökasvatusverkosto ja -yhteisö ympäristökasvatuksen edistäjinä ja luontokoulut ja leirikoulutoiminta ympäristökasvatuksen tukena*. Toinen kuvauskategoria *ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmat* sisälsi viisi (5) käsitysryhmää: *ulkoisten tekijöiden vaikutus ympäristökasvatukseen, tarve ympäristökasvatuksen lisäämiseen opettajien koulutuksiin, koulun ja opettajien vastuu ympäristökasvatuksen toteuttamisessa, haasteet ympäristökasvatuksessa sekä tavoitteita, pyrkimyksiä ja vaatimuksia ympäristökasvatukseen*.

Kuvauskategoriat *ympäristökasvatuksessa kehitettävää* ja *ympäristökasvatuksen vahvuudet* sisälsivät paljon samantyyllisiä ilmaisuja, mutta luokittelin ne asiayhteyden perusteella eri käsitysryhmiin ja sitä kautta jompaan kumpaan kuvauskategoriaan. Jokin asia saatettiin kokea ympäristökasvatuksen kentällä sekä kehityspiirteeksi että vahvuudeksi, mutta kontekstin perusteella se oli luokiteltavissa selvästi toisen kategorian alle. Esimerkiksi kestävän kehityksen opettamisen haasteena koettiin olevan sen laaja-alaisuus, sillä se ei mahdu

yksittäiseen oppiaineeseen, mutta toisaalta se koettiin olevan vahvuus, sillä ympäristökasvatus kytkeytyy monen oppiaineen sisältöihin, eikä ole pelkästään oppiaine vaan ilmiö, joka toimisi opetuksen jäsentäjänä perinteisen oppiainejaon sijaan.

Kuvauskategorioiden luomisen jälkeen selvitetään niiden välisiä yhteyksiä. (Valkonen, 2006, 54–55.) Kuvauskategorioista rakennetaan niiden luomisen jälkeen kuvauskategoriajärjestelmä (Huusko & Paloniemi, 2006, 169), jossa käsityksillä voi olla sama arvo, tai ne voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai jaksottaisia eli hierarkkisia. Horisontaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, ja ne eroavat vain sisällöllisesti. Vertikaalisessa järjestelmässä kuvauskategoriat järjestetään esimerkiksi tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa järjestelmässä kuvauskategoriat ovat eri tasoilla, eli kehitystasolla esimerkiksi jäsentyneisyyden, teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. Kuvauskategorioiden järjestykseen vaikuttavat aineiston sisäinen logiikka ja rakenne. Lopuksi kuvauskategoriajärjestelmästä voidaan tehdä myös graafinen esitys: diagramminen representaatio tai kaavioesitys, jota kutsutaan myös tulosavaruudeksi. (Niikko, 2003, 37–39; Huusko & Paloniemi, 2006, 169.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuvauskategorioita horisontaalisesti niiden sisällöllisten erojen kautta, ja hierarkkisesti jäsentämällä kuvauskategoriat käsitysryhmien, käsitysten ja edelleen sitaattien avulla. Avaan tutkimustuloksiani luvussa 6.

5.5.2 Haastatteluaineiston analyysi

Teemahaastatteluaineiston lähestymistavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tekstiin perustuvaa analyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 96). Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104 & 106). Sisällönanalyysi soveltuu monenlaiseen laadulliseen tutkimukseen, sillä se mahdollistaa tarkastella aineistoa monipuolisesti (Puusa, 2011, 117). Sisällönanalyysia voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa, joten sitä kutsutaan sen perusanalyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysia voidaan lähestyä sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Tässä tutkimuksessa lähestyn sisällönanalyysia metodina.

Sisällönanalyysi perustuu tulkinnan ja päättelyn ketjuun, jossa empiirisestä aineistosta pyritään muodostamaan käsitteellinen ymmärrys tutkittavasti ilmiöstä. Toisin sanoen sisällönanalyysi on keino jäsentää empiiristä aineistoa tulkintaa varten. (Puusa, 2011, 117–118.) Sisällönanalyysin avulla ”pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa”, mutta se on kuitenkin vain silta tutkimuksen tärkeimpään, johtopäätösten tekemisen vaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen tapaan, jonka avulla otetaan kantaa teorian merkitykseen tutkimuksessa (Puusa, 2011, 120). Tässä tutkimuksessa valitsin teoriasidonnaisen tavan, jossa analyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta liittää aineiston teoreettisiin käsitteisiin. Teoriasidonnaisen analyysin tarkoituksena on löytää tutkittavaan ilmiöön uusia näkökulmia, ei kuitenkaan luoda uutta teoriaa tai todistaa jonkin hypoteesin paikkansa pitävyyttä. Teoriasidonnaisessa tavassa teoria ohjaa analyysia ja on siitä tunnistettavissa. (Puusa, 2011, 120; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95–97.) Valitsin teoriasidonnaisen tavan, sillä olin tehnyt teemahaastattelurungon etukäteen, eli haastattelujen viitekehyksenä toimivat osaltaan teorian perusteella tehdyt näkökulmat ja käsitteet (sit. Tiainen, 2014, 4), jotka olivat ympäristökasvatus, paikallisuus ja opetussuunnitelma.

Puusa (2011, 117) kuvaa sisällönanalyysin vaihteita seuraavasti:

- Analyysiyksikön valinta
- aineistoon tutustuminen
- aineiston pelkistäminen
- aineiston kategorisointi
- aineiston tulkinta.

Aineisto siis pirstotaan ensin pieniin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 96). Käytännössä analyysiprosessi on monivaiheinen, ja edellä olevia vaihteita tapahtuu samanaikaisesti ja yhtä aikaa tulkinnan kanssa, eikä vaihteita seurata kaavamaisesti (Puusa, 2011, 117).

Analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa

Analysoitavana oli siis teemahaastatteluaineisto, jonka analyysissa noudatin sille tyypillistä lähestymistapaa, eli järjestelin teemahaastatteluaineiston haastatteluteemoittain. Teemahaastatteluaineiston analyysin pyrkimyksenä on tiivistää teemojen keskeinen anti tutkijan

omin sanoin ja liittää mukaan tulkintoja ja teoriaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 94). Käytän tässä tutkimuksessa luokittelusta käsitteitä *alaluokka*, *yläluokka*, *pääluokka* ja *yhdistävä luokka*.

Haastatteluaineiston työstäminen alkoi sen litteroinnilla, eli kuuntelin haastatteluaineistoa läpi hidastetulla puhenopeudella ja kirjoitin sen auki sana sanalta. Litteroinnin jälkeen kävin aineistoa läpi useaan kertaan lukemalla ja sen sisältöön perehtymällä. (sit. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109.) Seuraavassa vaiheessa pilkoin aineiston osiin, eli etsin aineistosta tutkimuksen seitsemää (7) teemaa edustavia ilmaisuja. Muodostin teemat tutkimukselle tärkeiden käsitteiden pohjalta, ja sidoin ne koulun käytäntöön. Tein vaiheen käsin ja hyödynsin työskentelyssäni värikyniä. Värit kuvastivat eri teemoja, eli alleviivatessani ilmaisuja osoitin sen tiettyyn teemaan kuuluvaksi. Teemat olivat seuraavia:

1. Opettajien ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja paikallisuuden huomiointiin vaikuttavat taustatekijät
2. Nykyiset koulun ympäristökasvatuskäytänteet
3. Nykyiset paikallisuuteen perustuvat käytänteet (ympäristökasvatuksen kontekstissa) koulussa
4. Ympäristökasvatusteemojen huomiointi opetussuunnitelman uudistustyössä
5. Paikallisten piirteiden huomiointi opetussuunnitelman uudistustyössä
6. Ympäristökasvatus parhaalla mahdollisella tavalla koulussa ja opetussuunnitelmassa
7. Paikallisuus (ympäristökasvatuksen kontekstissa) parhaalla mahdollisella tavalla koulussa ja opetussuunnitelmassa

Seuraavaksi tarkastelin löydettyjä ilmaisuja yksityiskohtaisesti pelkistämisen eli *redusoinnin* keinoin, joka käytännössä tarkoittaa, että kiinnitin tekstissä huomion tutkimuksen kannalta kiinnostaviin asioihin, ja pelkistin niitä edustavat lauseet yksittäisiksi ilmaisuiksi sekä kirjasin ne ylös sivun reunalle (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 101 & 109; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 111). Pelkistämisen avulla pystyin luomaan hajanaisesta aineistosta selkeän kokonaisuuden, ja tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa, 2011, 117.) Esimerkiksi alkuperäisilmaisun ”...*että sitähan (ympäristökasvatusta) voi hyödyntää eri oppiaineissa hyvin paljon, että melkein vois sanoa, että käytännössä kaikissa oppiaineissa, että meillä on ollu luontomatematiikkaa, on tehty lasten kanssa, ja ja kuvistöitä tehty ulkona luonnossa...*” pelkistin muotoon *ynk hyödyntäminen kaikissa oppiaineissa* ja alkuperäisilmaisun ”*Mut se paikallisuus vois olla hyvä mahollisuus myös se, et me oltas vähä aktiivisempia kotien, kotien*

suuntaan, koska siellä on asiantuntemusta ja tietoa. Mä väitän, et me liian vähä hyödynnettään sitä sitä, mitä vois olla kodeilla tarjottavana asian käsittelyyn.” pelkistin muotoon vanhempien potentiaali.

Muodostin seitsemän eri teeman alle yhteensä 145 pelkistettyä ilmaisua. Jotkut pelkistetyt ilmaisut olivat samoja, sillä ne kuuluivat yhtäaikaaisesti eri teemojen alle, eli niiden merkityksen saattoi tulkita kahdella eri tapaa. Samanlaisia pelkistettyjä ilmaisuja saattoi esiintyä myös siksi, että lähestyin aineistoa teemojen kautta: jokainen teema sisälsi omat näkemyksensä. Esimerkiksi *vanhempien potentiaali* esiintyi useiden teemojen alla.

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin aineiston ensin erilaisten aihepiirien eli haastattelun teemojen mukaan, mikä auttoi muodostamaan jäsenyyksen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93). Muodostin ilmaisuista ajatuskartan, eli kokosin jokaisen teeman alle niihin kuuluvat pelkistetyt ilmaisut. Jatkoin tässä vaiheessa ilmaisujen käsittelyä erikseen teemojen sisällä. Etsin alkuperäisilmaisuja kuvaavista käsitteistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia, ja yhdistin ne luokaksi, jotka nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös *klusteroinniksi*. Luokitteluyksikkönä saattoi olla esimerkiksi jokin ominaisuus tai piirre, joka tutkittavasta ilmiöstä aineistossa esiintyi. Tässä vaiheessa aineisto myös tiivistyi, sillä yksittäisistä tekijöistä muodostetaan yleisempiä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112–113.) Luokittelua eli teemoittelua voi tehdä monella eri tavalla, mutta sen tarkoituksena on erottaa aineistosta tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet ja jakaa samankaltaiset ilmaisut omiin luokkiin (Puusa 2011, 121–122; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93).

Seuraavaksi yhdistin jokaisen teeman sisällä samankaltaiset alaluokat yläluokiksi, jotka nimesin luokkien sisältöä yhdistävillä käsitteillä. Vaihetta voidaan kutsua myös *abstrahoinniksi*, jonka tarkoituksena on muodostaa teoreettisia käsitteitä tutkimuksen kannalta valikoidun tiedon perusteella. Yläluokat yhdistin pääluokkaan, joka edusti jotakin haastattelun teemaa. Luokittelua on mahdollista jatkaa aineiston näkökulman puitteissa niin kauan, kuin se luokittelun mahdollistaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111 & 113.) Muodostin seitsemän teeman perusteella siis seitsemän eri pääluokkaa.

TAULUKKO 1. Esimerkki luokittelusta teeman sisällä.

Teema 4: Ympäristökasvatusteemojen huomiointi opetussuunnitelman uudistustyössä

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
opsin laadintaprosessi hedelmällistä ykn hyväksi	opsin laadintaprosessin koulujen ympäristökasvatuksen kehittäjänä	Ympäristökasvatusteemojen huomiointi opetussuunnitelman uudistustyössä
yk käsitteenä tavoitteiden kautta käsitteenä kestävä kehitys käsitteenä ympäristöoppi kestävä elämäntapa huomioitu oikeutus luontokasvatukselle käsitteiden kokonaisuus ykn tukena	käsitteiden laaja kirjo opsissa	
ristiriidat resurssien ja tavoitteiden välillä oppiainekeskeisyys uhkana resurssien huomiointi oppimistapojen korostaminen	opetussuunnitelmassa ilmenevät haasteet	
toimintakulttuurin muutos arvopohjan muutos ykn sitominen koulun toimintaan kestävä kehitys koulun toimintakulttuuriin	toimintakulttuurin muutos ympäristökasvatuksen hyväksi	
ykn näkökulman laajeneminen laaja-alainen lähestymistapa yk:een uusi ops antaa liikkumavaraa monialaiset oppimiskokonaisuudet ykn mahdollistajana globaalin ajattelun korostaminen	laaja-alainen näkökulma ympäristökasvatukseen	
ympäristöopin pohja hyvä ja kattava	ympäristöoppi oppiaineena tukee ympäristökasvatusta	
oppilaslähtöisyys luontosuhteen huomiointi	oppilaan huomiointi	

Viimeiseksi yhdistin seitsemän pääluokkaa neljään eriin yhdistävään luokkaan, jolloin irrottaudu teemoista. Kuvaan tulokset kokonaisuudessaan luvussa 6.

TAULUKKO 2. Yhdistävien luokkien muodostaminen.

Opettajien valmiudet	Nykyiset koulun käytänteet		Opetussuunnitelmatyön näkökulma		Opettajien omat näkemykset	
Opettajien ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja paikallisuuden huomiointiin vaikuttavat taustatekijät	Nykyiset koulun ympäristökasvatuskäytänteet	Nykyiset paikallisuuteen perustuvat käytänteet (ympäristökasvatuksen kontekstissa) koulussa	Ympäristökasvatustee- mojen huomiointi opetus- suunnitelman uudistus- työssä	Paikallisten piirteiden huomiointi opetussuunnitelman uudistustyössä	Ympäristökasvatus parhaalla mahdollisella tavalla koulussa ja opetus- suunnitel- massa	Paikallisuus (ympäristökasvatuksen kontekstissa) parhaalla mahdollisella tavalla koulussa ja opetussuunnitel- massa

6 TULOKSET

Esittelen Ympäristökasvatus-verkkolehtianalyysin tulokset muodostamieni kuvauskategorioiden pohjalta. Avaan muodostamiani kuvauskategorioita niihin kuuluvien käsitysryhmien ja käsitysten kautta luvuissa 6.1.1 ja 6.1.2.

Haastatteluaineiston analyysin tulokset esittelen luvussa 6.2. Avaan tuloksia neljän muodostamani yhdistävän luokan avulla.

Käytän tutkimustuloksia avatessani pääosin käsitettä ympäristökasvatus, jotta teksti olisi sujuvampaa ja jotta käsitteet eivät aiheuttaisi sekaannusta. Sisällytin analyysiini kuitenkin ympäristökasvatuksen koko kentän, eli esimerkiksi myös luontokasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen.

6.1 Ympäristökasvattajien käsitykset ympäristökasvatuksen tilasta

Aineistosta muodostamani kaksi kuvauskategoriaa edustavat tutkimustuloksiani. Avaan kuvauskategorioita niitä sisältävien käsitysryhmien ja käsitysten kautta. Tuon kuvaukseen mukaan myös sitaatteja aineistosta, jotka edustavat alkuperäisiä ilmaisuja.

Vastaan kuvauskategorioiden kautta tutkimusongelmaani: millaisia käsityksiä ympäristökasvatusalan ammattilaisilla on ympäristökasvatuksesta meneillään olevan opetussuunnitelmauudistustyön 2016 kontekstissa? Avaan tutkimustuloksia kuitenkin myös kokonaisvaltaisesti ympäristökasvatuksen kehittämisen näkökulmasta, sillä analyysiin mukaan poimitut ilmaisut eivät edustaneet pelkästään opetussuunnitelmauudistusta ympäristökasvatuksen näkökulmasta, vaan laaja-alaisesti ympäristökasvatuksen kehittämistä. Otan kuitenkin huomioon tutkimusongelmani painotuksen opetussuunnitelmauudistukseen, ja nostan aineistosta erityisesti sitä koskevat asiat esiin. Seuraavassa kuvattuna kuvauskategoriat, ja niitä edustavat käsitysryhmät.

TAULUKKO 3. Kuvauskategorioiden muodostaminen.

KÄSITYSRYHMÄT	KUVAUSKATEGORIAT
Ympäristökasvatuksen laajuus ja monipuolisuus	Ympäristökasvatuksen vahvuudet
Opetussuunnitelmauudistus ympäristökasvatuksen mahdollistajana	
Aktiivinen työ sekä ympäristökasvatusverkosto ja -yhteisö ympäristökasvatuksen edistäjinä	
Luontokoulut ja leirikoulutoiminta ympäristökasvatuksen tukena	
Koulun ja opettajien vastuu ympäristökasvatuksen toteuttamisessa	Ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmat
Ulkoisten tekijöiden vaikutus ympäristökasvatukseen	
Tarve ympäristökasvatuksen lisäämiseen opettajien koulutuksiin	
Tavoitteita, pyrkimyksiä ja vaatimuksia ympäristökasvatukseen	
Haasteet ympäristökasvatuksessa	

Seuraavissa alaluvuissa avaan kumpaakin kuvauskategoriaa niitä sisältävien käsitysryhmien ja käsitysten kautta.

6.1.1 Ympäristökasvatuksen vahvuudet

Kuvauskategoriassa *ympäristökasvatuksen vahvuudet* käsitykset edustivat pääosin käytännön toimintaan ja ympäristökasvatuksen toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Esimerkiksi ympäristökasvatuksen sisältöjä, oppimisympäristöjä ja tavoitteita tukevia oppianeita ja opetuskokonaisuuksia pidettiin ympäristökasvatuksen kannalta sitä vahvistavina tekijöinä. Mitä enemmän ympäristökasvatuksen sisältöjä huomioitiin eri konteksteissa, sitä parempana ympäristökasvatuksen tila koettiin.

Opetussuunnitelmauudistus ympäristökasvatuksen mahdollistajana

Artikkeleissa kuvattiin opetussuunnitelmaa ja sen meneillään olevaa uudistustyötä ympäristökasvatusta mahdollistavaksi tekijäksi. Käsitysryhmä sisälsi käsityksiä opetussuunnitelmauudistuksen osioista, jotka nähtiin ympäristökasvatusta tukevinä ja kehittävinä. Aineiston perusteella uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan ympäristökasvatuksen toteutumisen mahdollisuudet olisivat hyvät, sillä ympäristökasvatuksen konteksti tullaan huomioimaan sekä joidenkin oppiaineiden että laajemmin koulun yleisten tavoitteiden ja käytänteiden kautta.

Käsitykset **biologiasta ja ympäristöopista opetussuunnitelmaluonnoksessa** kuvastivat niiden tukevan ympäristökasvatusta parhaalla mahdollisella tavalla, esimerkiksi monipuolisten työskentelymuotojen, sisältöjen, tavoitteiden ja menetelmien osalta:

(ympäristöopissa) Lähiluonto on tärkeä oppimisympäristö. Oppimisympäristöinä mainitaan myös luontokoulut ja luontokeskukset.

Biologian oppiainekohtaisessa opetussuunnitelmassa painottuvat biologinen tieto ja ymmärrys, mutta myös biologiset taidot sekä asenne- ja arvotavoitteet ovat merkittävässä roolissa. Tavoitteissa onkin mainittu muun muassa oppilaan kiinnostus luontoa kohtaan, eettisesti perusteltujen valintojen tekeminen sekä oppilaan halu toimia kestävän tulevaisuuden edistämiseksi.

Oppiaineiden osalta **opetussuunnitelmaluonnoksessa kuvataide** nousi ympäristöopin ja biologian rinnalla esiin ympäristökasvatusta edistävänä oppiaineena erityisesti visuaalisen kulttuurin ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen, ja sitä kautta kestävän elämäntavan näkökulmasta:

Kuvataiteen tehtävä on uuden opetussuunnitelman mukaan muun muassa kehittää kykyä ymmärtää ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. - - Kannustaminen omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan vaikuttamiseen sekä paikallinen ja globaali toimijuus kuuluvat kuvataiteen tunneille.

Ympäristökasvatuksen teemojen kirjaaminen uuteen opetussuunnitelmaan muidenkin oppiaineiden kuin ympäristöopin ja biologian tavoitteisiin ja sisältöihin nähtiin mahdollisuutena: mitä useampiin oppiaineisiin ympäristökasvatus kirjataan, sitä paremmat mahdollisuudet sillä on toteutua koulun kentällä. Vaikka aineistossa ympäristökasvatuksen integrointi nähtiin positiivisena, Cantellin (2003, 40) mukaan ympäristökasvatuksen monitieteellisyys ja integrointi voi kuitenkin hämärtää sen asemaa tieteen ja opetuksen kentällä. Esimerkiksi opettajien voi olla vaikea määritellä, mitä ympäristökasvatus on. Ympäristökasvatuksen painoarvo voi vähetä ja sen syvälinen opiskelu voi estyä, jos sitä integroidaan liikaa muihin aiheisiin.

Opetussuunnitelmauudistus nähtiin aineiston perusteella kokonaisvaltaisesti kehittävän ympäristökasvatusta koulussa esimerkiksi uudistusta koskevien tavoitteiden kautta. Käsityksissä opetussuunnitelmaluonnoksen **yleisestä osiosta** korostettiin erityisesti oppimisympä-

ristöjä. Koulujen tulee tulevan opetussuunnitelman mukaisesti hyödyntää aitoja oppimisympäristöjä ja laajentaa niitä myös koulun ulkopuolelle, mikä on ympäristökasvatusta tukevaa. Oppimisympäristöissä korostettiin erikseen ekologista ympäristöä ja luontoa:

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan (opsin mukaan) laajasti paitsi ekologista ympäristöä myös tiloja, toimintakäytäntöjä, välineitä ja materiaaleja. Ilahduttavasti luonto on kuitenkin erikseen mainittu oppimisympäristönä.

Oppimisympäristöjen merkitystä korostetaan erityisesti ympäristöissä toimimisen näkökulmasta. Ympäristökasvatuksen tavoitteiksi onkin asetettu opetuksen kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden vahvistaminen ja luonnossa toimiminen (Cantell, 2003, 39–40). Myös paikkalähtöisen kasvatuksen käsitteet painottavat lähiympäristön käyttämistä opetuksessa ja opetuksen sitomista oppilaiden omaan elinympäristöön (Hyvärinen, 2014, 17). Ympäristössä toimimisen ja siellä aistien avulla tehtyjen havaintojen perusteella muodostetaan lapsen perusta elämismailmalle. Havaintojen tulkinnan avulla liitetään maailmaan merkityksiä, jotka muuttavan tilan paikaksi, eli lähemmäksi itseä. (Haarni ym., 1997, 16–17.)

Käsitykset opetussuunnitelmaluonnoksen yleisestä osiosta edustivat myös laajempia koulun tavoitteita. Kestävän elämäntavan välttämättömyyden kirjaaminen opetussuunnitelmaan oli tärkeä näkökulma ympäristökasvatukseen mahdollistamiseen koulussa. Ympäristöarvojen kirjaaminen opetussuunnitelmaan näyttäytyi ikään kuin askeleena kohti kestävää tulevaisuutta:

Huhtikuussa julkistetussa luonnoksessa tunnustetaan kestävä elämäntavan välttämättömyys osana yleissivistävän opetuksen arvoperustaa.

Opetussuunnitelmaluonnos (Opetushallitus, 2014) tukee artikkeleiden käsityksiä siitä, että uusi opetussuunnitelma mahdollistaa ympäristökasvatusta. Siinä tunnustetaan kestävä kehitys yhtenä arvoperustana ja painotetaan henkilökohtaista suhdetta luontoon. Ympäristöoppi tukee ympäristökasvatusta esimerkiksi painottamalla eri oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja ekologistia tietoja perustana laajempien ympäristöasioiden ymmärrykselle. Esimerkiksi 3-6-luokkien kuvataiteen tavoitteisiin kuuluu esteettinen, ekologinen ja eettinen arvottaminen, eli kestävä kehityksen ajattelu on huomioitu myös kuvataiteessa.

Ympäristökasvatuksen laajuus ja monipuolisuus

Artikkelit sisälsivät paljon käsityksiä ympäristökasvatuksen poikkitieteellisyydestä, monipuolisuudesta ja maailmanlaajuisuudesta, jotka koettiin ympäristökasvatuksessa sen eduksi ja etenkin tueksi. Käsitykset **poikkitieteellisyydestä** edustivat erityisesti ympäristökasvatuksen yhdistämistä muihin ”kasvatuskenttiin”, kuten musiikkikasvatukseen, draamakasvatukseen tai yhteiskunnalliseen kasvatukseen. Eri aihepiirien yhdistämisestä oli hyötyä kumpaankin, esimerkiksi sekä ympäristö- että musiikkikasvatukseen:

Toivoisin musiikin opetukseen herkkyyttä, ja sitä uskoisin löytyvän ympäristökasvatuksen puolelta.

Aineiston mukaan esimerkiksi yhteiskunnallisen kasvatuksen yhdistäminen ympäristökasvatukseen edesauttoi etenkin ympäristökasvatuksen laajempien tavoitteiden, kuten vastuullisen kansalaisuuden ja ekotietoisuuden toteutumista. Åhlbergin (2005, 158–162) mukaan opetussuunnitelman lähtökohtana tulisi olla kestävä kehitys, joka ottaa huomioon myös taloudellisen näkökulman, joka kouluissa on yleensä jätetty huomiotta. Eheyttävän kasvatuksen teoria esittää oivalluksen siitä, että vain kestävä, kilpailukykyinen talous voi tuottaa riittävät resurssit hyvän ympäristön luomiseen ja ylläpitämiseen. Kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen on integroitava ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävä kehitys.

Toisista aihepiireistä sai myös kehitysideoita ympäristökasvatukseen:

Miten draamakasvatuksen yhteisölliset oppimistilanteet voisivat vastata kulttuurikriittisen ympäristökasvatuksen kehittämistarpeeseen?

Näin myös ympäristökasvatusta jarruttavat tekijät tunnistettiin paremmin toisen aihepiirin kontekstissa.

Monipuolisuus edusti käsityksenä sitä, että ympäristökasvatus on ilmiö, joka mahdollistaa sen monipuolisen toteuttamisen. Ympäristökasvatus kytkeytyy esimerkiksi monen oppiaineen sisältöihin, mutta se ei ole pelkästään oppiaine, joka toimisi opetuksen jäsentäjänä perinteisen oppiainejaon sijaan. Ympäristökasvatuksen mahdollisuudet on huomioitu myös uusissa, monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Ympäristökasvatus on siis muuntautumiskykyinen, ja sen kentällä mahdollisuudet ovat melkein pärajattomat. Aineiston mukaan ympäristökasvatuksessa on laaja kirjo eri työskentelymuotoja ja toteutumismalleja:

Puheenvuoroja kuultiin myös muun muassa virtuaalisista oppimisympäristöistä ja seikkailukasvatuksesta. Työpajoissa työskenneltiin muun muassa nuorten ekotiimin, mobiilien oppimisympäristöjen sekä ruokateeman parissa.

Tervetuloa tutustumaan Keski-Suomen helmiin – tekemällä oppiminen on ympäristökasvatuksen ydintä!

Tekemällä oppimisen ja toiminnan yhteydessä korostuu usein myös tiedollinen puoli. Jotta voi toteuttaa kestävää luonnon ja kulttuurisen ympäristön hoitoa, on omaksuttava tietoa, ja osallistuttava siihen. Erilaiset menetelmät ja toimintatavat luovat erilaisia kokemuksia ympäristössä toimimisesta. Välittömät kokemukset muokkaavat lapsen omaa kokemusmaailmaa, jolloin se laajenee. Välittömät ja tunteisiin perustuvat kokemukset toimivat myös muistin apuna oppiessa ymmärtämään tiedollisia asioita. Esimerkiksi virtuaaliset oppimisympäristöt, kuten ipadien käyttäminen luonnossa, avaavat mahdollisuuksia kokea luontoa monipuolisesti. Lapset voivat ipadien avulla hankkia tietoa heitä kiinnostavista näkökulmista, ja kokea luonnossa oppimisen ikään kuin tutkimusmatkana. (Knudsen & Seidler, 2013, 11 & 37–38.)

Ympäristökasvatus **maailmanlaajuisena** ilmiönä edustaa käsityksenä sen laajuutta globaalisti. Myös Åhlberg (2002, 302–305) näkee ympäristökasvatuksen tehtävän maailmanlaajuisesta näkökulmasta, jonka mukaan ympäristökasvatuksella pyritään ”edistämään ympäristöongelmien ratkaisemiseen liittyviä yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, ja sitä kautta ajattelua, osaamista, päätöksentekoa ja käytännön toimintaa”, minkä toteutumiseksi myös koulun tulisi vastata. Ympäristökasvatuksen merkitys koulutyössä on huomioitu myös muualla kuin Suomessa, sillä kestävä kehitys oli artikkeleiden mukaan opetussuunnitelmassa kaikkialla maailmassa.

Ympäristöasiat nähtiin olevan myös yleissivistystä. Ympäristöasioiden kokeminen tärkeäksi yleisesti kaikkien ihmisen keskuudessa näytti artikkeleiden perusteella tukevan myös koulun ympäristökasvatuksen tavoitteita. Ympäristökasvatuksen rooli koulussa on aineiston perusteella merkittävä, sillä ympäristökasvatuksen yhtenä tehtävänä on jakaa tietoa ympäristöstä, ja ympäristöön liittyvien näkökohtien tulisi olla kaikkien ihmisten tiedossa. Ympäristökasvatuksen tavoitteita kuvattiin aineistossa myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta:

Nykypäivän maailmassa päätöksentekoa ja julkista keskustelua ei voi seurata ilman perustietoja ympäristön tilasta ja suojelusta.

Aktiivisen kansalaisuuden edellytyksenä on ympäristöön liittyvään keskusteluun osallistuminen. Erityisen tärkeää on herättää kiinnostusta lasten ja nuorten keskuudessa, sillä he ovat tulevaisuuden kansalaisia sekä toimijoita luonnossa ja ympäristöissä (Knudsen & Seidler, 2013, 11). Kopninan (2014, 129) tutkimus osoittaa lasten olevan kyvykkäitä ajattelemaan kriittisesti kestävään kehitykseen kuuluvia moraalisia ongelmia, sekä erottamaan erilaisia arvoja suhteessa ympäristöön. Vaikuttamisnäkökulmia ja kriittistä ajattelua tarvitaan siis myös kouluihin.

Aktiivinen työ sekä ympäristökasvatusverkosto ja -yhteisö ympäristökasvatuksen edistäjinä

Ympäristökasvatusverkostoon liittyvät käsitykset edustivat erilaisia toimijoita tai tahoja, joiden aktiivisuudella koettiin olevan suurta merkitystä ympäristökasvatukselle. Esimerkkinä mainittiin ympäristökasvatukseen liittyvät **hankkeet**, joita on paljon. Hankkeet ovat erityisesti kouluille avuksi toteuttaessaan ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatuksen toteuttamiseen näyttäisi aineiston perusteella olevan monipuolisia mahdollisuuksia: erilaisia ohjelma- ja materiaalipankkeja on saatavilla kouluille, esimerkiksi Matkakummi-hanke, joka kannustaa kestävään liikkumiseen.

Käsitykset ympäristökasvatuksen **eri verkostojen vaikuttamistyöstä**, erityisesti ympäristöalan ammattilaisten toimesta sisälsivät esimerkiksi konkreettisia toimia ympäristökasvatuksen hyväksi:

Toimistolla on tehty aktiivista vaikuttamistyötä: on otettu kantaa luontokoulujen säilymisen puolesta ja kommentoitu perusopetuksen opetussuunnitelmia.

Apua (oppimiskokonaisuuksien rakentamiseen) varmasti kaivataan ympäristökasvatuksen ammattilaisilta.

Esimerkiksi Houtsonen (2004, 190–192) painottaa ympäristökasvatuksen merkitystä opetuksen uudistamisprosesseissa koulutusjärjestelmän eri tasoilla, mitä voidaan perustella vahvalla sosiaalisella ja yhteisöllisellä orientaatiolla. Cantellin mukaan (2003, 41–42) ympäristökasvatusta tulisi kehittää palvelemaan yhteiskunnan eri sektoreita. Sen tulisi ulottaa eri toimintaympäristöihin lapsista aikuisiin, esimerkiksi eri tahojen yhteistyön välille.

Käsitykset **asiantuntijuudesta** edustivat toivetta ympäristökasvatuksen tieteelliselle tutkimukselle. Tieteellä ja tutkimuksella nähtiin olevan ratkaisuja ympäristökasvatuksen kehitykseen, joten sitä haluttiin vaalia. Asiantuntijuus edusti myös paikallisten osaajien; erilaisten toimijoiden ja ammattilaisten merkitystä ympäristökasvatukselle:

Merkittävässä roolissa opettajien ja kasvattajien lisäksi ovat paikalliset osaajat, jotka voivat tukea koulujen työtä. Näitä osaajia ovat muiden muassa maatilat, luonto- ja eräoppaat, kala- ja lintumiehet, metsästäjät, kyläseurat ja järjestöt, museot ja seurakunnat.

Paikalliset osaajat nähtiin ympäristökasvatusyhteisöön kuuluviksi toimijoiksi. Puhakan (2014, 44) mukaan erityisesti vanhemmat ja isovanhemmat auttavat rakentamaan lasten luontosuhdetta opettamalla esimerkiksi erilaisia taitoja. Mordockin ja Krasnyn (2001, 15) mukaan ympäristökasvatuksessa korostuu erityisesti aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen; ympäristökasvatus on toimintamuodoltaan osallistavaa ja sosiaalista. Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen edellyttää siis vuorovaikutusta myös koulun ulkopuolelle.

Luontokoulut ja leirikoulutoiminta ympäristökasvatuksen tukena

Luontokouluja ja koulujen leirikoulutoimintaa pidettiin verkkolehden artikkeleiden perusteella tärkeänä osana ympäristökasvatusta. Käsitykset luonto- ja leirikoulutoiminnasta edustivat erilaisia näkökulmia siitä, miten ne tukevat ympäristökasvatusta. Esimerkiksi kestävä kehitys oli huomioitu kaikessa luontokoulun toiminnassa, joten **luontokoulujen toiminnan** nähtiin olevan **ympäristökasvatusta kokonaisuudessaan**. Ympäristöystävälliset toimintamallit tunnistettiin olevan hyödyksi myös laajemmin:

Luontokoulun toiminta edistää kestävän elämäntavan mukaisten toimintamallien juurtumista koulujen toimintakulttuuriin tuottaen kunnalle taloudellisia säästöjä esimerkiksi energian- ja vedenkulutuksen alenemisen myötä.

Luontokoulujen ylläpidolla nähtiin olevan siis myös kauaskantoisempia taloudellisia hyötyjä. Artikkeleissa **luontokoulujen merkitys** myös **perusopetuksen ympäristökasvatukselle** nähtiin tärkeänä, kuten yllä olevassa sitaatissa todettiin.

Luontokoulujen tehtävänä on tukea koulujen ja päiväkotien ympäristökasvatustoimintaa, mikä tuli aineistossa esiin useasti. Luontokoulut nähtiin artikkeleissa tärkeänä koulujen ym-

päristökasvatukselle etenkin niiden näyttäessä esimerkkiä kestävästä toiminnasta. Luontokoulujen merkitys nähdään ympäristökasvatusta edistävänä erityisesti luontokoulujen opettajien kautta, joiden tehtävänä on edistää tunnetta ja tietoa luonnosta. Lisäksi luontokoulut tarjoavat opettajien koulutuksia, osallistuvat koulujen ja eri ryhmien projekteihin, ja osallistuvat paikalliseen ja kansalliseen ympäristökasvatuksen kehitystyöhön. (Wolff, 2013, 56.)

Leirikoulujen merkitys korostui aineistossa ympäristökasvatusta tukevana toimintana. Esimerkkinä leirikouluista oli Pohjois-Amerikassa sijaitseva Cascades -instituutti, jossa tarjotaan nuorille leirikoulutoimintaa kansallispuistossa tavoitteena elinikäinen ympäristökasvatus. Leirikoulutoiminta yhtenä ympäristökasvatuksen toimintamuotona mahdollistaa elämyksellistä, kokemuksellista ja toiminnallista ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatusta onkin pyritty kehittämään siihen suuntaan, että sen avulla pyritään vahvistamaan opetuksen kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä. Ympäristökasvatuksen keskeisissä muodoissa, esimerkiksi leirikoulutoiminnassa, tavoitteena on luontoelämyksien ja -kokemusten hankinta sekä luonnossa toimiminen, joihin kaiken ympäristökasvatuksen tulisi pyrkiä. (Cantell, 2003, 39–40.)

6.1.2 Ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmat

Kuvauskategoria ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmista edusti ympäristökasvatusta “jarruttavien” tekijöiden näkökulmasta. Käsitukset tässä kuvauskategoriassa edustivat näkökohtia, joihin tulisi kiinnittää huomiota ympäristökasvatuksen vaikuttamistyössä ja toteuttamisessa, jotta ympäristökasvatuksesta saataisiin yhä parempaa. Osa piirteistä tunnistettiin ja ne tuotiin artikkeleissa esiin kehittämisen näkökulmasta, ei niinkään negatiivisina, ylitsepääsemättöminä vaikeuksina. Osaa kehityspiirteistä ei tunnistettu, mutta niille etsittiin aktiivisesti ratkaisuja. Käsitukset edustivat esimerkiksi konkreettisia huolia, mutta myös esimerkiksi koulun ja opettajien roolia ympäristökasvatuksen kehityksen esteenä, mikä voitaisiin yhtä hyvin nähdä kehitystä mahdollistavana tekijänä. Kuvauskategoria edusti siis myös asioiden negatiivisia puolia.

Haasteet ympäristökasvatuksessa

Käsitukset ympäristökasvatuksen **haasteista** liittyivät esimerkiksi ympäristökasvatuksen laaja-alaisuuteen. Koska ympäristökasvatus ei mahdu tietyn oppiaineen raameihin, opettajan on vaikea soveltaa ympäristökasvatusta eri oppiaineisiin:

Ilmastotutkimus ja ympäristöpolitiikka sekoittuvat, ja oppiaineen oman näkökulman löytäminen ympäristökysymyksiin näyttäytyy osalle opettajista haastavana.

Ympäristökasvatus on suhteellisen uusi alue koulutuksen saralla, joten se ei ole saanut vielä vakiintunutta asemaa poikkitieteellisen luonteensa ja laaja-alaisuutensa vuoksi. Esimerkiksi opetussuunnitelmissa ympäristökasvatus ei ole erillinen aihe, vaan se on integroitu muihin aihealueisiin. Ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa muodollisesti maiden koulujärjestelmissä ja ei-muodollisesti esimerkiksi erilaisia projekteina omassa yhteisössään. Koulujärjestelmissä ympäristöasioita voidaan opettaa osana opetussuunnitelman perusteita tai vähemmän muodollisina esimerkiksi kerhojen kautta. (Taylor ym., 2009b, 319–320.)

Jotta ympäristökasvatuskentän kehittäminen palvelisi parhaiten kestävästä kehitystä ja sen tavoitteita, sen menetelmiä ja oppimistapoja tulisi kehittää pedagogisista lähtökohdista. Kehittämisenäkökulmien tulisi huomioida kaikki kestävästä kehityksen ulottuvuudet: ekologinen, taloudellinen ja sosiokulttuurinen. Kehitys tulisi olla mahdollisimman kokonaisvaltaista, jonka myös ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuksessa tulisi huomioida. (Breiting & Wickenberg, 2010, 30.)

Lisäksi ympäristökasvatuksen käytännön toteutusta ei koettu helpoksi, sillä opettajien valmiudet vaihtelevat, eikä koulun toimintakulttuuri välttämättä mahdollista toteuttaa ympäristökasvatusta:

Suuri haaste tulee olemaan opetussuunnitelmien käytännön toteutuksessa. Alakoulun opettajien tulisi omaksua miltei kaikkien aineiden opetussuunnitelmat ja uudet sisällöt, ja monien opettajien opetuskäytäntöjen tulisi muuttua radikaalisti. Ympäristökasvatukseen vihkiytyneiden tukea tarvitaan, sillä meillehän nämä asiat ovat olleet arkipäivää jo pitkään ja menetelmiä on kehitetty vuosikausia.

Knudsen ja Seidler (2013, 67) esittävät yhtenä apukeinona ympäristökasvatukseen jaettuja oppaita ja materiaalipankkeja sekä uuden teknologian, joita opettajat ja koulut voisivat hyödyntää suunnitellessaan ja toteuttaessaan ympäristökasvatusta.

Ympäristökasvatuksen haasteet yhdistettiin myös opetussuunnitelmaan:

Kestävän kehityksen kasvatusta ei toteudu tavoitteidensa mukaisesti. Opetussuunnitelmat ovat liian täysiä ja kestävän kehityksen opetus on päälle liimatua.

Taylorin, Littledyken, Eamesin ja Collin (2009b, 319–320) mukaan muutos kohti kestävästä kehityksestä on meneillään, mutta todellisuudessa koulut eivät ole ehtineet reagoida siihen. Muutokset ovat niin suuria, sillä ne edellyttäisivät muutoksia esimerkiksi oppimisprosesseihin ja sisältöihin. Ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota sen käytänteisiin ja prosesseihin ennen kuin laajempia kestävän kehityksen näkökulmia tuodaan esimerkiksi opetussuunnitelmaan.

Aineiston perusteella etenkin ympäristökasvatuksen ja koulun välillä nähtiin olevan periaatteellisia ja tavoitteellisia **ristiriitoja**, jotka estävät ympäristökasvatuksen toteutumista. Ympäristökasvatukselle tulisi kehittää sekä paikallisesti että yhteiskunnallisesti kestävä tukiverkosto, jota ympäristökasvatuksen oppimisen ja opetuksen edistäminen palvelee (Breiting & Wickenberg, 2010, 30).

Esimerkiksi koulun piilo-opetussuunnitelman nähtiin olevan ristiriidassa ympäristövastuullisuuden kasvamisen kanssa. Myös koulun omat periaatteet ja tehtävät eivät aina kohdanneet ympäristökasvatuksen päämäärien kanssa:

...tarkasteli esitelmässään koulun ympäristökasvatukseen liittyvää keskeistä ristiriitaa koulun puolueettomuuden, sosiaalistamistehtävän sekä ympäristöongelmien yhteiskunnallisen taustan ja muutostarpeen välillä.

Ympäristökasvatus saatettiin käsittää koulussa myös ”väärästä” näkökulmasta:

...puolestaan lähestyy ympäristökasvatusta ja ilmastonmuutosta koulussa yhteiskunnallisten oppiaineiden näkökulmasta. Hän toi esille mielenkiintoisen havainnon: opettajat saattavat pitää ilmastonmuutosta mielipidekysymyksenä, johon ei uskalleta ottaa kantaa.

Kasvatus kestävässä kehityksessä laajentaa ympäristökasvatuksen kentän koskemaan myös kansainvälisiä näkökulmia ja pyrkimystä aktiiviseen kansalaisuuteen: se kannustaa ja rohkaisee demokraattiseen osallistumiseen ratkaistaessa tulevaisuuden ympäristöongelmia (Kopnina, 2014, 1). Myös oppilaille tulisi olla demokraattinen mahdollisuus ratkaista ympä-

ristöasioita aktiivisesti paikallisella tasolla, jotta he ymmärtäisivät ympäristöasioiden yhteyden omaan elämään, ja jotta he saisivat kannustusta ja onnistumisenkokemuksia oman toiminnan kautta vaikuttamisesta. Ympäristökasvatuksen malli toimintakyvystä painottaa oppilaiden hyväksymistä paikalliseen vaikuttamistyöhön ympäristöasioihin liittyen. (Taylor ym., 2009a, 3–4.) ”Uusi” ympäristökasvatus ottaa huomioon oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuudet.

Ristiriitoja ympäristökasvatuksessa nähtiin olevan myös ympäristökasvatuksen sisällä. Ympäristökasvatus, joka perustuu tieteelliseen tietoon, ei ehkä tue tarpeeksi kestävän kehityksen periaatteiden toteutumista. Lisäksi ympäristökasvatus ei välttämättä tavoita enää ympäristöarvoja. Ympäristökasvatuksen periaatteet ja tavoitteet eivät siis välttämättä kohtaa nykypäivän maailmaa. Vaikka ympäristökasvatusta toteutetaan, siinä on oltava puutteita, sillä käytäntö näyttäytyy erilaisena:

Yhteistä puhujille oli huoli siitä, että ympäristökasvatuksesta huolimatta ympäristöongelmat edelleen pahenevat. Miksi ympäristökasvatus ei toimi?

Ongelmiin tulisi hakea ratkaisuja pohtimalla ympäristökasvatuksen aitoja päämääriä ja tavoitteita. Kestävän kehityksen kasvatuksen tulisi muuttaa painopistettään politiikasta. Sen tulisi perustua ihmisen suhteesta luontoon, jota vielä on jäljellä; suhteeseen, jossa luonto on osa aitoa ihmisen tietoisuutta. Luonnon tulisi olla jotakin, mitä varten eletään, ja jonka tarpeet otetaan huomioon. (Wolff, 2013, 59.) Myös Breitingin ja Wickenbergin (2010, 30–31) mukaan ratkaisuja tulisi hakea ympäristökasvatuksesta itsestään: sekä pedagogiikasta että tietoteoreettisesta pohjasta.

Ympäristökasvatuksesta oltiin artikkeleiden mukaan suoranaisesti myös huolissaan, mitä edustivat käsitykset **huolista**. Ympäristökasvatuksesta oli paljon avoimia, ratkaisemattomia kysymyksiä sen toimimattomuudesta ja taustatekijöistä siihen, joihin yritettiin löytää ratkaisuja. Huolena oli myös konkreettisia asioita, esimerkiksi luontokoulun lakkautuksiin liittyen.

Artikkeleissa oli myös asioita, jotka tulkitsin ympäristökasvatusta uhkaaviksi tekijöiksi punnitsemalla niiden merkitystä muihin haasteisiin verraten. Nimesin käsitykset **uhkina**. Yhtenä uhkana nähtiin koulutuksen epätasa-arvoisuus, joka uhkaa myös kestävän kehityksen periaatteita. Lisäksi koulun ollessa kiinni vielä oppiainerajoissa, huolestuttavaksi piirteeksi

aineistossa nähtiin se, että ympäristökasvatuksesta esitetään ”väärä” näkökulma oppikirjojen kautta:

Muissa kuin elämäkatsomustiedon oppikirjoissa ympäristökysymyksillä on marginaalinen asema ja talouskasvu esitetään usein ainoana vaihtoehtona.

Huberin (2000, 270–271) mukaan kestävästä kehitystä lähestytään usein juuri taloudellisten ja ekologisten tavoitteiden näkökulmista, jolloin unohdetaan kokonaan oikeudenmukaisen ja sosiaalisesti kestävästä kehityksen näkökulma.

Lisäksi opetussuunnitelman liian väljät sisällöt eivät välttämättä ole ympäristökasvatuksen toteutumisen tukena. Ympäristökasvatuksen voidaan helposti ajatella olevan koulun arjessa ikään kuin ”ylimääräinen” näkökulma opetukseen, mitä toteutetaan silloin, kun on aikaa:

Uusi opetussuunnitelma ei kuitenkaan luettele yhtä pikkutarkasti opittavia sisältöjä kuin aiemmat opetussuunnitelmat, joten ympäristöön liittyvät maininnat jäävät melko yleiselle tasolle.

Uusin opetussuunnitelma voi aiheuttaa samanlaisen haasteen, sillä ympäristökasvatukseen ja kestävästä kehitykseen liittyvät tavoitteet ja sisällöt ovat melko yleisellä tasolla. Esimerkiksi osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävästä tulevaisuuden rakentaminen (L7) -osaamisalueessa on kirjattu vain yleisesti jokaisen luokan tavoitteet. Esimerkiksi 3-6-luokalla ”oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle.” (Opetushallitus, 2014, 158.) Tarkempia ja konkreettisia sisältöjä ja tavoitteita ei kuitenkaan oppiainekohtaisesti löydy kuin joistakin oppiaineista, esimerkiksi ympäristöopista. Muiden oppiaineiden osalta maininnat kestävästä kehityksestä ovat melko ympärilyöntejä, eikä niitä kaikista edes löydy. Ongelma voi koskea kuitenkin vain valtakunnallista opetussuunnitelmaa; paikallisia opetussuunnitelmia laatiessa epäkohtaan voi kiinnittää huomiota, sillä valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaakin juuri paikallisesti päätettäviä opetuksen erityispiirteitä.

Ulkoisten tekijöiden vaikutus ympäristökasvatukseen

Käsitykset ulkoisista tekijöistä edustivat ympäristökasvatuksen kehityspiirteitä ulkoisista, ympäristökasvattajista riippumattomista tekijöistä, joita näytti olevan useita. Esimerkiksi **poliittiset päätökset** edustivat sitä, että hallituksella ja opetus- ja kulttuuriministeriön päätöksillä on suuri merkitys ympäristökasvatuksen tavoitteiden toteutumisessa esimerkiksi

määrärahojen kautta. Artikkeleiden mukaan esimerkiksi kansalaisten ilmasto-osaamisen taso tulisi kirjata lakiin. Ympäristökasvatus tarvitsee siis tuekseen poliittisia päätöksiä, jotta sen tavoitteet toteutuvat parhaalla mahdollisella tavalla. Breitingin ja Wickenbergin (2010, 31) mukaan kehittäessä ympäristökasvatusta ja kestävää kehitystä on päästävä globaalisti poliittiseen yhteisymmärrykseen niiden tavoitteista ja sisällöistä. Yksi tärkeimmistä tavoitteista on pyrkiä solidaarisuuteen ja maailmanlaajuiseen näkökulmaan.

Poliittiset päätökset edustivat myös lupauksia, mikä saattoi artikkeleiden mukaan aiheuttaa epävarmuutta ympäristökasvatuksen kentällä lupauksen täyttymisestä ja siitä, mitkä ovat keinot lupauksen täyttymiseen:

Hallitusohjelman mukaan lasten ja nuorten ympäristökasvatusta vahvistetaan. Lisäksi kehitetään lasten ja nuorten kuulemista ja osallistumisen mahdollisuuksia oman lähiympäristönsä suunnitteluun sekä ympäristöpolitiikan päätöksentekoon.

Käsitykset **eri toimijoiden sitouttamisesta** ympäristökasvatukseen kuvasivat esimerkiksi kehotuksien ja sitoumuksien tarvetta:

Suomi myös painotti poikkisektorista yhteistyötä sekä kaikkien toimijoiden sitouttamista kestävään kehitykseen. Hyvänä ja uudenaikaisena esimerkkinä tästä on Suomen kestävä kehityksen toimikunnan aloittama yhteiskuntasitoumusprosessi, joka perustuu vapaaehtoisiin sitoumuksiin. Tähän mennessä annetuista sitoumuksista merkittävä osa on saatu opetus- ja kasvatusektorilta.

Yhä enemmän korostetaan opettajien koulutusta ympäristökasvatuksen tehtävän avainkysymyksenä. Se ei kuitenkaan yksinään riitä, sillä ympäristökasvatuksen tulisi laajeta myös muille kentille, ja sitä tulisi kehittää myös muissa ”ulottuvuuksissa”, eli yhteiskunnan eri sektoreilla. (Wolff, 2004, 28.) Breiting ja Wickenberg (2010, 31) korostavat, että ympäristökasvatuksen kehittämisen demokraattiseen, moniarvoiseen ja osallistavaan suuntaan tulisi olla kaikkia toimijoita koskeva prosessi, eikä vain ympäristökasvatuksen asiantuntijoiden sanelema. Mitä enemmän ympäristökasvatukseen ja sen kehittämiseen sitoutuneita sektoreita on, sitä ”parempana” ympäristökasvatus voi toteutua.

Ulkoa tulevat kannustukset ja kehotukset edesauttavat aineiston mukaan ympäristökasvatuksen toteutumista: eri toimijoita kannustettiin vaikuttamaan opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi Sveitsissä paikallinen opetushallituksen tarkastaja oli kehottanut pitämään tunteja ulkona, mitä pidettiin hyvänä kannustimena myös Suomeen.

Tarve ympäristökasvatuksen lisäämiseen opettajien koulutuksiin

Käsitykset opettajien koulutuksesta liittyivät esimerkiksi niiden **antamiin valmiuksiin**, määrään ja sisältöihin. Ympäristökasvatusta tulisi aineiston mukaan lisätä opettajien koulutuksiin kaikella tasolla, sekä kiinnittää huomiota koulutusten laatuun, sillä koulutuksen antamat valmiudet kestävän kehityksen taitojen ja asioiden opettamiseen vaihtelevat. Valmiudet ympäristökasvatukseen opettamiseen tulisi aineiston perusteella mahdollistaa kaikille opettajille. Myös tutkimukset osoittavat koulutuksen merkitystä ympäristökasvatuksen kentällä. Dahlbeck & Dahlbeckin (2012, 268) mukaan kestävän kehityksen koulutus on kansainvälisesti tunnustettu ”väline”, jonka avulla sitä koskevia tietoja ja keskeisiä arvoja voidaan levittää. Williamsin (2008, 41) mukaan eteneminen kestävämpään maailmaan edellyttää koulutuksen rakenteen, sisältöjen ja prosessien muutosta kohti kokonaisvaltaista oppimista ja systeemiajattelua.

Aineiston mukaan **koulutusten näkökulmien** tulisi olla ympäristökasvatusta tukevia, jotta opettajat saisivat perusteita toteuttaa ympäristökasvatusta myös omassa työssään:

Koulutuksessa on tärkeää omien elämän- ja toimintatapojen pohtiminen ja niiden kytkeminen kestävän kehityksen kysymysten ratkaisuun.

Kouluttaessa ympäristökasvattajia tulisi kiinnittää huomiota koulutuksen näkökulmiin. Sen tulisi herättää opettajissa ajatuksia omista lähtökohdistaan: kuinka suhtautua kysymyksiin kestävästä kehityksestä ajattelevana toimijana ja oppimisen edistäjänä. Opettajien tulisi olla tietoisia siitä, miten omat ajatukset ja arvot vaikuttavat kestävän kehityksen opettamiseen. Opetukseen tulisi olla myös sitoutunut, jotta oppilaatkin sitoutuisivat. (Wolff, 2013, 59–60.)

Houtsonen (2004, 190–192) korostaa ympäristökasvatuksen merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta: tulevien opettajien tulisi saada hallintaansa riittävän teoreettiset tiedot ja metodiset taidot ympäristökasvatuksen toteuttamista varten, erityisesti näkökulmasta ”millainen opetus ja kasvatusta parhaiten edistävät kestävän kehityksen periaatteiden oppimista ja kestävän elämäntavan omakohtaista omaksumista”. Ympäristökasvatuksen rooli opettajankoulutuksessa on merkittävä ympäristökasvatuksen tavoitteiden toteutumisen

osalta. Esimerkiksi kuvataideopettajien koulutuksesta voisi aineiston perusteella ottaa vaikutteita muihinkin koulutuksiin, sillä ekologiset näkökulmat ovat olleet siellä esillä.

Lisäksi **koulutuksen toimintamallit** tulisivat olla ympäristökasvatusta tukevia. Jotta kestävä kehityksen periaatteet vakiintuisivat myös koulun arkeen, tulisi koulutuksen tarjota kokemuksia vuorovaikutustilanteista eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Lisäksi koulutuksessa olisi tarjottava aitoja osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Korkeakoulujen opetus sisältöjen ja -menetelmien tulisi ”tukea opiskelijoiden kokemusta siitä, että he voivat vaikuttaa ympäristön suojelemiseen ja että heillä on taitoja ratkaista ympäristöongelmia”. Ympäristökasvatusta tulisi lähestyä monitieteellisesti, erilaisten projektien ja oman kriittisen ajattelun kehittämisen kautta tavoitteena ymmärtää ympäristölukutaidon merkitys. (Wahlström, 1995, 100–102.)

Erityisesti ympäristökasvatukseen liittyvälle **täydennyskoulutukselle** nähtiin tarvetta, jotta ympäristökasvatus voisi kehittyä:

Kestävä kehitys on ollut näissä täydennyskoulutuksissa jo monta vuotta yhtenä prioriteettialueena. On tärkeää, että kestävä kehityksen tukeminen on jatkossakin mukana.

Aineiston mukaan ympäristökasvatuksen ulottaminen myös muille aikuisille kuin opettajille olisi ympäristökasvatuksen tavoitteiden kannalta hyödyllistä, esimerkiksi erilaisten kurssien muodossa. Myös **maisteriohjelman tarve** ympäristökasvatukseen tuli artikkeleissa esiin. Käsite maisteriohjelman tarpeesta edusti aineiston mukaan sitä, että ympäristökasvatuksen asema olisi paljon vahvempi, jos se olisi omana korkeakoulututkintonaan.

Koulun ja opettajien vastuu ympäristökasvatuksen toteuttamisessa

Aineistossa koulun ja opettajien vastuu ympäristökasvatuksen toteuttamisessa osoittautui merkittäväksi. Käsitteissä **koulun vastuusta** tuli esiin sen merkittävä rooli ympäristökasvatuksen toteutumisessa erityisesti kestävässä kehityksessä. Koulussa luodaan myös pohja ympäristöaiheiselle sivistykselle, joten koulujen ympäristökasvatusta tulisi kehittää ympäristökasvatuksen tavoitteita ”palvelemaan” suuntaan. Wolffin (2013, 61) mukaan paikan, jolla on kestäväan kehitykseen tähtäävä päämäärä, tulee ottaa tehtävä vakavasti ja menetellä kestäväällä tavalla jokapäiväisen arjen kaikilla alueilla. Kestävä kehityksen tulee olla velvollisuus, joka otetaan vakavammin kuin mitä opetussuunnitelmissa on säädetty, ja mitä opettajat oppilailtaan haluavat. Paikka ei tulisi olla saarnaamista, vaan kestävä kehityksen

toteutusta ja saavutusta varten. Kestävän kehityksen ja oppilaan hyvinvoinnin tulee näyttää suuntaa kasvattaessa kestävään elämäntapaan. Tulisi esimerkiksi vastustaa kestäättömiä laitteita ja toimintamalleja, jotka eivät kuulu kestäviin elämäntapoihin, eivätkä tukeudu tasa-arvoiseen ja ”terveeseen” planeettaan.

Breitingin ja Wickenbergin (2010, 30) mukaan ympäristökasvatuksen kehitystä tulisi lähestyä monialaisesta näkökulmasta. Teorian ja käytännön tulisi kulkea käsi kädessä, ja niiden erottamista sekä normatiivista asiapohjaista opetusta tulisi välttää. Käsitys koulun vastuusta edusti myös aineistossa huolta siitä, kohtaako teoria käytännön. Jos ympäristökasvatukselle on asetettu yleispätevät ja laajat tavoitteet kestävä kehityksen muodossa, eikä käsitteen kestävä kehitys takana ole vielä tarpeeksi teoreettista pohjaa, voi olla, että käytäntö ei palvele aitoja päämääriä. Aineistossa korostettiin opetussuunnitelman antamia ympäripyöreitä tavoitteita: esimerkiksi koulun keskeisenä lähtökohtana saattoi olla kestävä elämäntavan edistäminen, mutta mitään tarkempaa ei ollut määritelty.

Aineistossa myös **opettajien rooli** ympäristökasvatukselle osoittautui merkittäväksi:

Tutkimuksessa vertailtiin tavallisia kouluja sekä ulkoisen ympäristö- tai kestävä kehityksen tunnuksen saaneita keke-kouluja. - - rehtorien ja opettajien asenteissa sekä oppilaille tarjottujen ympäristökokemusten määrissä oli eroa keke-koulujen hyväksi.

Vaikka kestävä kehitys on jokaisen oma valinta, kasvattajien tulee toimia mahdollisimman sitoutuneina roolimalleina kestävään kehitykseen. Opettajien lähtökohdat saattavatkin olla huomattavasti erilaiset koulujen välillä, sillä opettajien taustalla olevat ajatukset, asenteet ja arvot ympäristö- ja luontoasioita kohtaan ohjaavat heidän kasvatustaan ja opetustaan joko kestäväälle kehitykselle edulliseen tai sitä heikentävään suuntaan. (Wolff, 2013, 57–61.)

Joidenkin oppiaineiden opettajilla, esimerkiksi musiikin, nähtiin olevan paremmat mahdollisuudet ympäristökasvatuksen toteutukseen kuin joidenkin toisten. Opetussuunnitelman mahdollistama opettajien vapaus toteuttaa ympäristökasvatusta voidaan tulkita myös ympäristökasvatusta rajoittavaksi tekijäksi. Jos opettajalla ei ole kykyä tai mielenkiintoa ottaa ympäristökasvatuksen teemoja esiin, se jää kokonaan ulkopuolelle, tai tukeudutaan oppikirjojen suppeihin sisältöihin:

Opetussuunnitelmat jättävät tilaa opettajan harkinnalle esimerkiksi siinä, kuinka paljon nojaututaan oppikirjojen sisältöihin.

Ympäristökasvattajan roolin muutos on osa ympäristökasvatuksen kehitysprosessia. Ympäristökasvattajan tulisi edistää oppilaiden luonnon ja kestäväen kehityksen ymmärrystä. Ympäristökasvattaja on ikään kuin luonnon tulkitsija, jonka tehtävänä on välittää ja helpottaa ymmärrystä luontoon ja ympäristöön liittyvissä kysymyksissä. Ympäristökasvattaja voi luoda oppimista innostavat puitteet esimerkiksi valitsemalla menetelmät, jotka motivoivat oppilaita. (Knudsen & Seidler, 2013, 28.)

Käsitykset koulun vastuusta ympäristökasvatuksen toteuttamisessa edustivat aineistossa myös **eri oppiaineiden** näkökulmaa. Ympäristökasvatusteemat tulisi laajentaa eri oppiaineisiin etenkin keskusteluina henkilökohtaisesta vastuusta ympäristöön. Erityisesti musiikkiin, kuvataiteeseen ja draamakasvatukseen esitettiin vaihtoehtoisia, ympäristökasvatuksellisia toimintamalleja:

Eheyttävä (draama)esitysprojekti mahdollistaa osallistujan ympäristösuhteen kehittymisen. Projektin aikana osallistujat pohtivat kriittisesti yhdessä vallitsevia ajattelutapoja ja kertovat yleisölle ajatuksiaan niistä. Draama antaa myös tilaisuuden erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen kokeilemiseen rooli-hahmon avulla.

Koulussa tulisi käyttää menetelmiä ja lähestymistapoja, jotka kannustaisivat oppilaita ajattelemaan ympäristöasioita ja tulevaisuutta osana niitä henkilökohtaisista lähtökohdista. Oppilaiden tulisi saada tunne siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa. (Knudsen & Seidler, 2013, 30.)

Myös **koulun toimintakulttuurin** merkitystä ympäristökasvatukselle painotettiin. Koulukulttuurista tulisi löytää alueita, joissa kasvatusta kestävään elämäntapaan on luontevaa. Koulun kentälle olisi tarpeellista luoda käytännön malli, jonka avulla kestävä kehitys saataisiin koulun arkeen kiireestä huolimatta. Aineiston perusteella ympäristökasvatus koulussa tarkoitti myös tasa-arvoa, jonka pohja tulisi olla koulun toimintakulttuurissa.

Yhteistyön laajentaminen koulun ulkopuolelle osoittautui aineistossa tärkeäksi ympäristökasvatuksen kehitysnäkökulmaksi. Koulun ulkopuoliset verkostot ja koulun ympäristökasvatus yhdessä tehostavat ympäristökasvatusta. Käsitykset koulun ulkopuolisesta yhteistyöstä nähtiin ympäristökasvatuksen kehittämisen kannalta myös koulua velvoittavana toimintana, sillä ne on kirjattu myös opetussuunnitelmaan:

Opetussuunnitelmassa ohjataan yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistyötä tarvitaan sen mukaan oppimisympäristöjen monipuolisuuden turvaamiseen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Yhteistyösopimuksia kehoitetaan kirjaamaan paikallisiin opetussuunnitelmiin. Tässä on ympäristökasvatuksen ammattilaisille erinomainen mahdollisuus saada yhteistyö vakiinnutettua osaksi koulun arkea.

Tavoitteita, pyrkimyksiä ja vaatimuksia ympäristökasvatukseen

Aineisto sisälsi käsityksiä välttämättömyyksistä, joita täytyy toteuttaa ympäristökasvatuksen kehittämiseksi. Yksi tärkeimmistä vaatimuksista oli **ympäristökasvatuksen saaminen opetussuunnitelmaan**, sillä opetussuunnitelmassa luodaan koulutyön perusta. Opetussuunnitelmaan vaadittiin kestävä elämäntapa läpileikkaavammin ja velvoittavammin. Opetussuunnitelma oli aineiston perusteella yksi tärkeimmistä faktoreista ympäristökasvatuksen toteutumisessa koulussa.

Ympäristökasvatukselle asetettiin myös **laajoja, globaaleja tavoitteita**, joiden mukaan kestävä kehitys vaadittiin kaikkeen koulutukseen ja koulutuspolitiikkaan ympäri maailman. Osa ympäristökasvatuksen tavoitteista oli siis melko suuria.

Pyrkimyksenä ympäristökasvatukseen oli sen ulottaminen **kaikkien oppiaineiden tehtäväksi ja teemaksi**. Esimerkiksi kestävä kehityksen teemat haluttiin kuvataiteeseen oppilaan omaan kuvailmaisuun. Ympäristökasvatusta pyrittiin ulottamaan oppiaineista myös **laajempiin** ja syvällisempiin **teemoihin**:

Kestävä kehitys on mukana opetussuunnitelmissa kaikkialla maailmassa. Nyt valmistellaan tulevaisuutta. Jatkossa keskitytään ilmastonmuutokseen, riskienhallintaan sekä biodiversiteetin suojeluun.

Lisäksi ympäristökasvatuksen ei tulisi koskea pelkästään oppiainekohtaisia teemoja, vaan se tulisi ulottaa **koko koulua koskeviin toimintoihin**, esimerkiksi koulumatkan tulisi olla ympäristöystävällinen. Tulkitsenkin artikkeleiden perusteella, että ympäristökasvatuksen tulee olla laaja-alainen voidakseen vastata sen tavoitteisiin.

6.2 Ympäristökasvatus ja paikallisuus koulussa opettajien näkökulmasta

Tässä luvussa esittelen haastatteluaineiston tulokset analyysissäni muodostamien yhdistävien luokkien *opettajien valmiudet, nykyiset koulun käytänteet, opetussuunnitelmatyön näkökulma* ja *opettajien omat näkemykset* kautta. Niiden avulla vastaan tutkimuskysymykseeni: mikä merkitys ympäristökasvatuksella ja paikallisuudella sen osana on koulujen käytänteissä? Tutkimuskysymykseni painottuu kuitenkin enemmän paikallisuuteen, joten nostan aineistosta erityisesti sitä koskevat asiat esiin. Avaan tutkimustuloksia kuitenkin kokonaisvaltaisesti sekä ympäristökasvatuksen näkökulmasta että paikallisuudesta ympäristökasvatuksen kontekstissa, sillä haastatteluni teemat koskivat kumpaakin näkökulmaa. Esittelen tulosten tarkastelussa vain kaikista tärkeimmät löydökset. Tuon mukaan myös sitaatteja aineistosta.

Opettajien valmiudet

Opettajien lähtötilanteet ympäristökasvattajana näyttivät olevan melko samanlaisia. Kaksi opettajaa mainitsi kasvaneensa **luonnon lähellä**. Kaikkien opettajien kiinnostuksenkohteisiin kuului **luonto, joka näyttäytyi vahvana osana opettajien arkea** myös koulun ulkopuolella, erityisesti harrastusten kautta. Opettajien vapaa-ajan harrastuksiin kuului luonnossa liikkuminen eri muodoissa, esimerkiksi marjastus, sienestys, metsästys tai partioharrastus, joissa tärkeänä koettiin luonnossa oleminen:

Sitten on myös metsästyskortti on, elikkä harrastan metsästä – en välttämättä niinkään ampumisen tähden, mutten sen, että voi siellä metsässä olla...
(Liisa, 48v)

Tulkitsinkin haastatteluista, että opettajien luontoon liittyvillä harrastuksilla ja arvoilla on positiivinen vaikutus heidän valmiuksiin toteuttaa ympäristökasvatusta sekä kykyjen että motivaation kannalta.

Jokainen opettaja painotti **opettajankoulutuksen antamia vähäisiä valmiuksia** ympäristökasvatuksen toteuttamiseen tämänhetkisessä työssään. Opintoissa ympäristökasvatusta oli vain irrallisissa aineissa, useimmiten biologiassa tai ympäristöopin kokonaisuuksissa. Myös Lahti (2000, 217) on tuonut esiin, että ympäristökasvatus opettajankoulutuksissa keskittyy lähinnä yksittäisten kurssien varaan, ja kurssit ovat opettajan ympäristökasvatuspätevyyden kannalta ainoastaan yleissivistäviä. Osa opettajista kertoi kuitenkin kouluttautuneensa ympäristökasvatuksen saralla vapaaehtoisten **lisäopintojen**, esimerkiksi erikoistumisopintojen

tai täydennyskoulutuksen kautta. Dahlbeck & Dahlbeckin (2012, 268) mukaan kestävän kehityksen koulutuksen avulla sitä koskevia tietoja ja keskeisiä arvoja voidaan levittää parhaiten. Jotta koulun käytännöt voivat muuttua, tulee myös koulutuksen muuttua (Williams, 2008, 41).

Kaikki opettajat painottivat ympäristökasvattajana toimimisessa **työn kautta saamaa kokemusta**. Se vaikutti olevan tärkeä tekijä ja myös edellytys opettajan tämän hetkisille valmiuksille ja kehitymiselle ympäristökasvattajana:

...myöhemmin myös koulussa alettiin panostamaan näihin asioihin, niin sitte itekki on niinkö oppinu asioista ja ja tota tietosuus on lisääntyny sitte... (Esa, 58v)

Opettajien laaja-alaisesta kokemuksesta koettiin olevan siis hyötyä. Opettajilla oli laajaa näkökulmaa ympäristökasvatuksen kentältä myös muunkin kuin opettamisen osalta, kuten eräällä opettajalla ympäristöopin oppikirjatyön kautta.

Nykyiset koulun käytänteet

Opettajien haastattelujen perusteella **ympäristökasvatus oli osa arkipäivää** koulussa ja luokassa ainakin jossain muodossa. Lähes kaikki opettajat sitoivat ympäristökasvatuksen koko ajan mukana olevaksi koulun ja luokan toimintaan, mutta ajoittain sen nähtiin nousevan korostetummin esille esimerkiksi projektien kautta. Ympäristökasvatus päivittäisenä asiana nimettiin esimerkiksi tapojen kautta:

No kyllä tottakai, jos päivittäin aatellaan koulun ekoarkea, niin tuota, niin mitä tähän tämmösiä Vihreä lippu -tapoja, että sammutetaan valot ja lajitellaan, lajitellaan jätteitä, mutta sehän on arkipäiväistä. (Esa, 58v)

Osa opettajista ei kuitenkaan ”uskaltanut” väittää ympäristökasvatuksen olevan jokapäiväistä, mutta kuitenkin viikoittaista. Päivittäisyyteen ainakin pyrittiin. Oppilaille ei tietoisesti tuoda ympäristökasvatusta esiin nimeämällä sitä, vaan se liitetään osaksi sen hetkiseen sisältöön. Opettajien mukaan ympäristökasvatusta hyödynnetään kaikissa oppiaineissa, mutta joissakin se tulee korostetummin esille. Uusimmassa opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus näyttää korostuvan eniten ympäristöopissa (Opetushallitus, 2014). Myös opettajien mukaan ympäristökasvatus tulee esiin erityisesti ympäristöopin kontekstissa:

No ei todellakaan ole oppiainekohtasta. Toki, onhan se selvää, että se tulee esille niin korostetusti tieteen ympäristö-, biologiassa, niinku nyt 5-6:lla biologia, maantieto, fysiikka, kemia -yhteyessä, siellä se niinkö nousee... (Ville, 57v)

Ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa kuitenkin monipuolisesti. Opettajat osasivat nimetä konkreettista toimintaa luonnossa myös muissa oppiaineissa:

...meillä on ollu luontomatematiikkaa, on tehty lasten kanssa ja ja kuvistöitä tehty ulkona luonnossa, ja kirjojettu, kirjojettu aineita... (Liisa, 48v)

Erityisesti ympäristökasvatusta korostetaan taiteen perusopetuksen yhteydessä ympäristösuhteen muodostamisen osalta. Lasten ympäristösuhteeseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin, kun ympäristösuhte ymmärretään prosessina: se tulee näkyväksi tekoina suhteessa ympäristöön. (Takala, 2014, 145–146.)

Opettajat toivat esiin myös **ympäristökasvatusta tukevia ja ohjaavia tavoitteita**, jotka kuuluivat myös muihin ympäristökasvatuksen tavoitteisiin. Käytännössä korostui esimerkiksi pyrkimys oppilaiden henkilökohtaisen vastuun ymmärtämiseen:

...lähtökohta on siinä, että pystytään niinku - - sitten vastuullisia valintoja elämässä tehdä, niin meidän täytyy oppia, tai oppilaita täytyy opettaa ymmärtämään, mitä vastuu tarkoittaa. (Ville, 57v)

Wahlströmin (1997, 2–3) mukaan koulun ympäristökasvatuksella pyritään ohjaamaan ympäristövastuullisiin tekoihin. Jotta voi toimia ympäristövastuullisesti, tarvitaan tietoa eri vaikuttamiskeinoista, herkkyyttä ympäristölle, kykyä luottaa omaan toimintaan, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja sosiaalisia taitoja.

Koulujen ympäristökasvatusta tukevissa ja ohjaavissa tavoitteissa näytti olevan myös luontokasvatukseen viittaavia elementtejä. Yhdelle koululle luontokokemusten hankkimista pidettiin tärkeänä, ja se sidottiin olennaisesti myös ympäristökasvatukseen. Käytännössä se tarkoitti paljon ulkoilua. Elämyksiin ja kokemuksiin perustuvan toiminnan, joka tapahtuu pääasiassa luonnossa liikkuen, voidaan yhdistää luontokasvatusta tukevaksi toiminnaksi (esim. Kokkonen, 2013, 26–27). Lisäksi opetuksen toteuttaminen lasten näkökulmasta ja lasten tunteisiin vetoaminen olivat pedagogisesti osa myös ympäristökasvatuksen toteuttamista:

Niinku kasvatuksessaki mut ympäristössä on myös se merkityksellisyys, ja se tunteisiin vetoaminen, se on se oleellinen asia. (Ville, 57v)

Tunnepitoisen suhteen luominen ympäristöön ja luontoon on osa ympäristöherkkyyden rakentamista, joka kuuluu olennaisesti luontokasvatuksen sisältöihin (Wahlström, 1997, 3 & 5). Aistien herkistäminen luonnossa opettaa tiedostamaan luonnon eri toimintoja ja auttaa tekemään siitä havaintoja (Van Matre, 1998, 230–231). Myös opetussuunnitelman uusi oppimiskäsitys vetoaa oppilaiden tunteisiin ja aisteihin: ajattelun ja oppimisen kannalta aistien käyttö oleellista, tunteiden reflektointi uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla ja oppimista edistävät myönteiset tunnekokemukset (Opetushallitus, 2014, 17).

Opettajat korostivat myös ympäristötietojen tärkeyttä. Niiden nähtiin olevan edellytys laajemmalle ympäristöasioiden ymmärrykselle ja ympäristövastuulliselle käytökselle. Oppilaiden **teoriapohja ”rakennettiin” ympäristöopin kautta**, joten ympäristöoppia oppiaineena pidettiin tärkeänä. Sen kautta tapahtui muun muassa käsitteistön opetus. Ympäristötietojen korostamiseen saa tukea myös yleisesti ympäristökasvatuksen kentältä. Opetussuunnitelma 2016 korostaa luonnontietojen tärkeyttä oppiainekohtaisesti, ympäristöopin tiedollisten tavoitteiden kautta. Ympäristöopin tavoitteena on ”rakentaa perusta ympäristöopin eri tiedonalojen osaamiselle herättämällä ja syventämällä oppilaiden kiinnostusta ympäristöopin eri tiedonaloja kohtaan.” (Opetushallitus, 2014, 131.) Lisäksi esimerkiksi Van Matre (1998, 49) korostaa tietoja maapallon luonnosta edellytyksenä ympäristövastuulliselle käytökselle. Myös luontokasvatuksen tavoitteisiin kuuluu luontotietouden lisääminen tutkimalla luontoa ja luonnonilmiöitä (Tuomaala, 2002, 10).

Opettajat korostivat ympäristökasvatuksen **toteutuksessa sen laaja-alaisuutta**, jota myös uusien opetussuunnitelma korostaa sen monipuolisten tavoitteiden kautta (Opetushallitus, 2014). Monipuolisten lähestymistapojen ja lähtökohtien avulla ympäristökasvatusta saattoi toteuttaa esimerkiksi opettajien omista tai koulun painotuksista lähtien. Ympäristökasvatuksen kerrottiin olevan vähitellen tapahtuvaa, eikä järjestelmällistä tai sitovaa, ja sitä sovellettiin esimerkiksi koulun pihan tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Laaja-alaisuus ympäristökasvatuksessa tarkoitti aineiston perusteella siis erilaisia lähtökohtia ympäristökasvatukselle.

Kaikki opettajat toivat esiin **monipuolisia, konkreettisia toteutumis- ja työskentelymuotoja**, joita toteutettiin ympäristökasvatuksena, esimerkiksi teemajaksot ja -päivät, projektit ja retkeily paikallisessa ympäristössä. Ympäristökasvatusta toteutettiin myös aivan pieninä

tekoina ja yksittäisenä konkreettisena toimintana, aina kun siihen vain oli mahdollisuus. Tärkeänä kuitenkin pidettiin, että oli toimintamuoto minkäläinen ja kuinka ”pieni” tahansa, sillä tuli olla pedagoginen tavoite:

Se tulee pienillä teoilla, mut se pitää olla pitkäjänteistä, säännöllistä ja opettajan pitää olla kärsivällinen siitä, että mitä tavoittelee. (Ville, 57v)

Ympäristökasvatuksen käytänteet tulivat myös **koulun toimintakulttuurin kautta**, esimerkiksi kansainvälisyyskasvatuksen kautta. Koulun arvopohjassa oleva kestävä kehityksen ajattelu nähtiin tukevan ympäristökasvatusta. Erään koulun tiivis yhteistyö luontokoulun kanssa nähtiin erinomaisena ”väylänä” ympäristökasvatukseen, jonka kautta ympäristökasvatus kuului koulun painostuksiin ja sitä ohjaaviin tavoitteisiin. Kaikki opettajat painottivat kuitenkin kokonaisuudessaan koulun toimintakulttuurin merkitystä ympäristökasvatuksen toteutumiseksi:

...koulun painotukset, painotukset sitte tavallaan: Vihreä lippu -toiminta ja muu, niin ne tuo sitte esille - - semmosta muuta, muuta painetta toteuttaa kestävä kehityksen kasvatusta ja luontokasvatusta. (Esa, 58v)

Koulujen ympäristökasvatuskäytännöissä korostui **lähiympäristön merkitys**. Paikallinen lähiympäristö olikin yleensä ympäristökasvatuksen lähtökohtana oman ympäristön huolehtimisen ja sitä arvostamaan oppimisen kautta, jolloin näen myös luonnon kunnioittamisen nousevan tärkeäksi näkökohdaksi. Keskitalo-Foleyn mukaan (2006, 134–135) suhteen luominen paikalliseen luontoon on yhteydessä luonnon kunnioittamiseen: paikkasuhteessa luonto ymmärretään usein objektina, ihmisen ulkopuolisena, keinotekoisena kulttuurin, kaiken ihmisen aikaansaaman vastakohtana. Luonnon ymmärtäminen aktiivisena subjektina tarkoittaa sen kunnioittamista. Luonnon kunnioittavaan kohteluun tulisi myös koulussa pyrkiä muodostamalla positiivinen suhde paikalliseen luontoon. Lähiluontoa ja -metsää pyrittiin hyödyntämään paljon oppimisympäristönä ja myös koulun pihan merkitystä korostettiin. Lähtökohtana kaikenlaiselle ympäristökasvatukselle oli oma paikallinen elinympäristö, millä nähtiin olevan myös arvo:

...me pyritään niinku lähtemään tästä omasta elinympäristöstä täällä koulussa, koulussa. Siis toisten huomioonottaminen, tämän oman ympäristön huomioonottaminen, huolehitetaan tästä mejän oppimisympäristöstä sillä tavalla, et

täällä ois viihtyisää, täälöis siistiä, ja mä että semmonen ajattelutapa, että lapsille - - mahdollisesti siirtyy myös sitte siihen muuhunki elämään... (Ville, 57v)

Ristiriitaista suhteessa ympäristökasvatuksen päämääriin onkin, että luonto voi olla nuorille hyvin merkityksellinen, vaikka luonnonympäristöä ei käytettäisi erityisiin harrastuksiin vapaa-ajalla (Puhakka, 2014, 44).

Haastatteluissa painottui, että ympäristökasvatuksesta puhutaan koulussa käsitteiden tasolla pääosin **kestävän kehityksen kautta**, sillä se on käsitteistä kaikista tuorein ja myös opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) korostaa sitä. Opettajien haastatteluista kokonaisuudessaan saattoi kuitenkin tulkita, että kestävä kehitys piti sisällään sekä ympäristö- että luontokasvatusta. Wolffin (2004, 28) mukaan kestävään kehitykseen siirtyminen on nähty ikään kuin kehitysaskelena ympäristökasvatuksen kentällä, sillä ympäristökasvatuksen voidaan sanoa epäonnistuneen päämääriensä saavuttamisessa.

Koulujen paikallisuuteen perustuvat käytänteet ympäristökasvatuksen kontekstissa olivat melko laajoja. Paikallisuutta koettiin mahdolliseksi hyödyntää jokaisesta oppiaineesta käsin, mutta erityisesti sen nähtiin korostuvan historiassa. Paikallisuuden hyödyntämiselle ei kuitenkaan nähty estettä missään, joten myös **paikallisuutta katsottiin melko laaja-alaisesta näkökulmasta**. Paikallisuutta korostava paikkalähtöinen kasvatusta lähestymistapana on laaja, sillä sitä voi toteuttaa oppiaineesta riippumatta eri pedagogisten lähestymistapojen kautta. Tärkeintä on, että toteutumismuodot korostavat paikan merkitystä oppimisprosesseissa. (Hyvärinen, 2014, 17–18.) Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppimisen tulee olla monimuotoista ja sidoksissa muun muassa paikkaan (Opetushallitus, 2014, 17).

Paikallisuutta tukevia toimintamuotoja olivat esimerkiksi leirikoulut, teemapäivät ja retket paikalliseen ympäristöön. **Paikallista ympäristöä pidettiin lähtökohtana** opetuksen monesta eri näkökulmasta. Paikallisuudesta, esimerkiksi omista juurista ja omasta lähiympäristöstä lähdettiin usein opetuksessa liikkeelle, minkä kautta pyrittiin vähitellen maailmanlaajuiseen näkökulmaan. Lapsen kasvu ja kehitys on sidoksissa hänen omaan ympäristöönsä, eli paikkaan, jossa hän kasvaa, ja sen kautta yhteisön kulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin. Lapset oppivat tuntemaan paikkaa, jossa asuvat, syventävät paikallista tietoa sekä kiinnittyvät paikkaan tunteiden tasolla. (Estola & Tiilikka, 2014, 59–60). Siksi onkin tärkeää, että paikallinen ympäristö on opetuksen lähtökohtana.

Paikalliset olosuhteet pyrittiin huomioimaan ja hyödyntämään esimerkiksi tutustumalla luontoon ja käyttämällä sitä eri vuodenaikoina. Erityisen tärkeinä paikallisuuteen liittyvissä käytänteissä pidettiin lähiympäristön suojelua ja paikallisen kotiseudun arvostusta:

Mutta se, että se oma paikallinen ympäristö, oma paikallinen kotiseutu tulis tutuksi, että sitä oppii arvostamaan. Lapsi oppii arvostamaan, niin se antaa ne vahvat juuret, joka meillä on koulun toiminta-ajatuksissaki... (Liisa, 48v)

Haastatteluista voikin tulkita, että paikallisten näkökulmien lähtökohtana on paikallisen kotiseudun arvostaminen, jonka kautta kotiseutuun ja sen luontoon voidaan luoda suhde, eli siihen kiinnytään ja luodaan identiteetti. Suhteen luomisen seurauksena voidaan käyttäytyä ympäristöystävällisesti, eli suojella lähiympäristön luontoa ja vaikuttaa lähiympäristöä koskeviin asioihin. Vahvojen juurien ja kotiseudun arvostamiseen liittyvä paikkaan kuuluminen on osa paikallisen identiteetin luomista, jonka ihmiset tuottavat itse (af Forselles-Riska, 2006, 218–225). Luontoon perustuva paikkakiintymys on eräänlainen fyysinen side, joka on suunnattu paikan luontoon, ja on siten yhteydessä myös yksilön luontosuhteeseen ja ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen. (Scannell & Gifford, 2010, 290.) Humanistiseen maantieteeseen kuuluva topobiografia kuvaa ihmisen paikkasuhteita erityisesti niitä elämäkerrallisia merkityksiä, joita paikoilla on inhimillisen olemisen kokonaisuudessaan. Paikkasuhteen perustana ovat yksilön henkilökohtaiset kokemukset, joita syntyy vuorovaikutuksessa fyysiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, elettyyn paikkaan. (Karjalainen, 2006, 83–85.) Lähiympäristön arvostaminen on siis haastattelujen perusteella merkittävä lähtökohta ympäristökasvatukselle.

Koulujen **toimintakulttuurilla** oli merkittävä vaikutus myös paikallisuutta hyödyntäviin käytänteisiin. Koulun painottaman kansainvälisyyskasvatuksen kautta löytyi esimerkiksi paikallisia yhteistyökumppaneita. Kansainvälisyysteemat ohjasivat kokonaisuudessaan myös koulun painopisteitä ja toiminta-ajatusta, ja ne heijastuivat myös paikallisuutta koskeviin käytänteisiin. Kansainvälisyys oli yksi näkökulma paikallisuuteen.

...tuodaan esille myös erilaisia, erilaisia ympäristöjä ja erilaisia tapoja toimia ja erilaisia ihmisiä, kulttuureja. (Ville, 57v)

Kansainvälisten näkökulmien kautta tehtiin eroa ja vertailua paikalliseen, esimerkiksi kulttuurin kautta, kuten myös yllä oleva sitaatti kertoo. Kestävään kehitykseen liitetäänkin tär-

keänä osana myös sosiaalinen, mutta erityisesti kulttuurinen ulottuvuus. Kulttuurisen ulottuvuuden tehtävänä on vahvistaa erilaisten kulttuuristen ryhmien elinvoimaisuutta sekä identiteettiä vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä, kuten maisemaa ja kulttuurihistoriallisesti arvokkaita elinympäristöjä. Maan luonto metsineen ja vesistöineen on kulttuurihistoriallisesti keskeinen osa identiteettiä. (Wolff, 2004, 25.) Myös Knudsenin ja Seidlerin (2013, 42) mukaan toiminta merkittävässä paikallisessa kulttuuriympäristössä vahvistaa kulttuurista ymmärrystä, lisää ympäristötietoutta ja antaa kulttuurikohteelle arvoa.

Opettajien mukaan **paikallisuuden hyödyntämiselle nähtiin olevan myös ”uhkia”**, jotka olivat näkyneet koulun arjessa ikään kuin esteinä. Jotkut oppikirjat saattoivat olla ristiriidassa paikallisuuteen, esimerkiksi vuodenaikojen suhteen:

...meidän kirjat, jotka on Etelä-Suomessa tehty, niin me emme voi käsitellä kevätasioita esimerkiksi alku-huhtikuusta, koska kaikki paikat on jääs ja lumen peitossa. - - et me ei mennä ihan samaa kellonaikaa tuola Helsingis kuitenkaan. (Marja, 47v)

Myös hankala taloudellinen tilanne vaikutti opettajien mukaan vahvasti paikallisten piirteiden hyödyntämiseen. Erityisesti retket ja vierailut paikallisiin kohteisiin olivat riippuvaisia rahoituksesta, joten monesta ne jäivät toteutumatta taloudellisen tilanteen vuoksi, vaikka mielenkiintoa olisi järjestää.

Paikallisten yhteistyötahojen rooli oli opettajien mukaan merkittävä paikallisuutta tukevissa koulun käytänteissä, mutta se ei valitettavasti ollut kovin säännöllistä. Satunnaista yhteistyötä paikallisten kalastajien, metsästysseurojen, maatilojen ja muiden järjestöjen kanssa tehtiin esimerkiksi erilaisten teemapäivien muodossa, kuitenkin resurssien puitteissa. Jokaisella koululla oli aineiston perusteella kuitenkin vakiintuneita yhteistyökumppaneita, esimerkiksi luontokoulu, museot ja kirjastot. Osa kouluista teki luontokoulun kanssa tiivistä yhteistyötä, jonka kautta kaikki verkostot ”elivät”. Uudessa opetussuunnitelmassa ainekohtaisen ympäristöopin sisällöissä kehoitetaan käyttämään ”paikallisia mahdollisuuksia kuten yhteistyötä luontokoulujen, museoiden, yritysten, kansalaisjärjestöjen, luonto- ja tiedekeskusten kanssa” (Opetushallitus, 2014, 132–133). Tulkitsenkin, että paikallisten yhteistyötahojen merkitys tarkoittaa paikan sosiaalisen luonteen tärkeyttä koulun ympäristökasvatuksessa.

Paikallisuus ja ympäristökasvatus aineiston mukaan tukevat toisiaan, erityisesti kulttuurisesta näkökulmasta. Paikallishistoria ja -kulttuuri olivat hyviä lähestymistapoja ympäristökasvatusteemoihin esimerkiksi tutustumiskohteiden kautta. Paikallishistoriaan ja -kulttuuriin saattoi yhdistellä ympäristökasvatusteemoja, esimerkiksi retkenä johonkin merkittävään kohteeseen. Paikallisuuteen liittyy olennaisena osana kulttuuri. Paikan ymmärtämisen tuleekin perustua ajatukselle ihmisten ja paikkojen välisestä vuorovaikutteisesta suhteesta. (Hyvärinen, 2014, 28 & 25–26.) Paikan menneisyys vaikuttaa siihen, miten arvokkaana esimerkiksi luonnon paikka koetaan, jolloin mukaan tulevat myös sen kulttuuri- ja sosiaalishistorialliset yhteydet (af Forselles-Riska, 2006, 218–225).

Paikallisuus ja ympäristökasvatus nivoutuivat selkeästi yhteen myös siksi, että opettajien mukaan paikallisuudessa lähdetään lähiympäristöstä liikkeelle, jolloin mukaan tulevat ”automaattisesti” ympäristökasvatusteemat. Knudsenin ja Seidlerin (2013, 41) mukaan menetelmät, jotka edistävät luomaan suhdetta ja kiinnostusta paikkaan, voivat auttaa lisäämään kiinnostusta osallistua ympäristökysymyksistä keskusteluun, säilyttämään luonnonsuojelualueita tai kehittää taajamien lähellä olevia luonnonympäristöjä.

Opetussuunnitelmatyön näkökulma

Opettajien mukaan opetussuunnitelma antaa **laaja-alaisen näkökulman ympäristökasvatukseen** ja jopa laajempaa kuin ennen. Kaikkien opettajien mukaan oppiminen nähdään entistä kokonaisvaltaisempana, mikä mahdollistaa yhdistelemään ympäristökasvatusta esimerkiksi eri oppiaineisiin ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Näkökulmien vähittäinen laajentaminen on myös ympäristökasvatuksen keskeisimpiä periaatteita. Kokonaisvaltainen lähestymistapa antaa ympäristökasvatuksen sisällöille enemmän arvoa:

...ehkä nähhään arvo sille, että ku mennään retkelle, niin se on, se ei oo semmosta niinko, että nyt se on pois jostaki biologian opiskelusta - - antaa arvoa niille, niille tuota koulun ulkopuolisille toimijoille, että neki on niinkö arvokkaita oppimisessa. (Esa, 58v)

Opettajien mukaan myös globaalin ajattelun korostaminen opetussuunnitelmassa antaa ympäristökasvatukseen laajempaa näkökulmaa, mikä ohjaa sitä kestäväen kehityksen suuntaan. Kestäväen kehityksen ulottuvuudet käsitetään uudessa opetussuunnitelmassa ekologisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta sekä kulttuurisesta näkökulmasta. Lisäksi perusopetuksen tarkoi-

tus kestävän kehityksen näkökulmasta laajemmin on avata näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen (Opetushallitus, 2014). Myös Wolff (2004, 25) tuo esiin kestävän kehityksen ulottuvuudet, ja korostaa erityisesti kulttuurista ulottuvuutta. Sen tehtävänä on vahvistaa erilaisten kulttuuristen ryhmien elinvoimaisuutta sekä identiteettiä vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä, kuten maisemaa ja kulttuurihistoriallisesti arvokkaita elinympäristöjä.

Opettajat toivat esiin myös sen, että valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa liikkumatilaa, jota tarvitaan paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan: ympäristökasvatus voidaan entistä paremmin ottaa huomioon paikallisissa opetussuunnitelmissa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma oikeuttaa paikalliseen näkökulmaan, sillä yleiseen osioon on kirjattu erikseen lukuja paikallisesti päätettävistä asioista sekä jo alussa ohjataan esimerkiksi paikallisen opetussuunnitelmaan laadintaan liittyvistä tavoitteista. (Opetushallitus, 2014, esim. 9.)

Opettajien mukaan uusi opetussuunnitelma sekä valtakunnallisella että parhailaan työstettävällä paikallisella tasolla **ottaa oppilaan huomioon** kaiken lähtökohtana. Ympäristökasvatuksessa lähdetään liikkeelle oppilaasta itsestään esimerkiksi itsestä huolehtimisesta ja lähiympäristössä liikkumisesta, joiden kautta oppilaan luontosuhdetta ja luontoherkkyyttä voidaan ”rakentaa”. Opetussuunnitelman uusi oppimiskäsitys (Opetushallitus, 2014, 17) korostaa oppilaslähtöisyyttä, mikä haastattelujen perusteella tarkoittaa myös esimerkiksi oppilaiden mielipiteiden ja kiinnostuksenkohteiden huomioimista. Oppilaille tulisikin olla demokraattinen mahdollisuus ratkaista ympäristöasioita aktiivisesti paikallisella tasolla, jotta he ymmärtäisivät ympäristöasioiden yhteyden omaan elämään, ja jotta he saisivat kannustusta ja onnistumisenkokemuksia oman toiminnan kautta vaikuttamisesta. (Taylor ym., 2009a, 3–4.) Lisäksi opettajat korostivat oppilaiden mahdollisuuksia päästä konkreettisesti tutkimaan ja kokeilemaan asioita. Opetussuunnitelmaluonnoksessa (Opetushallitus, 2014) korostuikin esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisen ymmärryksen rakentaminen, oppilaan kulttuuristen lähtökohtien sekä osallisuuden ja vaikuttamisen huomiointi, ja luontosuhteen rakentaminen. Myös ympäristöoppi oppiaineena ottaa oppilaan lähtökohtana huomioon.

Haastattelujen mukaan uudessa opetussuunnitelmassa myös **ympäristöoppi oppiaineena tukee ympäristökasvatusta**. Sen pohja on hyvä ja kattava, joten se antaa hyvät puitteet paikalliseen opetussuunnitelmaan ympäristöopin laadintaan. Ympäristöoppi ”tukee oppilaiden ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä” (Opetushallitus, 2014, 131).

Laajempi opetussuunnitelmaa koskeva uudistus näkyy opettajien mukaan sen **toimintakulttuurin muutoksella, joka on ympäristökasvatukselle eduksi**. Kestävä kehitys ja sen mukainen arvopohja on uudessa opetussuunnitelmassa nostettu merkittäväksi osaksi koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2014), joka antaa paikalliselle opetussuunnitelmatyölle puitteet nostaa ympäristökasvatus merkittäväksi osaksi koulun arkea esimerkiksi kirjaamalla sinne konkreettisia asioita, jotka sitovat kaikkia toimijoita ympäristökasvatukseen.

Opettajien mukaan uusi opetussuunnitelma korostaa **paikallista ympäristöä lähtökohtana** opetukselle, mikä painottuu etenemisenä lähiympäristöstä maailmanlaajuiseen esimerkiksi eliömaailman ja erilaisten ympäristöjen suhteen. Paikallisen opetussuunnitelmatyön tehtäviksi koettiin tärkeänä osana lisätä siihen paikallisia näkökulmia esimerkiksi pohjoisen luonnon ulottuvuuksista. Opetussuunnitelmassa lähiympäristö ja paikalliset mahdollisuudet ovat erityisesti ympäristöopin oppimisympäristöjen ja työtapojen lähtökohtina. Paikallisten opetussuunnitelmien tehtävänä on tarkentaa paikallisuuden merkitystä koulukohtaisesti, mihin valtakunnallinen versio velvoittaa (ks. Opetussuunnitelma, 2014, 17).

Opettajien mukaan **opetussuunnitelmassa ilmenee myös haasteita** ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Myös tutkimusten mukaan ympäristökasvatuksen käytännön toteutuksessa ja yleisissä kehityslinjoissa on ristiriitoja. Siksi olisi tärkeää, että ympäristökasvatukseen liittyvät perusteellisemmat ja välittömimmät ongelmat ratkaistaisiin, jolloin ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota sen käytänteisiin ja prosesseihin. (Taylor ym., 2009b, 319–320.)

Aineiston mukaan kaikista selkein haaste opettajien mielestä oli taloudellinen tilanne ja resurssit sekä niiden välinen ristiriita. Taloudellinen tilanne voi vaihdella, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei leirikouluja voi sitoa opetussuunnitelmaan tiettyyn teemaan tai paikkaan kuuluvana. Eräs opettaja toi esiin myös teknologisen ristiriidan: ”älylaitteita” tulisi opetussuunnitelman mukaan käyttää osana opetusta, mutta koulun resurssit eivät välttämättä riitä hankkimaan laitteita kaikille, eivätkä toimivat nettiyhteydet ole aina itsestänselvyyss. Pohjoismaisen tutkimuksen mukaan teknologian ja koulutuksen huomiointi myös ”luonnon tulkitsemisen” saralla luo mahdollisuuden saada kestävän kehityksen teemat entistä laajemmalle. (Knudsen & Seidler, 2013, 65 & 67.) Teknologian hyödyntäminen olisi siis askel ympäristökasvatuksen kehityksessä.

Uusi opetussuunnitelma ei vielä kukaan irrottanut oppiainekeskeisyydestä, minkä osa opettajista koki haasteena myös ympäristökasvatukselle, joka ei ole erillinen oppiaine. Vaarana

onkin, että ympäristökasvatus jää muiden ”jalkoihin” muiden aineiden sisältöjen ollessa tärkeämpiä. Myös Breiting ja Wickenberg (2010, 30–31) tuovat yhtenä ympäristökasvatuksen tulevaisuuden haasteena esiin opetuksen oppiainekeksisyyden.

Ympäristökasvatuksen **käsitteiden kirjo nähtiin laajana opetussuunnitelmassa**. Opettajien mukaan kestävä kehitys oli ”pinnalla”, ja pääsääntöisesti sitä opetussuunnitelman tasolla käytettiin. Kestävä elämäntapa on opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) huomioitu hyvin voimakkaasti esimerkiksi vastuullisten valintojen kautta. Kestävän kehityksen ymmärrettiin opettajien keskuudessa olevan kuitenkin myös ympäristö- ja luontokasvatusta. Käsitteiden kokonaisuus opetussuunnitelmassa nähtiin siis ympäristökasvatusta tukevana asiana. Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa oli joidenkin opettajien mukaan yhtä kuin ympäristöoppi oppiaineena, johon kuitenkin kuuluu luontokasvatusta, eli luontosuhteen rakentamista ja ympäröivän luonnon huomioimista. Yhden opettajan mukaan uusi opetussuunnitelma antaa oikeutusta luontokasvatukselle ja oikeassa ympäristössä toimimiselle, mitä pidettiin tärkeänä. Vaikka ympäristökasvatuksesta käsitteenä ei opettajien mukaan opetussuunnitelmassa puhuttu, se tuli ilmi ainakin tavoitteiden kautta. Esimerkiksi luontokoulussa vierailun kirjaaminen opetussuunnitelmaan tarkoitti siis myös luontokasvatusta.

Aineistossa tuli esiin, että **opetussuunnitelman laadinta itse prosessina kehittää koulujen ympäristökasvatusta**. Työryhmissä työskentely on hedelmällistä, ja kokemuksen mukaan yhdessä kollegoiden kanssa pohtiminen avaa ympäristökasvatukselle uusia näkökulmia. Opettajien mukaan **opetussuunnitelma velvoittaa paikallisuuteen**, mikä tarkoittaa paikallisten lähtökohtien huomiointia opetuksessa. Yksi tärkeä paikallisten piirteiden huomiointiin liittyvä näkökohta oli paikallisten kohteiden haarukointi ja niiden sitominen opetussuunnitelmaan, joka oli erään koulun tiimin tehtävänä. Näin paikallisten kohteiden hyödyntäminen esimerkiksi vierailukohteina oli helpompaa sekä koulua velvoittavaa.

Uusi opetussuunnitelma mahdollistaa opettajalle paikallisuuden huomioinnin entistä paremmin. Opettaja saa vapaasti hyödyntää paikallisia piirteitä osana kaikkea opetusta. Paikallälhtöisen kasvatuksen suuntauksissa voidaan paikallisuutta lähestyäkin eri elementtien kautta, joiden kautta myös koulun kontekstia voidaan tarkastella: aistimellinen, sosiologinen, ideologinen, poliittinen ja ekologinen elementti. (sit. Estola & Tiilikka, 2014, 58.) Lisäksi **opetussuunnitelman mukaan paikallisuus on lähtökohtana** kaikelle koulun toiminnalle, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että asioita on lähestyttävä paikallisesta kontekstista.

Paikallisia opetussuunnitelmia työstettäessä on huomioitava, että valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa vain raamit, joiden pohjalta paikallinen työ tehdään:

et painotetaan niitä, mitä meillä on, eli toisaalta, siis niihin lähestytään eri tavalla, et me voidaan mennä poronhoitoa aika paljo syvemmälle tääl, ku et me vaan tutustutaan, miltä poro näyttää ja miten me tunnustetaan se... (Marja, 47v)

Opetussuunnitelmassa **ilmenee paikallisuuteen liittyen** samanlaisia haasteita kuin ympäristökasvatuksessa. Paikalliseen opetussuunnitelmaan ei voida kirjata esimerkiksi paikallisia vierailukohteita, sillä kouluilla ei välttämättä ole resursseja toteuttaa vierailuja, vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma paikallisuuteen velvoittaa. Valtakunnallisen ja paikallisen opetussuunnitelman tavoitteet ovat siis ristiriidassa keskenään. Lisäksi oppiainekeskeisyys nähtiin uhkana paikallisuuden laaja-alaiselle huomiointille.

Opettajien omat näkemykset

Opettajilla oli paljon samankaltaisia näkemyksiä siitä, miten ympäristökasvatusta toteutettaisiin koulussa parhaalla mahdollisella tavalla, ja miten se opetussuunnitelmatyössä huomioitaisiin parhaiten. Opettajan kyky toimia ympäristökasvattajana vaikutti siihen, miten ympäristökasvatusta toteutetaan: **opettajalla oli vastuu ympäristökasvatuksen toteuttamisesta**. Opettajan pedagogiikka tulisi olla ympäristökasvatusta tukevaa: asioiden yhdessä pohtimista ja oppilaiden tunteisiin vaikuttamista. Opettajien tulisi tiedostaa, mitä lapset ajattelevat ja heille tulisi antaa mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä heidän ympärillään koulussa käsitellään:

...lähtökohta kaikelle opetukselle, myös ympäristökasvatukselle, että että me voijaan opettaa luontosuhdetta, ympäristökasvatusta, vastuullisia valintoja ja tuota öö kestäväää kehitystä, niin meidän täytyy tietää, mitä lapset ajattelevat, ja mitä ne tuntevat. Jos ei me sitä tietä, niin meidän opetus, ja se mitä me tavotellaan, mennee ohi. (Ville, 57v)

Kokonaisuudessaan ympäristökasvatusta tukevan opetuksen tulisi olla lapsilähtöistä. Opettajan tulisi elää hetkessä, eli käsitellä asioita, jotka ovat ajankohtaisia juuri sillä hetkellä. Lisäksi ympäristötiedon aineenhallinta ja opettajan koulutuksen antamat eväät nähtiin tärkeinä. Tulkitsemkin, että jos koulutuksessa ei ole saanut pohjaa tai jonkinlaista osaamista

ympäristökasvatukseen, on isompi kynnys toteuttaa sitä ”aitoa” ympäristökasvatusta erityisesti kaupunkiympäristössä. Myös Houtsonen (2004, 190–192) korostaa ympäristökasvatuksen merkitystä opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta: tulevien opettajien tulisi saada hallintaansa riittävän teoreettiset tiedot ja metodiset taidot ympäristökasvatuksen, erityisesti kestävä kehityksen periaatteiden toteuttamista varten. Opettajat tunnustivat tarpeen muutokseen myös opettajien ajattelussa: ympäristökasvatus tulisi nähdä yhtä tärkeänä kuin muukin opetus. Esimerkiksi ulkoilu ei tulisi olla pois muusta opetuksesta, vaan sillä tulisi olla samanlainen merkitys kuin muullakin koulutyöllä.

Opetussuunnitelma antaa opettajien mukaan hyvän pohjan ympäristökasvatukselle, **jos opetussuunnitelmaan tutustuu ja hyödyntää sitä monipuolisesti**. Paikalliset opetussuunnitelmat tulisivatkin olla sellaisessa muodossa, että niitä on helppo lukea, ja niissä olisi helposti toteutettavia, konkreettisia ympäristökasvatuksen sisältöjä. Uuden opetussuunnitelman myötä toivottiin sen antavan eväitä päivittäiseen ympäristökasvatukseen, johon paikallisessa opetussuunnitelmassa tähdätään. Lisäksi opetussuunnitelma antaa opettajien mukaan hyvät eväät ilmiöpohjaisuuteen (ks. laaja-alaiset osaamisalueet, Opetushallitus, 2014, 20–24), joka ympäristökasvatuksen osalta tarkoittaa sen laaja-alaista hyödyntämistä kaikessa koulun arjessa, eikä ainoastaan ympäristöopissa.

Ympäristökasvatuksen toteutumisen yhtenä edellytyksenä painotettiin **taloudellisen tuen tarvetta**. Esimerkiksi retkiä ja vierailukohteita varten tulee olla resursseja, jotta niitä voi toteuttaa. Lisäksi koulun ulkopuolisia **verkostoja tulisi hyödyntää** ympäristökasvatuksessa erityisesti vanhempien osalta. Puhakan (2014, 44) tutkimuksessa vanhemmilla ja isovanhemmilla on tärkeä rooli erityisesti luontosuhteen ”siirtämisessä” jälkipolville. Lapset oppivat heiltä tietoja ja taitoja, joiden avulla luontosuhdetta rakennetaan. Knudsen ja Seidler (2013, 43) esittävät, että koulun ja kodin välistä yhteistyötä voi vahvistaa esimerkiksi hyödyntämällä vanhempien tietämystä.

Aineistossa tuli esiin myös oppilaiden koulun ulkopuolisten harrastusten merkitys. Luontoon liittyvien harrastusten merkitystä tulisi korostaa, ja ne tulisi huomioida myös osana koulunkäyntiä. Luontoharrastuksia tulisi koulussa tukea, sillä ne ovat harvenemassa. Puhakan (2014, 44) tutkimus osoittaa, että ”perinteisten” luontoharrastusten, kuten sienestyksen ja marjastuksen aktiiviset harrastajamäärät ovat vähentyneet suuresti. Niiden tilalle on lasten ja nuorten keskuuteen tullut ”moderneja” harrastuksia, kuten geokätköily, maastopyöräily ja muut extreme-lajit.

Lähiympäristön hyödyntäminen näyttäytyi aineistossa tärkeänä. Metsän merkitystä koulun ympäristössä korostettiin, ja jos sitä ei ollut, niin ympäristökasvatusta tuli lähestyä alueen muun luonnon ehdoin. Tärkeimmäksi ympäristökasvatuksessa koettiin aitojen oppimisympäristöjen hyödyntäminen ja aitojen kokemusten tarjoaminen koulussa:

...ko lapsilla on vähemmän niitä semmosia luonnossa olemiskokemuksia, ne on virtuaalimaailmassa yhä enempi, ja semmosia aitoja kokemuksia pitäis jonkun tarjota sitten, jos ei ne käy mummolassakkaan, maalla kalassa isän kans. Niin tuota ees koulu tarjoais tämmösiä, opettaja tarjoais tämmösiä mahdollisuuksia. (Esa, 58v)

Puhakan (2014, 46) tutkimuksessa luonto ei näyttäytynyt itsestään selvänä osana lasten ja nuorten arkea. Luonto saattoi olla vieras myös heidän vanhemmilleen. Esimerkiksi luontoharrastamisessa havaittiin eroja erilaisissa asuinympäristöjen välillä: maaseutumaisessa ympäristössä oli parempia mahdollisuuksia harrastaa luontoaktiviteetteja ja etäisyydet ulkoilu-paikoille olivat lyhempiä kuin kaupungissa. Paikallinen ympäristö näytti siis vaikuttavan lasten luontoharrastuksiin ja sitä kautta myös luontosuhteeseen.

Ympäristökasvatuksen parhaalle mahdolliselle toteutumiselle nähtiin myös koko koulua koskevia, laajempia näkökulmia. **Ympäristökasvatus tulisi saada laaja-alaisesti koulun arkeen** esimerkiksi sitomalla sen koulun toimintaan paikallisen opetussuunnitelman kautta, jolloin ympäristökasvatuksen periaatteita tulisi toteuttaa joka luokassa ja muillakin kuin opitunneilla. Ympäristökasvatuksen tulisi olla mukana koko koulupäivässä koko koulupolun ajan. Uusi opetussuunnitelma laaja-alaisen osaamisen lähtökohdista korostaa oppimistapoja ja -menetelmiä, mikä antaa opettajien mukaan myös ympäristökasvatukselle oikeutusta:

...oppilaiden tiedonhallintataidot, vuorovaikutustaidot, yhdessä asioitten ratkaisemisen taidot, seki on mun mielestä semmonen taito, että opitaan tekemään yhdessä asioita koulussa, niin sillon opitaan myös toimimaan yhdessä jonku asian eteen koulun ulkopuolella. (Ville, 57v)

Opettajien mukaan **kestävä elämäntapa tulisi sitoa** jokaisen **koulun toimintakulttuuriin**, jotta ympäristökasvatuksen tavoitteet voisivat toteutua. Zachariou ja Kadji-Beltran (2009, 316) korostavat aitoon kestävän kehityksen kasvatukseen siirtymisessä kokonaisvaltaisia koulun muutoksia, jotka koskevat erityisesti toimintamalleja, opetussuunnitelmaa ja peda-

gogiikkaa. Koulun on otettava vastuu kestävän kehityksen tarjoamien haasteiden ja mahdollisuuksien kohtaamisesta ja niiden sovittamisesta koulun toimintaan. Opettajien mukaan esimerkiksi kaikki koulun toiminnot: hankinnat, ruokailu, energiankäyttö ja kierrätys, tulisivat olla kestävän kehityksen mukaisia. Koulun tulisi tarjota mahdollisuus kasvaa kestävään elämään erilaisten oppimistapahtumien kautta, ei siis pelkästään oppitunnin tietoperäisten asioiden avulla:

...en mä usko, että tietovaltanen asia, niinkö johtaa siihen kestävään elämään, vaan rakkaus luontoon ja sitä kautta sitten halu suojella ja toimia sen puolesta... (Esa 58v)

Koulussa synnytyt kokemukset toimivat pohjana oppilaiden arvomaailmalle, jolloin myös luonnon arvostaminen ja kestävä elämä voivat tulla osaksi oppilaan elämää, jos koulussa toimitaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaan. Lahti (2000, 211) korostaa ympäristökasvatusta arvokasvatuksena, jolloin siihen tulee mukaan kestävän kehityksen konteksti: omien elämisen tapojen pohtimista kestävän kehityksen näkökulmasta. Opettajien mukaan globaali ajattelu osana ympäristökasvatusta korostuikin uudessa opetussuunnitelmassa: oppilaita ohjataan ”ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön.” (Opetushallitus, 2014, 17).

Ympäristökasvatuksen kenttä oli opettajien mukaan laaja, ja siihen liittyvä **käsitteiden kokonaisuus toimii ympäristökasvatuksen tukena**. Ympäristökasvatus sisälsi lisäksi ympäristöopin, luontokasvatuksen ja kestävän kehityksen käsitteitä, jotka nähtiin siihen kuuluvaksi, vaikka opettajat arvottivat ja määrittelivät ne kukin tavallaan. Kestävän kehityksen käsitettä käytettiin pääosin tämänhetkisen opetussuunnitelman ”tyylin” mukaisesti. Ympäristö- ja luontokasvatuksen koettiin kuitenkin olevan paljon enemmän:

Konkreettisempi (ympäristö- ja luontokasvatus), ja se tuntuu, että se tuo sen paljo lähemmäs ko se kestävä kehitys. Tuntuu, että se tuola tulevaisuudessa, se sitte hamassa jossakin, mahdollisesti hyvä, mahdollisesti huono. Että se tuo sen lähemmäs. (Liisa, 48v)

Ympäristökasvatus ymmärrettiin myös asennekasvatuksena: oman ympäristön kunnioittamisena. Ympäristöoppi miellettiin osaksi ympäristökasvatusta, jolloin se oli vähemmän kuin ympäristökasvatus. ”Käsitteiden viidakosta” haluttiin niiden konkretisointia, jotta tietäisi, mitä kukin käsite pitää sisällään, ja miten sitä voisi parhaiten koulussa hyödyntää. Myös

Cantellin (2003, 36–37) mukaan kestävä kehitys tulisi käsitteellistää, jotta se palvelisi parhaiten laaja-alaisia ympäristökasvatuksen päämääriä, eikä se jäisi vain ”ympäripyöreäksi sanahelinäksi”.

Opettajien mukaan paikallisuus ympäristökasvatuksen kontekstissa huomioitaisiin parhaalla mahdollisella tavalla lähiympäristön ja koulun tarjoamien oppimisympäristöjen ehdoilla. **Paikallinen ympäristö tulisi olla lähtökohtana** kaikessa koulun toiminnassa, esimerkiksi tekemällä retkiä ja vierailuita paikallisiin kohteisiin, ja hyödyntämällä sekä rakennettua että luonnon ympäristöä, jotka koulun lähellä ovat. Tulkitsenkin paikallisen ympäristön tärkeiden osana lapsen paikka- ja luontosuhteen rakentumista. Kun ympäristön havainnointiin käytetään aisteja, muodostetaan perusta elämismailmalle. Havaintojen tulkinnan avulla liitetään maailmaan merkityksiä, jotka muuttavan tilan paikaksi (Haarni ym., 1997, 16–17).

Paikallisuuden osalta toivottiin **selkeyttä toteutukseen**, eli helposti toteutettavia, konkreettisia paikallisuutta tukevia näkökohtia myös opetussuunnitelmaan erityisesti lähiluonnon tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Yksi opettajista toikin esiin, että paikalliseen opetussuunnitelmaan tulisi kirjata **monipuolisia toteutumismuotoja**, joissa paikallisuus on lähtökohtana. Esimerkiksi erilaiset projektit paikalliseen luontoon liittyen tai teemapäivät, joita paikalliset järjestöt voisivat tulla pitämään. Opetussuunnitelman mukaan ympäristöopin sisällöissä ja oppimisympäristöissä paikalliset mahdollisuudet otetaan huomioon (ks. Opetushallitus, 2014, 132–133).

Taloudellinen tilanne vaikutti aineistossa paikallisten piirteiden hyödyntämiseen erityisesti retkien ja vierailujen osalta. Retkien mahdollistamat aidot kokemukset, ja niiden kautta saatava tieto yhteisön sisällä, vähenevät taloudellisen tilanteen ollessa huono:

...että olis rahaa pakata lapset linja-autoon ja lähtee sinne poroerotukseen, sen sijaan, et me luettas kirjasta sitä. (Marja, 47v)

Paikallisten piirteiden osalta korostettiin **koulun ulkopuolisen verkoston potentiaalia**. Paikallisten yhteistyökumppaneiden osalta toivottiin pysyvää verkostoa, josta voisi ”poimia” aina tarpeen tullen ne yhteistyötahot, joihin voisi ottaa yhteyttä eri aihepiirien yhteydessä. Osa opettajista toivoikin, että paikallinen ”tukiverkosto” kirjattaisiin paikalliseen opetussuunnitelmaan, kuten yhdessä haastateltavan koulussa oli tehty. Zacharioun ja Kadji-Beltrinin (2009, 316) mukaan muutos kohti kestävästä kehitystä edellyttää myös lasten ja vanhem-

pien tehtävien, roolien ja vastuun uudelleenmäärittelyä koulun kontekstissa. Myös haastatteluissa kaikista tärkeimmäksi verkostoksi opettajat mainitsivat vanhemmat, joilla olisi paljon annettavaa koulun toimintaan ympäristökasvatuksen kontekstissa: erilaista asiantuntemusta, osaamista, ammattitaitoa, tietoa ja ideoita, jota hyödynnetään liian vähän. Vanhempien potentiaalin hyödyntäminen edellyttäisikin koulun ovien aukaisemista vanhemmille. Heille tulisi tarjota mahdollisuutta yhteistyöhön, ja toivottaa heidät tervetulleiksi kouluun:

...että vaikka vanhempien osuus niinkö esimerkiksi koulun työssä on hyvin paljo lisääntyny, mutta silti opettajat mielellään laittaa niinkö oven kiinni, että tämä on niinkö minun valtakunta ja tänne ei kukkaan muu, kukkaan muu tule. Ja vanhemmakki varmaan vähä arastellee vielä kouluun tuloa. (Liisa, 48v)

Lisäksi **paikallinen opetussuunnitelma tulisi saada selkeämmäksi ja kiinnostavamaksi**, jotta myös vanhemmat voisi tutustuttaa siihen. Paikallisesta opetussuunnitelmasta vanhemmat voisivat löytää erilaisia aihealueita, joista heillä olisi asiantuntemusta tuotavaksi kouluun. Helposti luettavuutta toivottiin myös opettajien näkökulmasta: paikallista piirteitä olisi paljon helpompi hyödyntää, jos opetussuunnitelma olisi selkeämpi ja siinä olisi helpompaa kieltä. Opetussuunnitelmassa tulisi olla konkreettisia asioita, joihin olisi helppo tarttua.

6.3 Yhteenveto tuloksista

Verkkolehtiaineiston perusteella tulkitseen, että ympäristökasvatuksen tila suomalaisessa peruskoulussa on verrattain hyvä, sillä vahvuuksia koettiin olevan ympäristökasvatuksen monipuolisista sisällöistä työtapoihin. Lisäksi ympäristökasvatuksen aktiivista ja laajaa verkostoa paikallisista osaajista erilaisiin hankkeisiin nähtiin yhtenä tärkeänä tukipilarina ympäristökasvatuksen kehitykselle. Erityisesti aineistossa tuli kuitenkin esiin opetussuunnitelmauudistus 2016, joka vaikutti olevan hyvin tärkeä ja ajankohtainen faktori ympäristökasvatuksen kenttää tarkastellessa. Aineiston perusteella opetussuunnitelmaluonnoksessa ympäristökasvatusta pyritään vahvistamaan monin eri keinoin, ja se näytti olevan yksi tärkeä peruste ympäristökasvatuksen vahvuudelle. Tuki opetussuunnitelmasta heijastui ympäristökasvatukseen myös tulevaisuudenuskona.

Verkkolehtiaineiston perusteella ympäristökasvatuksessa nähtiin olevan myös sitä heikentäviä tekijöitä. Ympäristökasvatuksen tilaa ei kuitenkaan koettu niinkään huonoksi,

vaan sen kentällä tunnistettiin eri piirteitä, joita tulisi kehittää. Ympäristökasvatusta heikentävät tekijät tulivat sekä ympäristökasvatuksen ulko- että sisäpuolelta. Ympäristökasvatukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät, kuten poliittiset päätökset ja koulutus aiheuttivat usein huolta ja jopa uhkasivat sen kehitystä. Niille etsittiin kuitenkin aktiivisia ratkaisuja toimivan ympäristökasvatusverkoston ansiosta. Ympäristökasvatuksen “sisällä” olevat heikentävät tekijät nähtiin esimerkiksi sen arvopohjassa ja tavoitteissa suhteessa käytännön toteutukseen. Erityisesti koulun kenttä ja ympäristökasvatus näyttäytyivät aineistossa olevan melko ristiriidassa keskenään: toisaalta koulu tuki ympäristökasvatusta, mutta toisaalta se taas heikensi. Ympäristökasvatuksen kehitykselle esitettiin myös erilaisia vaatimuksia ja tavoitteita, jotka toteutuessaan vahvistaisivat ympäristökasvatusta.

Haastatteluaineiston perusteella opettajankoulutuksesta ei juurikaan ollut saanut eväitä ympäristökasvattajana toimimiseen, vaan opettajat korostivat käytännön työn antamaa kokemusta. Koulujen nykyiset käytännöt, jotka liittyivät ympäristökasvatukseen ja paikallisuuteen osana sitä, olivat osa arkea ja lähes jokapäiväisiä. Käytänteissä korostui erityisesti pyrkimys oppilaiden henkilökohtaisen vastuun ymmärtämiseen, ympäristön arvostamiseen ja suhteen luomiseen ympäristöön. Ympäristökasvatuksen ja paikallisuuden teemat tukivat toisiaan: ne mahdollistivat laaja-alaisen lähestymistavan, joten toteuttamismuodot olivat monipuolisia ja oppiaineesta riippumattomia. Joissakin oppiaineissa ne tulivat korostetummin esille: paikallisuus historiassa ja ympäristökasvatus ympäristöopissa. Paikallisuus sidottiin erityisesti kulttuuriin kuuluvaksi. Ympäristöoppia korostettiin tärkeänä osana ympäristökasvatusta, sillä teoriapohjalla nähtiin olevan yhteys laajemmalle ympäristöasioiden ja henkilökohtaisen vastuun ymmärtämiselle.

Lähiympäristöä pidettiin opetuksen lähtökohtana, ja sitä hyödynnettiin monipuolisesti, esimerkiksi retkeilyn kautta. Koulun omien toimintatapojen ja painotusten nähtiin ohjaavan luokan toimintaa ympäristökasvatukselle ja paikallisuudelle edulliseen suuntaan esimerkiksi kansainvälisyyskasvatuksen kautta. Haasteena oleva taloudellinen tilanne vaikeutti vierailuja ja retkeilyä paikalliseen ympäristöön ja sen eri kohteisiin. Paikallisten yhteistyötahojen rooli oli opettajien mukaan merkittävä, mutta niitä ei valitettavasti kovin usein hyödynnetty. Kouluille vakiintuneet yhteistyökumppanit olivat kuitenkin tärkeitä paikallisten piirteiden huomioinnin osalta.

Ympäristökasvatusta lähestyttiin erityisesti kestävä kehityksen kautta vallitsevien trendien ja opetussuunnitelman antaman suunnan mukaisesti, mutta siihen sisällytettiin luonto- ja

ympäristökasvatusta. Opettajat painottivat ympäristökasvatuksen käsitteitä kukin tavallaan. Niiden kokonaisuuden nähtiin rikastuttavan ympäristökasvatuksen sisältöä: jokainen käsite oli merkittävä, ja jokainen antoi oman ”sävynsä” ympäristökasvatukseen. Kestävä kehitys oli kuitenkin se, jota pääosin käytettiin. Myös opetussuunnitelman ydinkäsite oli opettajien mukaan kestävä kehitys, mutta siihen kuului tavoitteiden kautta myös ympäristö- ja luontokasvatukseen liittyviä näkökohtia.

Opettajien toiveet ja ehdotukset ympäristökasvatukseen ja paikallisuuteen osana ympäristökasvatusta liittyivät verkostojen hyödyntämiseen, koulun toimintakulttuuriin, taloudelliseen tukeen, opettajan vastuuseen ja lähiympäristöön. Opettajat painottivat erityisesti kotien potentiaalia. Kestävän elämäntavan periaatteet tulisi juurruttaa koko koulun toimintakulttuuriin, jotta ympäristökasvatuksen tavoitteita olisi helpompi toteuttaa luokassa. Taloudellista tukea kaivattiin esimerkiksi retkien toteuttamiseen. Opettajalla nähtiin vastuu ympäristökasvatuksesta: on oltava valmis tekemään sen eteen töitä ja näkemään asiat laajasta perspektiivistä, sekä tutustumaan opetussuunnitelman tarjoamiin sisältöihin. Lisäksi opettajat toivoivat, että paikallista ympäristöä hyödynnettäisiin opetuksen lähtökohtana.

Opetussuunnitelman osalta toivottiin selkeämpiä raameja paikallisten piirteiden hyödyntämiseen: konkreettisia ja monipuolisia toimintamalleja, joita voisi poimia käytettäväksi. Paikallisen opetussuunnitelman kielen tulisi olla kiinnostavampaa, jotta opettajilla ja myös vanhemmilla olisi helpompi tarttua siihen. Taloudellinen tila koettiin myös paikallisuuden osalta haasteelliseksi ja ristiriitaiseksi opetussuunnitelman tavoitteiden kannalta.

Opettajien mukaan opetussuunnitelmauudistuksessa näkyvimmit muutokset ympäristökasvatukseen ja paikallisuuteen liittyen olivat muutokset koulun toimintakulttuurissa ja oppimiskäsityksessä. Opetussuunnitelma velvoittaa paikallisten piirteiden huomiointiin ja ottaa sen huomioon opetuksen lähtökohtana. Näin myös opettajalle sallittiin ”vapaammat kädet” paikallisten piirteiden huomioinnin suhteen. Opetussuunnitelman mukaan paikallista ympäristöä korostettiin opetuksen lähtökohtana. Erityisesti ympäristöoppi oppiaineena nähtiin tukevan ympäristökasvatuksen päämääriä. Opetussuunnitelman ja käytännön välillä nähtiin kuitenkin ristiriita: resurssien puute heikensi mahdollisuuksia ympäristökasvatukseen ja paikallisuuteen. Uusi opetussuunnitelma nähtiin kuitenkin mahdollisuutena ympäristökasvatuksen kehittämisen ja sen hyödyntämisen hyväksi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia aiemmin esitetyn teorian valossa, ja teen niistä johtopäätelmät. Sen jälkeen puntaroin tutkimustani luotettavuuden ja eettisten periaatteiden näkökulmasta.

Meneillään olevan opetussuunnitelman uudistustyö 2016 on tämän tutkimuksen perusteella ympäristökasvatusta mahdollistava, eikä rajoittava tekijä. Uusi opetussuunnitelma nähtiin parempana mahdollisuutena kehittää ympäristökasvatusta ja hyödyntää sitä entistä paremmin koulukontekstissa. Opetussuunnitelman laajemmat muutokset koskien koulun toimintakulttuuria ja oppimiskäsitystä tukivat ympäristökasvatuksen tavoitteita. Lisäksi erityisesti ympäristööppi oppiaineena nähtiin tukevan ympäristökasvatuksen päämääriä. Opetussuunnitelma näytti olevan yksi tärkeä peruste ympäristökasvatuksen vahvuudelle, mikä lisäsi myös tulevaisuudenuskoa ympäristökasvatuskentälle. Ympäristökasvatuskentältä nousseet epäkohdat edustivat mielestäni juuri sen potentiaalia kehittyä: ympäristökasvattajat tunnistivat sen heikkoudet, ja niille etsittiin aktiivisesti ratkaisua. Näin sen jopa positiivisena, että löysin aineistosta myös heikkouksia: ympäristökasvatusta voidaan kehittää vain tuomalla epäkohtia näkyväksi ja yleiseen keskusteluun.

Ympäristökasvatuksen kenttä tämän tutkimuksen perusteella osoittautui laaja-alaiseksi ja monipuoliseksi, ja myös paikalliselle näkökulmalle annetaan arvoa sekä ympäristöalan ammattilaisten että uuden opetussuunnitelman mukaan. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa hyvän pohjan paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Ympäristökasvatuskenttää kuvastavat käsitteet edustavat ajan henkeä, jota kestävän kehityksen kasvatusta tällä hetkellä edustaa. Kuten teorian, myös aineistojen pohjalta voi tulkita, että ympäristökasvatusta käsitteenä ei ole kuitenkaan menettänyt merkitystään: käsitteet yhdessä rakentavat ympäristökasvatuksesta kokonaisuuden. Kestävän kehityksen teemat ovat nostaneet kestävän kehityksen kasvatusta kuitenkin ajankohtaisimmaksi ja oleellisimmaksi käsitteeksi esimerkiksi uuden opetussuunnitelman perusteella, minkä voi nähdä osana ympäristökasvatuksen kehitysprosessia.

Ympäristökasvatuskäsitteiden suhdetta voi tämän tutkimuksen perusteella kuvata vertikaaliseksi: käsitteet eroavat erityisesti yleisyyden, mutta myös tärkeyden ja ajan perusteella

(Niikko, 2003, 37–39; Huusko & Paloniemi, 2006, 169), mikä tuo mukaan myös kehitysnäkökulman. Näkisin, että tällä hetkellä kestävän kehityksen kasvatus on ylimpänä, jonka jälkeen tulee ympäristökasvatus ja edelleen luontokasvatus. Käsitteet ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa, sillä ne määrittävät toisiaan: jokainen käsite on yhtä tärkeä. Ympäristökasvatuksen tavoitteet ja sisällöt määrittyvät tällä hetkellä kestävän kehityksen kautta, jolloin ympäristökasvatusta ilmennetään käsitteen kestävän kehityksen kasvatus kautta.

Käytän ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhteuttamisessa apuna myös Wolffin (2004, 27) neljää eri tapaa jäsentää niiden suhdetta (ks. luku 3.3.). Kuten teorian perusteella, myös tämän tutkimuksen aineistojen perusteella tulkitsen, että kehityslinjat näyttävät lähestyvän neljättä (4) tapaa, jossa kestävän kehityksen kasvatus nähdään ympäristökasvatuksen kehittyneenä muotona, johon sisältyy etiikka, tasa-arvoisuus ja uusia tapoja ajatella ja oppia. Sen mukaan kestävän kehityksen kasvatus on vaihe ympäristökasvatuksen kehitysprosessissa. Kestävän kehityksen kasvatuksen ollessa uuden opetussuunnitelman käsite ympäristökasvatuksen sijaan, on myös koulun kentällä siirrytty pääosin sen käyttöön. Kestävän kehityksen vakiintuessa yhteiskunnalliseen keskusteluun, on ilmeistä, että ympäristökasvatuksen tavoitteita uudistetaan kestävää kehitystä tukevien päämäärien mukaisesti. Sama kehityskulku näyttäytyi aineistoissa: kestävän kehityksen teemat ohjasivat ympäristökasvatusta yhä laajemmalle, ja se käsitettiin käytännön tasolla yhä moniulotteisemmin, esimerkiksi kansainvälisempien näkökulmien kautta.

Opetussuunnitelmassa painotettavien kestävän kehityksen ulottuvuuksien: taloudellisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja ekologisen, kautta voi tulkita, että ympäristökasvatus huomioidaan opetussuunnitelmassa laaja-alaisesti. Ekologinen ulottuvuus “perinteisenä” ympäristökasvatuksen ulottuvuuteena on edelleen tärkeä osa sitä, sillä myös aineistojen mukaan sitä korostettiin: tiedot luonnosta ovat pohjana ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. Ekologisen ulottuvuuden merkitystä korostettiin etenkin ympäristöopin kontekstissa, joka vastaa kaikkiin ympäristökasvatuskäsitteiden tavoitteisiin. Ekologisen ulottuvuuden rinnalla myös sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus ovat tulleet esiin yhtenä ympäristökasvatuksen näkökulmana erityisesti kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteiden kautta. Kulttuurinen moninaisuus, kulttuuriset erityispiirteet, tasa-arvo, demokratia ja yhteistyö, jotka myös aineistoissa tulivat esiin, vievät ympäristökasvatusta kestävän kehityksen kasvatuksen suuntaan.

Koulun toimintakulttuuri on elintärkeässä osassa erityisesti kulttuurisen ja sosiaalisen ulottuvuuden huomioimisessa. Kestävän kehityksen mukaiset toimintatavat tulee juurruttaa osaksi kaikkea koulun toimintaa hankinnoista arvopohjaan, jotta lapset kasvaisivat niihin, ja heillä olisi jokin esimerkki kestävästä kehitystä tukevasta toiminnasta. Lisäksi ympäristökasvatuksen sosiaalinen luonne korostuu etenkin koulun ulkopuolisten verkostojen kautta: ympäristökasvatus ei ole vain koulua, vaan myös sen ulkopuolista yhteisöä koskeva ”prosessi”, johon voi yhdistää eri osaajien asiantuntemusta. Aineistosta voikin tulkita, että kulttuuriset ja sosiaaliset näkökulmat ovat todella tärkeitä etenkin ympäristökasvatuksen toteutuksessa. Ne korostavat myös ympäristökasvatuksen merkityksen ja tavoitteiden laajentumista: ympäristöasioita tuleekin nyky maailmassa pohtia sekä yksilön että yhteisön, ja sekä paikallisen että globaalin näkökulmasta. Pelkkä ekologinen ulottuvuus ei siis enää riitä vastaamaan niihin tavoitteisiin, joihin tämän päivän ympäristökasvatuksen tulisi vastata.

Onkin mielenkiintoista, että taloudellinen tilanne koettiin ympäristökasvatukselle sitä heikentävänä tekijänä. Ympäristökasvatuksen pitäisi tukea juurikin sitä arvomaailmaa, joka tukee maltillista kuluttamista ja taloudellisesti kestävien ratkaisujen tekemistä (esim. Huber, 2000). Näen harmillisena, että opettajat kokevat rahan olevan esteenä ympäristökasvatuksen toteutumiselle. Koulun käytännöissä taloudellinen näkökulma näyttää jäävän vain kulutustottumusten tasolle, mutta uudessa opetussuunnitelmassa sitä avataan laajemmin oikeudenmukaisuutta koskevan taloudellisen ajattelun näkökulmasta, jota esimerkiksi Huber (2000, 270–271) korostaa. Jääkin siis arvoitukseksi, miten taloudellinen ulottuvuus uuden opetussuunnitelman myötä kouluissa näyttäytyy. Näyttää siis siltä, että ympäristökasvatuksen tärkeimmäksi ulottuvuudeksi nousee yhä enenevässä määrin taloudellinen.

Paikallinen näkökulma on tämän tutkimuksen mukaan tärkeä osa ympäristökasvatusta, sillä se tuo ympäristökasvatuksen lähemmäksi lasta: oppiminen paikallisista lähtökohdista mahdollistaa ajattelun vähittäisen laajentamisen elämisaailman ulkopuolelle kohti globaaleja teemoja. Paikallisuus korostui erityisesti kulttuurisessa ja sosiaalisessa (esim. af Forselles-Riska, 2006, 218–225), mutta myös ekologisessa ja taloudellisessa ulottuvuudessa (esim. Estola & Tiilikka, 2014, 57). Paikallisuus kulttuurisesta ulottuvuudesta toi esiin erityisesti sen kulttuurihistoriallisen näkökulman, jolloin kulttuurisesti merkittävät paikat esimerkiksi lähialueen luonnossa saavat arvoa. Lisäksi kulttuurisen moninaisuuden arvostusta

esimerkiksi paikallisten vähemmistökulttuurien kautta nostaa esiin myös sosiaalisen ulottuvuuden: paikallisten ihmisten merkityksen ja potentiaalin osana ympäristökasvatusta.

Jotta lapsista voi kasvaa ajattelevia, ympäristöasioita huomioivia ja vastuullisesti toimivia aikuisia, tulisikin arkipäiväisen oppimisen pohjautua itseä lähimpään, paikalliseen ympäristöön. Näenkin paikallisuuden ympäristökasvatuksen kontekstissa koulussa tarkoittavan esimerkiksi sitä, että ympärillä olevaa luontoa ja kouluympäristöä hyödynnettäisiin oppimisympäristönä. Kaiken opetuksen tulisi lähteä liikkeelle paikallisesta kontekstista, josta näkökulmaa laajennettaisiin maailmanlaajuiseen: lähiympäristön ja -luonnon kunnioittamisesta globaalien asioiden ymmärtämiseen. Lisäksi paikallisuus ympäristökasvatuksen kontekstissa olisi paikallisten verkostojen, esimerkiksi kotien ja järjestöjen, hyödyntämistä. Koulun ulkopuolisten tahojen potentiaali ympäristökasvatukselle olisi varmasti merkittävä.

Kaikki neljä eri ulottuvuutta asettavat ympäristökasvatukselle myös haasteen huomioida se jokaisella elämisen alueella, mihin myös koulun tulee kiinnittää huomio. Paikalliset näkökulmat antavat ympäristökasvatukselle mahdollisuuden toteutua paikan ehdoin, jolloin siitä tulee läheisempää ja merkittävämpää: toimintamallit, jotka edistävät suhteen luomista ja kiinnostusta paikkaan voivat lisätä kiinnostusta osallistua luontoon ja ympäristöön liittyvien kysymysten ratkaisemiseen (Knudsen & Seidler, 2013, 41). Jokaisella koululla on siis mahdollisuus toteuttaa ympäristökasvatusta, sillä jokaisella on myös ne omat paikalliset lähtökohdat, joista lähteä liikkeelle.

Vaikka kestävä kehityksen kasvatus on tämän päivän trendi myös aineistojen perusteella, se ei tarkoita sitä, että ympäristökasvatuksen merkitys olisi kokonaan unohdettu. Näen, että ympäristökasvatuksen merkitys korostuu esimerkiksi luontosuhteen rakentamisen, luonnossa toimimisen ja elinympäristön arvostamisen osalta: kaiken sen kontekstissa, jossa luonto ja ympäristö halutaan tuoda lähemmäksi paikallisten lähtökohtien kautta. Mielestäni onkin tärkeää, että juuri lasten ja nuorten luontosuhdetta yritettäisiin korjata, josta vähitellen laajennettaisiin ymmärrystä kestävä kehityksen ajatteluun. Tulkitsen, että kestävä kehityksen kasvatus tuo ympäristökasvatukseen laajemman ulottuvuuden, jonka avulla ympäristökysymyksiä voidaan pohtia myös globaalilla tasolla. Olisi tärkeää, että ympäristökasvatuksen tavoitteita koulussa pohdittaisiin uudelleen, jotta ne palvelisivat parhaiten todellisia tarpeita. Ympäristökasvatuksen on muututtava tämän päivän kehityslinjojen mukaisesti, mikä myös aineistojen perusteella näytti olevan merkittävää.

Ympäristökasvatuksen laajeneminen kestävän kehityksen ajattelun suuntaan on osa sen kehittymistä. Näen kuitenkin, että on tärkeää kiinnittää huomiota myös ympäristökasvatuksen ”perusarvoille”. Suhteen muodostaminen luontoon edellyttää luonnon ekologian perustietoja, joten koulun ympäristöopin opetus on tärkeää. Se rakentaa pohjaa positiiviselle luontosuhteelle ja edelleen ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. Ilman henkilökohtaisia elämyksiä ja kokemuksia luontoon ei voi rakentaa myönteistä suhdetta, eikä siis käyttäytyä vastuullisesti ympäristöä ja luontoa kunnioittaen. Siksi olisi tärkeää, että lapset pääsisivät hankkimaan elämyksiä ja kokemuksia paikallisesta, kotiseudun luonnosta jo pienestä pitäen. Ympäristökasvatuksen päävastuu on aikuisilla, joten siihen tulisi kiinnittää huomiota koulun, erityisesti paikallisten opetussuunnitelmien tasolla, mitä myös opettajat haastatteluissa painottivat.

Kasvatus kestävään kehitykseen vaatii koulun kentällä paljon: se ei tapahdu ohimennen eikä itsestään. Siihen tarvitaan muutakin kuin opetussuunnitelman uudistamista: oppijan, opettajan, koulun, didaktiikan, politiikan, johdon, yhteiskunnan, median ja kulttuurin muutosta. (Wolff, 2004, 28–29.) Vaikka opetussuunnitelma osoittautui tässä tutkimuksessa tärkeäksi faktoriksi, ympäristökasvatuskentän kehittäminen näytti vaativan myös muita laajoja muutoksia, jotka ulottuivat sekä koulun sisä- että ulkopuolelle. Ympäristökasvatuksen kentälle tarvitaan kestävän kehityksen kasvatuksen demokraattisia ja kokonaisvaltaisia lähestymistapoja, jotka huomioivat paikalliset, kansalliset ja kansainväliset muutokset. Kaikista olennaisinta on nähdä kestävän kehityksen kasvatus globaalisti. Lisäksi se on elinikäinen prosessi, johon koulun ulkopuoliset tahotkin osallistuvat. (Wolff, 2004, 28–29.)

Vaikka globaaleja kehityslinjoja korostetaan, on vastapainoksi kiinnitettävä huomiota myös paikalliseen kontekstiin, josta kaikki ympäristökasvatus lähtee liikkeelle: hyödyntää oman paikkakunnan potentiaalia, jonka kautta ympäristöasioiden ymmärrystä voi laajentaa globaalille tasolle. Olikin ”helpottavaa” aineistojen perusteella huomata, että ympäristökasvatuksen aitoja päämääriä ei ole unohdettu, vaan paikallisia lähtökohtia pikemminkin arvostetaan, ja pyritään tuomaan niitä osaksi käytännön työtä. On tärkeää, että kestävän kehityksen teemoja lähestytään ensin omaa elämää lähimpänä olevista asioista.

Yhteistä tämän tutkimuksen aineistoissa oli erityisesti se, että opetussuunnitelmauudistus näyttäisi vahvistavan ympäristökasvatuksen asemaa. Ympäristökasvatukseen liittyvät monipuoliset tavoitteet ja sisällöt laajentavat sen merkityksiä koskemaan yksilöä ja yhteisöä: omasta luontosuhteen rakentamisesta ympäristöasioihin vaikuttamiseen eri menetelmien

avulla. Uusi opetussuunnitelma näyttää mahdollistavan ympäristökasvatusta ainakin teoriassa, mutta toteutuuko ympäristökasvatus sen mukaisesti opetussuunnitelman astuttua voimaan, jää koulujen vastuulle. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa hyvät raamit ympäristökasvatuksen ja paikallisten piirteiden huomioimiselle, mutta vasta meneillään oleva paikallinen opetussuunnitelmatyö näyttää, missä määrin ympäristö- ja luontonäkökohdat aiotaan koulujen painotuksissa ottaa huomioon. Lisäksi yhteistä oli ympäristökasvatuksen näkeminen arvokasvatuksena: ympäristökasvatuksen tulee kiinnittää huomiota sen tarkoituksiin ja perimmäisiin tavoitteisiin. Sen tulee lähteä liikkeelle lähimmästä, oppilaan elämismaailmasta, jonka kautta oppilas voi luoda oman arvopohjan ja ymmärtää vastuunsa ympäristöön vähitellen laajemmassa kontekstissa. Yhteistä aineistoissa oli myös taloudellinen tila ympäristökasvatuksen esteenä. Jotta sitä voisi toteuttaa ”aidoimmillaan” ja monipuolisesti, tulisi olla rahaa retkiin, leirikouluihin ja vierailuihin. Useimmiten taloudellinen tilanne on kouluissa kuitenkin heikko, mistä ympäristökasvatus ja paikallisuuden hyödyntäminen valitettavasti kärsivät.

Tämä tutkimus herätti monia mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan ympäristökasvatus ja sen paikalliset näkökulmat koulujen käytänteissä toteutuvat, erityisesti haastattelemieni opettajien kouluissa. Käytänteitä voisi verrata keskenään ennen ja jälkeen opetussuunnitelmauudistuksen 2016 ja tehdä päätelmiä siitä, toteutuiko ympäristökasvatus ”paremmin” kuin ennen uudistusta, kuten tämän tutkimuksen perusteella voi tulkita. Lisäksi olisi mielenkiintoista tehdä katsaus ympäristökasvatuksen osalta jonkin koulun uuteen, paikalliseen opetussuunnitelmaan, sillä tätä tutkimusta tehdessä niiden työstämistä vasta aloitettiin. Kyläkoulun kasvattina olisi myös mielenkiintoista tehdä tutkimusta siitä, miten ympäristökasvatusta toteutetaan pienessä kyläkoulussa, ja verrata käytänteitä isompaan kaupunkikouluun; selvittää, onko ympäristökasvatus ”rikkaampaa” kylä- kuin kaupunkikoulussa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Yksi tärkeimmistä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä tekijöistä on omien lähtökohtien, eli subjektiviteetin tiedostaminen, mikä vaikuttaa väistämättä tutkimustuloksiin (Ahonen, 1996, 122). Tällaisesta ennako-oletusten huomioinnista voidaan käyttää myös käsitettä hallittu subjektiviteetti ja kriittinen itsereflektio (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tämän

tutkimuksen taustat liittyvät kiinnostukseeni luonto- ja ympäristöasioista sekä opettajana toimimisen että henkilökohtaisen kontekstin kautta. Luonto merkitsee minulle paljon, sillä se ohjaa harrastusteni lisäksi arvojani, valintojani ja ajatusmaailmani luontoa ja kestäväää elämää huomioivaan suuntaan. Haluan tuoda ympäristöä ja luontoa huomioivan ajatusmaailman myös tulevaan työhön opettajana: haluan toimia myös ympäristökasvattajana, joka kasvattaa lapsia ympäristövastuullisuuteen ja positiiviseen luontosuhteeseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonhankintakeinot ovat yleensä hyvin vapaamuotoisia, joten ne muistuttavat hyvin paljon arkielämän vuorovaikutusta: juuri siksi tutkimuseettiset kysymykset korostuvat. Laadullisen tutkimuksen eettiset haasteet tulevat eteen laajemmasta näkökulmasta jopa tutkimusaiheen valinnassa. Tutkijan tulee selkiyttää, miten tutkimusaihe on valittu, ja miksi juuri ko. tutkimusta tehdään. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 122–128). Valitsin tutkimuksen aiheeksi ympäristökasvatuksen, sillä halusin tuoda ympäristökasvatusta esiin, jotta opettajat rohkeammin siihen tarttuisivat, ja lisäksi omalta osaltani kehittää sitä. Jotta voin toimia tulevaisuuden ympäristökasvattajana, minun on oltava opettajana perillä sen tämänhetkistä kehityslinjoista.

Juhila (1999, 202–203 & 212) lähestyy subjektiviteettiä tutkijan position näkökulmasta. Suhde tutkimusaineistoon, eli mistä näkökulmasta tutkija lähestyy analysoitavaa kielellistä toimintaa, on tutkijaposition kriteeri. Positiostaan on oltava perillä, ja ne on esitettävä myös lukijoille. Positioni tässä tutkimuksessa oli tulkitsija, jossa on keskeisintä tutkijan ja tutkittavan, eli aineiston ja analyysin vuorovaikutteinen suhde. Tutkijan tulee rakentaa jonkinlainen kehys, jonka perusteella analyysiyksiköt asetetaan uuteen vuorovaikutukselliseen yhteyteen tutkimusasetelman, -kysymysten ja teoreettisen kehyksen välille.

Tutkijan ja aineiston välistä vuorovaikutusta voidaan pohtia esimerkiksi tutkijan henkilökohtaisten kokemusten, elämänhistorian tai yhteiskunnallisen paikan kautta, joiden perusteella tutkija näkee aineistosta erilaisia asioita, eli joiden perusteella hän tulkitsee aineistoa. Tutkijan ääneltä ei siis voi välttyä, sillä kulttuurisena toimijana tutkija tietää aina jotakin: hän on oman arkielämänsä kautta “pääsemättömissä muistakin kuin ainoastaan tutkimuksellisista tulkintaresursseista”. (Juhila, 1999, 212–213.) Kuten aikaisemmin olen tuonut esiin, lähestyn tutkimusta tulevana opettajana ja ympäristökasvattajana, omien positiivisten, luontoon ja ympäristöön liittyvien kokemusten ja arvojen kautta. Olen tutkijana tiedostanut ja hyväksynyt lähtökohtani, jotka olen pyrkinyt tuomaan esiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tehdään ”toisen asteen tulkintaa”. Tutkittava ongelma tulkitaan ikään kuin kaksi kertaa: tutkija jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintoja antaen niille uusia merkityksiä, mikä onkin samalla kvalitatiivisen tutkimuksen idea, mutta myös vaikeus. Ihmistieteissä tulkintaa ei yleensä voi tehdä syy-seuraus -kausaalisuuden perusteella, sillä kaikki ihmiset toimivat subjektiivisesti. Siksi tutkimukseen tulkintaan onkin valittava ja perusteltava sitä parhaiten palveleva malli, jonka avulla aineistoa voidaan analysoida. (Eskola & Suoranta, 1998, 149–150.) Päädyin tässä tutkimuksessa analysoimaan aineistot fenomenografian ja sisällönanalyysin keinoin, jotka pitkän pohdinnan jälkeen valikoituivat sopivimmiksi malleiksi analysoida aineistot. Koska olen aloitteleva tutkija, oli tehtävä paljon työtä analyysimenetelmien tutustumisen eteen. Myös Juhila (1999, 212–213) tuo esiin, että tutkijan ääni on luettavissa esimerkiksi haastatteluista, metodin kuvauksista ja tavoista, joilla hän tekee tulkintoja aineisto-otteistaan. Tutkijana minun on täytynyt tehdä valintoja, mitä tuon raportoinnissani esiin: samalla näen sen vastuuna tutkimuksen ”oikeellisuudesta”.

Erityisesti laadullisen tutkimuksen aineistolähtöistä analyysia pidetään ongelmallisena tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Aineistolähtöisessä analyysissa on vaikea lähestyä tulkintaa täysin objektiivisesti, sillä tutkijalla on olemassa etukäteistietoa ja -olettamuksia tutkittavasta ilmiöstä, minkä perusteella tutkija tekee valinnan näkökulmasta, josta tutkimustaan lähestyy (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Kyse on siitä, voiko tutkija kontrolloida analyysia siten, että se tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen pohjalta. Analyysin tulkintaa tehdessä on hyvä palata omiin lähtökohtiin ja huomioida ne analyysia tehdessään. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96.) Etenkin tutkimuksen loppuvaiheessa minun tuli selkiyttää, mitkä olivat lähtökohtani, sillä henkilökohtainen konteksti tutkimukseen meinasi jäädä irralliseksi. Tarvitsin siis myös rohkeutta tuoda omaa positiotani esiin.

Laadullista tutkimusta onkin hankala arvioida *validiteetti* ja *reliabiliteetti* käsitteiden näkökulmasta, joten niiden tilalle on kehitelty erilaisia käsitteitä. *Vahvistuvuuden* näkökulmasta luotettavuus tarkoittaa sitä, saavatko tehdyt tulkinnat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Olenkin vertaillut tulkintojani teoriaan ja avannut tekemiäni päätelmiä teorian kautta. *Uskottavuus* tarkoittaa, vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksiä, ja ovatko valinnat uskottavia. Tuon analyysissani esiin sitaatteja ja pelkistettyjä ilmaisuja alkuperäisestä aineistosta, joiden perusteella voidaan arvioida tulkintani vastavuutta alkuperäisiin käsityksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 212–213.)

Luotettavuutta voidaan arvioida myös realistisesta luotettavuusnäkökulmasta, jolloin arvioinnin kohteena on se, kuinka pätevästi tutkimustekstissä tutkimuskohdetta kuvataan. Tutkimustekstin tulisi kuvata tutkimuskäytänteitä mahdollisimman tarkkaan, ja heijastaa tutkimuskohdetta totuudenmukaisesti. *Arvioitavuus* luotettavuuden kontekstissa tarkoittaa lukijan mahdollisuutta tutkijan päättelyn seuraamiseen. (Eskola & Suoranta, 1998, 213 & 217.) Olenkin tuonut selkeästi esiin esimerkiksi käytettävät analyysimenetelmät, ja informoinut lukijaa jokaisen luvun alussa, mitä se pitää sisällään. Lisäksi pyrkinyt raportoimaan tutkimustani mahdollisimman selkeästi, jotta lukijalla olisi helppo seurata ja arvioida tulkintojani.

Verkkolehtiaineistoa lähestyessäni osoittautui hankalaksi määritellä tutkimuskysymys, sillä aineistohaku ja aineistosta etsimäni ilmaisut olivat hieman erilaiset. Suoritin aineistohaun sanalla *opetussuunnitelma*, ja etsin aineistosta ympäristökasvatukseen liittyviä ilmaisuja, jotka liittyivät opetussuunnitelmaan, opetussuunnitelmauudistukseen sekä ympäristökasvatuksen kehittämiseen. Sain opetussuunnitelma-hakusanalla kattavan aineiston, ja se koski kaikkia edellä mainittuja näkökulmia. Olen analyysin yhteydessä perustellut, miksi näin tein, ja tuonut sen tutkimuksessani esille.

Fenomenografian menettelytavoista ja lähestymistavoista esitettiin kirjallisuuden perusteella erilaisia näkemyksiä, mikä aiheutti sekaannusta. Haasteena oli ymmärtää fenomenografista tutkimusperinnettä esimerkiksi siksi, että analyysin vaiheista puhuttiin jokaisessa tutkimuksessa eri käsittein. Esimerkiksi Valkonen (2006) käyttää tutkimuksessaan kategorioiden käsitettä vasta analyysin neljännessä vaiheessa kuvauskategorioiden luomisessa, kun taas Huusko & Paloniemi (2006) puhuvat kategorioista jo analyysin toisessa vaiheessa. Fenomenografian haasteeksi onkin myös yleisesti esitetty sen metodisen oikeaoppisuuden puutetta (esim. Valkonen, 2006, 103), jolloin koin tutkimuksessani tärkeimpänä tuoda näkyviin, miten sovelsin fenomenografiaa, ja miksi näin tein.

Kohtasin fenomenografisen tutkimuksen haasteen myös kategorisoinnin yhteydessä. Pohdin aluksi, olisivatko kuvauskategoriat edustaneet ympäristökasvatuksen positiivisia ja negatiivisia puolia. Negatiivisia näkökohtia edustava kuvauskategoria ei kuitenkaan olisi edustanut todenmukaista analyysini tulosta, sillä se sisälsi enemmänkin ympäristökasvatukseen liittyviä kehitysnäkökulmia, joita ei välttämättä käsitetty negatiivisiksi asioiksi. Kehittämisenäkökulmat pääosin tiedostettiin, joten jyrkästi

negatiivisten puolien sijaan nimesin sen *ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmat* kuvauskategoriaksi. Niin sanotusti positiivisia käsityksiä edustavan kuvauskategorian nimesin kuitenkin *ympäristökasvatuksen vahvuus* kuvauskategoriaksi, sillä käsitykset edustivat niitä asioita, jotka vahvistivat ympäristökasvatusta, ja joista voisi ”ottaa oppia” ympäristökasvatusta kehittäessä.

Fenomenografiassa käsitysten kategorisointi ja rakennetut käsittekuvaukset avaavat lukijalle mahdollisuuksia arvioida ja siirtää tutkimustuloksia merkityksiä käytäntöön. Siihen vaikuttaa, miten hyvin käsitykset ja kategoriat on tutkimuksessa kuvattu. (Rissanen, 2003, 237.) On selvää, että tekemäni tulkinnat eivät ole ainoita mahdollisia, mutta olen perustellut tulkintani kuvaamalla sitä juuri ympäristökasvatuksen kehittämisen kontekstissa. Ympäristökasvatuksen kehittämisen kannalta olisi analyysini tuloksissa kiinnitettävä huomiota juuri *ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmat* kuvauskategoriaan, joka sisältää käsityksiä siitä, mihin asioihin ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota, jotta se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla ympäristökasvatuskentän aitoja päämääriä.

Fenomenografisessa analyysissä tarkastelin kuvauskategorioita horisontaalisesti niiden sisällöllisten erojen kautta, ja hierarkkisesti jäsentämällä kuvauskategoriat käsitysryhmien, käsitysten ja edelleen sitaattien avulla. Horisontaalisuus tarkoitti kahden eri kuvauskategorian muodostamista, jotka toimivat tutkimukseni kehikkona. Kuvauskategorioita koskee vaatimus, että ”ne on asetettava suhteisiin sekä toisiinsa että teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen nähden”, joten näen sen yhtenä luotettavuuteen liittyvänä tekijänä. Kirjoitin fenomenografisen analyysini tulokset auki kuvauskategoriajärjestelmän pohjalta, eli avasin kumpaakin kuvauskategoriaa hierarkkisesti. Kuvauskategorioiden suhteuttaminen oli vaikeaa, mutta se auttoi näkemään ympäristökasvatusta ja opetussuunnitelmaa koskevien käsitteiden dimensiot ja niiden väliset suhteet. (Valkonen, 2006, 103.)

Muodostettuani ylemmän tason kategoriat, oli punnittava joidenkin käsitysryhmien ja niitä sisältävien käsityksien kohdalla, mihin ne aidosti kuuluvat. Jotkin käsitykset ja käsitysryhmien sisältävät ilmaisut olivat tulkittavissa kahdella tapaa: toisaalta ympäristökasvatuksen kehittämisenäkökulmaksi, ja toisaalta sen vahvuudeksi. Tein valinnan pohtimalla tarkoin alkuperäistä ilmaisua suhteessa sen kontekstiin, eli koko aineistoon ja tutkimusongelmaan, minkä toin näkyviin raportoinnin yhteydessä. Kontekstisidonnaisuus onkin nähty fenomenografian sekä heikkoutena että vahvuutena. Aineiston sisältöä ei tulisi

kohdella kontekstista irrallisena, yksilöllisinä käsityksinä, vaan käsityksinä siinä kontekstissa. (Rissanen, 2003, 234.)

Tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu siitä, miten tulkinnat vastaavat sitä, mitä tutkittavakin tarkoitti, ja siitä, missä määrin tulkinnat vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Ahonen, 1996, 129). Tutkijan onkin siis oltava avoin tutkittavien käsityksille (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Tässä tutkimuksessa pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen esimerkiksi siten, etten muuttanut merkityksellisten ilmaisujen sisältöä käsitteiden ja kategorioiden luomisvaiheessa, vaan yritin parhaani mukaan muodostaa käsitteet, käsitysryhmät ja kuvauskategoriat tekstin kontekstin perusteella. Liitin tutkimuksen kuvaukseen esimerkkejä aineistosta, jotta lukija näkee, millä perusteella esimerkiksi jotakin ilmaisua olen tulkinnut.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös kategorioiden näkökulmasta: voidaanko esimerkiksi jokainen yksittäinen haastattelu sijoittaa kategorian sisään (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Tehdessäni aineistosta kuvauskategorioita, tuli huomioida tarkkaan, että jokainen analysoitava Ympäristökasvatus-lehden yksikkö mahtui johonkin luomaani kategoriaan. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat myös kategorioiden keskinäiset erot, eli kategorioiden ei tulisi olla päällekkäisiä. Lisäksi tulisi huomioida tutkijan tulkinnan uskollisuus aineiston käsitysten eroavaisuudelle, eli erilaiset käsitykset tulisivat olla edustettuina. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Tässä tutkimuksessa jokainen analyysiyksikkö, jonka tähän tutkimukseen rajasin, mahtui johonkin luomaani kuvauskategoriaan. Kategoriat eivät olleet päällekkäisiä, vaan edustivat käsitysten erilaisuutta.

Tutkimuksessa on huomioitava, että muodostetut kategoriat ja käsitteet ovat tutkijan tulkinnan perusteella muodostettuja. Eettisten periaatteiden mukaan tutkijan odotetaan analysoivan aineistoa virheettömästi, vaikka analyysiin tulee väistämättä tutkijan henkilökohtainen ”ote”. Luotettavaan ja eettisesti kestäväan laadulliseen tutkimukseen voidaan pyrkiä siten, että muodostaa analyysistä aineistoa vastaavan kuvan ja antaa sille näyttöä analyysin oikeellisuudesta. (Lichtman, 55, 2013). Eli analyysin tulee ”kommunikoida” teorian kanssa, joten teoreettinen viitekehys on tutkimuksessa yhtä tärkeä kuin aineisto ja sen analyysi. Olenkin tuonut analyysiin mukaan lähdekirjallisuutta ”keskustelemaan” löydöksistäni.

Haastatteluaineistoa pohtiessa nostan esiin esimerkiksi sen, että jokainen haastateltava oli vapaaehtoisesti mukana tutkimuksessa omalla suostumuksellaan. Informoin tutkittavia etukäteen tutkimuksen tarkoituksesta, menetelmistä ja aikataulusta. Käytän haastateltavista peitenimiä, jotta heitä ei voida tunnistaa, kuten sopimuksessa mainittiin (LIITE 2). Haastateltavat saivat teemahaastattelurungon etukäteen pohdittavaksi, mikä helpotti sekä minua tutkijana että haastateltavaa, jolloin haastattelu eteni sujuvammin. Haastateltavat saattoivat tuoda esiin etukäteen pohtimansa asiat, ja ehkä jotain uutta, mikä haastattelun edetessä tuli mieleen. Annoin haastateltavien näkemyksille tilaa, ja kuuntelin heidän näkemyksiään. Lisäksi pyrin analyysissä tuomaan selkeästi esiin oman tulkintani ja luokittelun ”tutkittavien maailmasta” (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 189).

Teemoittelussa, jonka tein haastatteluaineistolle, on vaarana, että aineiston analysointi jätetään sitaattien kokoelmaksi. Sitaatit eivät suurissa määrin kuitenkaan osoita kovin pitkälle menevää analyysia tai johtopäätöksiä. Jotta teemoittelu voi onnistua, vaaditaan teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta, 1998, 176 & 179–180.) Haastatteluaineiston analyysissä otinkin sen huomioon tuomalla tarpeen mukaan esiin sitaatteja, joista tein tulkintoja ja johtopäätöksiä, sekä sidoin niitä teoriaan. Valitsin sitaatin sen mukaan, miten hyvin ne kuvasivat tutkimusongelmaani. Näenkin siis sitaattien tarpeen mukaisen esiintuomisen yhtenä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä.

Tutkimusprosessin luonteeseen kuuluu tutkijan oppiminen ja käsitysten muuttuminen tutkitavasta aiheesta. (Rissanen, 2003, 238.) Tässä tutkimuksessa sain perehtyä kasvatustieteellisen tutkimuksen tekoon, ja selvittää sen eteen tuomia haasteita ja mahdollisuuksia. Kahden eri aineiston kerääminen antoi siis kaksinkertaisen kokemuksen eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Aloittelevana tutkijana koin työlääksi perehtyä kahteen eri menetelmään, mutta jälkepäin ajateltuna ne opettivat paljon. Sekä fenomenografia että sisällönanalyysi osoittautuivat aineistoilleen sopivimmiksi lähestymistavoiksi. Verkkolehtiaineiston analysointi fenomenografian keinoin ei ollut kuitenkaan itsestäänselvyys: tarvitsin paljon apua päästäkseni alkuun, sillä en saanut heti kuvaa siitä, millaisten sisällöllisten erojen kautta aineistoa olisi hyvä kuvata. Haastatteluaineistojen sisällönanalyysi valikoitui lähestymistavaksi erityisesti siksi, että lähestyin analyysia haastattelun valmiiden teemojen kautta. Sisällönanalyysia oli siis helpompi lähestyä kuin fenomenografista analyysia, ja lisäksi se etenki paljon joutuisammin. Jälkepäin pohdittuna, olisin voinut lähestyä haastatteluaineistoa myös kestäväää kehitystä kuvaavien ulottuvuuksien kautta, jotka osoittautuivat tärkeiksi tutkimukseni kannalta, mutta

näen tällaisten ideoiden kuvastavan kehittymistä tutkimuksen tekijänä. Haastatteluaineistoon sain myös ehkä läheisemmän kontaktin, sillä olin itse tehnyt haastattelut ja ollut läsnä haastateltavien kanssa, kun taas verkkolehtiaineisto oli vain netissä olevia tuntemattomien ihmisten kirjoituksia, jotka olin poiminut aineistoksi.

Käsitykseni ympäristökasvatuksesta laajeni. Ymmärsin, että kestävä kehityksen kasvatus on ympäristökasvatuksen kehityksen tulosta, eivätkä ne ole toisistaan irrallisia. Ympäristökasvatuksen tulee kehittyä, ja näen, että kestävä kehityksen kasvatus vastaa juuri siihen globaaliin näkökulmaan, jota ympäristökasvatukseen tarvitaan. Ymmärsin kuitenkin myös toisen näkökulman: ikään kuin globaalille ajattelulle vastapainoksi on ympäristökasvatuksen kentällä huomioitava myös paikallinen konteksti, jonka kautta myös globaaleja asioita voi ymmärtää. Jotta ympäristökasvatus voi kehittyä vastaamaan nykypäivän koulun tarpeisiin, on tärkeää, että se huomioidaan erityisesti opetussuunnitelmassa. Minulla oli käsitys, että uusi opetussuunnitelma 2016 mahdollistaa ympäristökasvatuksen toteuttamista entistä paremmin, mikä vahvistui tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella koen, että minulla on jonkinlainen pohja aloittaa opettajuus ympäristökasvattajana, ja tiedän ainakin näkökohtia, joihin tulee kiinnittää huomiota. Vaikka ympäristökasvatuksen kenttä näyttäytyy minulle edelleen kirjavana joukkona erilaisia sisältöjä ja tavoitteita, kaikista oleellisinta siinä on, kuten eräs haastateltava kuvaili:

Että että se on semmosta pikkuhiljasta, pikkuhiljasta hivuttamista, mutta se tuntuu olevan lapsille kauhian mieluisaa. (Liisa, 48v).

LÄHTEET

- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–160). Rauma: Kirjapaino Oy.
- Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim*, 121, 1073–1077. (Haettu 15.11.2015). Osoitteessa: <http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo94977.pdf>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino: InPrint Riika.
- Breiting, S. (2013). Make a Lasting Impact with Your Nature Interpretation – Enhance the Feeling of Ownership. Teoksessa: Knudsen, M. A. & Seidler, P. H. (toim.), *Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries*, (s. 45–53). *TemaNord*, 534. Nordic Council of Ministers. doi: 10.6027/TN2013-534
- Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9–37. doi: 10.1080/13504620903533221
- Dahlbeck, J. & Dahlbeck, M. D. L. (2012). Needle and Stick’ save the world: sustainable development and the universal child. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 267–281. doi: 10.1080/01596306.2012.666080
- Estola, E. & Tiilikka, A. (2014). Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisessa kylässä. Teoksessa: Hyry-Beihammer E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. (s. 55–77). Vantaa: Hansaprint.
- af Forselles-Riska, C. (2006). Menneisyyden muuttuvat paikat. Teoksessa: Knuuttila, S., Laaksonen, P. & Piela, U. (toim.), *Paikka – Eletty, kuviteltu, kerrottu*. (s. 218–231). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (1997). Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa: Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (toim.), *Tila, paikka ja maisema – Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. (s. 9–34). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Haila, Y. (2001). Ympäristöherätys. Teoksessa: Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.), *Ympäristöpolitiikka – Mikä ympäristö, kenen politiikka*. (s. 21–46). Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

- Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. (2002). Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.), *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. (s. 135–156). Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Heinonen, T. & Luomi, A. (toim.). (2008). Rakkaalla lapsella on monta nimeä. Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos. Helsinki: Pääkaupunkiseudun Kierratyskeskus Oy. (Haettu 11.3.2014). Osoitteessa: http://www.kierratyskeskus.fi/hankkeet/kasitteiden_maarittelyn_laajentaminen_kasitys-hanke/kasitteiden_maarittely
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Houtsonen, L. (2004). Puheenvuoroja. Ympäristökasvatuksen mahdollisuudet. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 190–194). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Houtsonen, L. (2005). Kestävä kehitys perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa: Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (2005). (toim.), *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. (s. 14–25). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (2005). Esipuhe. Teoksessa: Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.), *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. (s. 5–6). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huber, J. (2000). Towards industrial ecology: sustainable development as a concept of ecological modernization. *Journal of Environmental Policy & Planning*, 2(4), 269–285. doi: 10.1080/714038561
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2). 162–173.
- Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa: Hyry-Beihammer E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. (s. 9–30). Vantaa: HansaPrint.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325–334. doi: 10.1080/13504620220145474
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (2001). Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa: Jeronen, E. & Kaikkonen, M.

- (toim.), *Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta*. (s. 22–41). Oulu: Oulun yliopisto.
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. (1997). Ympäristökasvatuksen kokonaisvaltaisten opetussuunnitelmien kehittäminen koulutuksen eri muodoissa ja asteilla. Teoksessa: Kaikkonen, M. & Jeronen, E. (toim.), *Miksi, mitä ja miten? Ympäristökasvatuksen suunnittelu ja toteutuminen eri kouluasteilla*. (s. 7–14). Oulu: Oulun yliopisto.
- Juhila, Kirsi. (1999). Tutkijan positiot. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (s. 201–232). Tampere: Vastapaino.
- Kansallinen kestävä kehityksen strategia. *Kohti kestäviä valintoja - Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi*. (2006). Helsinki: Ympäristöministeriö. (Haettu 16.3.2016). Osoitteessa: http://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Kestava_kehitys/Kansallinen_kestavan_kehityksen_strategia
- Karjalainen, P-T. (2006). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa: Knuuttila, S., Laaksonen, P. & Piela, U. (toim.), *Paikka – Eletty, kuviteltu, kerrottu*. (s. 83–92). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karjalainen, P–T. (1997). Aika, paikka ja muistin maantiede. Teoksessa: Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (toim.), *Tila, paikka ja maisema – Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. (s. 227–241). Tampere: Tammer–Paino Oy.
- Keskitalo-Foley, S. (2006). Kolme näkökulmaa Lapin paikkana kokemiseen. Teoksessa: Knuuttila, S., Laaksonen, P. & Piela, U. (toim.), *Paikka – Eletty, kuviteltu, kerrottu*. (s. 129–146). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kestävä kehityksen yhteiskuntasitoutus. (2013). *Suomi, jonka haluamme 2050 – Kestävä kehityksen yhteiskuntasitoutus*. Helsinki: Ympäristöministeriö. (Haettu 16.3.2016). Osoitteessa: http://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Kestava_kehitys/Kansallinen_kestavan_kehityksen_strategia
- Knudsen, M. A. & Seidler, P. H. (toim.). (2013). Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries. *TemaNord*, 534. Nordic Council of Ministers. (Haettu 9.4.2014). Osoitteessa: <http://www.slu.se/Documents/externwebben/centrum-bildningar-projekt/centrum-for-naturvagledning/slutrapport.pdf>
- Kokkonen, A. (toim.). (2013). *Yhteinen käsitys – Kestävä kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. (Haettu 20.3.2014). Osoitteessa: <http://www.yhteinenkasitys.fi/>

- Kopnina, H. (2013). Education for sustainable development (ESD): Exploring anthropocentric–ecocentric values in children through vignettes. *Studies in Educational Evaluation*, 40(2), 1–9. doi: 10.1016/j.stueduc.2013.12.004
- Lahti, L. K. (2000). Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa: Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. (s. 205–220). (Haettu 26.11.2015). Osoitteessa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/LeenaKL.htm>
- Laukkanen, R. (2005). ENSI:n ensiaskelia. Teoksessa: Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (2005). (toim.), *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. (s. 10–13). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lichman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's guide*. London: SAGE Publications. (Haettu 8.2.2015). Osoitteessa: [https://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=bg-r3sW1PH0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Lichtman,+M.+\(2012\)+Qualitative+Research+in+Education.+A+User%27s+Guide.&ots=dwiLiHmh5u&sig=gMK9xcalq2Sdq8qa11tQYn5UL6U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=bg-r3sW1PH0C&oi=fnd&pg=PR1&dq=Lichtman,+M.+(2012)+Qualitative+Research+in+Education.+A+User%27s+Guide.&ots=dwiLiHmh5u&sig=gMK9xcalq2Sdq8qa11tQYn5UL6U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Manninen, L. & Verkka, K. (2004). Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 82–112). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200. doi: 10.1007/BF00132516
- Metsämuuronen, J. (2010). *Tutkimuksen tekemisen periaatteet ihmistieteissä*. E-kirja Tutkijalaitos. International Methelp Oy. (Haettu 15.11.2015). Osoitteessa: <http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf>
- Mordock, K. & Krasny, M. E. (2001). Participatory Action Research: A Theoretical and Practical Framework for EE. *The Journal of Environmental Education*, 3(32), 15–20. doi: 10.1080/00958960109599140
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (Haettu 10.12.2015). Osoitteessa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Haettu 10.12.2015). Osoitteessa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

- Opetushallitus, ym. *KEKE koulussa – kestävän kehityksen ohjelma*. Esite. (Haettu 8.2.2016).
Osoitteessa: <http://www.4v.fi/kekekoulussa>
- Puhakka, R. (2014). Y-sukupolvi luonnossa – Luonnon merkitykset kaupungistuvassa yhteiskunnassa. *Alue ja ympäristö*, 43(1). 34–48. (Haettu 3.2.2016). Osoitteessa: <http://www.ays.fi/aluejaymparisto/2014.php>
- Puusa, A. (2011.) Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 114–125). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Tampere: Tampereen yliopisto. (Haettu 10.2.2016). Osoitteessa: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5806-0>
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A. & Rissanen, R. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto – KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. (Haettu 18.1.2015). Osoitteessa: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2012112210007>
- Scannel, L. & Gifford, R. (2010). The relations between natural and civic place attachment and pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 289–297. doi: 10.1016/j.jenvp.2010.01.010
- Suomi, M. (2014). *Luontokasvatus osana ympäristökasvatusta*. Kandidaatintutkielma. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Syrjälä, L. (1991). Kvalitatiivinen kasvatustutkimus Suomessa. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. No 39*. (s. 2–10). Oulu: Oulun yliopisto.
- Takala, P. (2014). Paikkasuhteesta ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa: Hyry-Beihammer E. K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.), *Paikka ja kasvatus*. (s. 144–169). Vantaa: HansaPrint.
- Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R. K. (2009a). Environmental Education in Context: An Overview and Some Observations. Teoksessa: *Environmental Education in Context – An International Perspective on the Development of Environmental Education*. (toim.), Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R. K. (s. 3–6). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

- Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R. K. (2009b). Environmental Education in Context: Observations, Conclusions, and Some Recommendations. Teoksessa: *Environmental Education in Context – An International Perspective on the Development of Environmental Education*. (toim.), Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R. K. (s. 319–326). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Tiainen, T. (2014). *Haastattelu tietojen käsittelytieteen tutkimuksessa*. Informaatitieteiden yksikön raportteja 25/2014. Tampere: Tampereen yliopisto, informaatitieteiden yksikkö. (Haettu 2.4.2016). Osoitteessa: http://www.uta.fi/sis/reports/index/R25_2014.pdf
- Tourula, M. & Rautio, A. (2014). *Terveyttä luonnosta*. Oulu: Thule-instituutti, Oulun yliopisto; Metsähallitus & Oulun seutu. (Haettu 1.3.2016). Osoitteessa: http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Terveytt%C3%A4_luonnosta.pdf
- Tuomaala, T. (2002). *Luonto tutuksi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. No 39.* (s. 80–107). Oulu: Oulun yliopisto.
- Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Haettu 31.3.2015). Osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13293/9513925692.pdf>
- Van Matre, S. (1998). *Maakasvatus ... Uusi alku*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wahlström, R. (1997). Ympäristöherkkyys ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa: Wahlström, R. (toim.), *Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. 2, vihreä ihminen*. (s. 1–8). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wahlström, R. (1995). Ympäristölukutaitoisuus osaksi korkeakouluopetusta. Teoksessa: Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana*. (s. 94–102). Helsinki: WSOY.

- Williams, D. (2008). Sustainability Education's Gift: Learning Patterns and Relationships. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 41–49. doi: 10.1177/097340820800200110
- Wolff, L–A. (2013). The Demanding Role of Nature Interpretation Sites. Teoksessa: Knudsen, M. A. & Seidler, P. H. (toim.), *Nature Interpretation for Children and Young People in the Nordic Countries*. (s. 55–64). *TemaNord*, 534. Nordic Council of Ministers. (Haettu 9.4.2014). Osoitteessa: <http://www.slu.se/Documents/externwebben/centrum-bildningar-projekt/centrum-for-naturvagledning/slutrapport.pdf>
- Wolff, L–A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. (s. 18–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Åhlberg, M. (2002). Ympäristökasvatus koulun ja sen toimintojen laadunkehittämisenä: perusteita ja työvälineitä. Teoksessa: Julkunen, M–L. (toim.), *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. (s. 302–322). Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Åhlberg, M. (2005). Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997–2004) kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005–2014). Teoksessa: Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.), *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. (s. 158–175). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Zachariou, A. & Kadji-Beltran, C. (2009). Cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*, 15(3), 315–342. doi: 10.1080/13504620902862902

LIITE 1

Teemahaastattelurunko

Miten paikalliset piirteet ympäristö- ja luontokasvatuksen kontekstissa huomioidaan koulun opetussuunnitelman uudistustyössä?

Opettajan taustatiedot

- ikä, uran kesto, kuinka paljon ympäristökasvatusta oli opettajankoulutuksessa, antoiko se eväitä käytännön työhön (koulutuksen arviointi), kokemus eri kouluista (kaupunki – kylä – kirkonkylä), opetettava luokka, kiinnostus luonto- ja ympäristöasioita kohtaan/omat kiinnostuksenkohteet, millaisessa ympäristössä lapsena ja nuorena käynyt peruskoulun

Ympäristö- ja luontokasvatus koulun arjessa, nykytilanne

- Miten opettaja ymmärtää ympäristö- ja luontokasvatuksen, mitä ympäristö- ja luontokasvatus on haastateltavan opettajan käytännön työssä?
- Miten ympäristö- ja luontokasvatusta luokassa toteutetaan?
 - oppiainekohtaisuus?
- Kuinka usein? Onko päivittäistä?
- Onko ympäristö- ja luontokasvatus osa luokan arkipäivää, vai onko se “erillinen” näkökulma opetukseen? (tuodaanko oppilaille tietoisesti näkyviin?)

Paikallisuus koulun arjen ympäristö- ja luontokasvatuksessa, nykytilanne

- Mitä paikallisuus on ympäristökasvatuksessa, miten se ymmärretään? Miten paikalliset piirteet on huomioitu luokan ympäristö- ja luontokasvatuksessa?
 - paikalliset yhteistyötahot, eri toimijat
 - paikallinen luonto
 - paikallishistoria ja -kulttuuri?
- Ovatko paikalliset piirteet luonto- ja ympäristökasvatuksen lähtökohtana?
- Millaisissa yhteyksissä paikallisia piirteitä hyödynnetään/käsitellään?
 - tietty teema, oppiaine, ajanjakso ym.

- Ovatko paikalliset piirteet osa arkipäivää, vai ovatko ne “erillisiä” näkökulmia? (tuodaanko oppilaille tietoisesti näkyviin?)

Ympäristö- ja luontokasvatus opetussuunnitelmatyössä

- Miten tämänhetkisessä ops-työssä (alueellinen ops) ympäristö- ja luontokasvatus- teemat on huomioitu/aiotaan huomioida?
- Onko ympäristö- ja luontokasvatuksesta varsinaisesti puhuttu juuri ko. käsitteillä, vai käsitellään ko. teemoja vain kestävä kehitys -käsitteen alla?

Paikalliset piirteet ops-uudistustyössä

- Miten tämänhetkisessä ops-työssä (alueellinen ops) paikalliset piirteet on otettu huomioon/aiotaan ottaa huomioon koulun ympäristö- ja luontokasvatuksessa?

Ympäristö- ja luontokasvatukseen liittyvät toiveet ja kehittäminen

- Ympäristö- ja luontokasvatuksen toteuttaminen opettajan omasta näkökulmasta (OPS): Miten voisi toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla? Millaisia painotuksia uuteen opetussuunnitelmaan tulisi tuoda ympäristö- ja luontokasvatusta?
- Paikallisten piirteiden hyödyntäminen koulun ympäristö- ja luontokasvatuksessa opettajan näkökulmasta (OPS): Miten paikallisuutta voisi hyödyntää parhaiten koulun ympäristö- ja luontokasvatuksessa? Millaisia paikallisuutta tukevia piirteitä opetussuunnitelmaan tulisi tuoda?

LIITE 2

KUTSUKIRJE TUTKITTAVILLE

19.4.2015

Hei,

Olen Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, ja teen Pro gradu -tutkielmaa luonto- ja ympäristökasvatuksesta opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa. Tarkoitukseni on tutkia, mitä keskustelua ympäristö- ja luontokasvatuksesta käydään opetussuunnitelmauudistukseen liittyen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten paikallisuus huomioidaan ympäristö- ja luontokasvatuksen kontekstissa opetussuunnitelmauudistuksen suunnittelutyössä.

Kerään aineistoa haastattelemalla alakoulun opettajia, jotka ovat mukana opetussuunnitelmauudistuksen suunnittelutyössä. Haastattelun aiheet koskevat sitä, miten paikalliset erityispiirteet aiotaan huomioida koulun ympäristö- ja luontokasvatuksessa uuden opetussuunnitelman myötä. Tutkimus toteutetaan yksilohaastatteluina touko- tai elo-syyskuussa 2015. Haastattelumuotona on puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa aihepiirit ovat ennaltamäärättyjä. Haastattelut nauhoitetaan ja hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimus toteutetaan tutkittavalle sopivana ajankohtana ja sopivimmassa paikassa. Tutkimuksen osallistuminen on vapaaehtoista, kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti; tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattaen. Mikäli haluat osallistua tutkimukseen, vastaisitko suostumuksella sähköpostiini msuomi@student oulu.fi

Jos haluat lisätietoa tutkimuksesta, ota yhteyttä sähköpostitse.

Oulussa 19.4.2015

Miira Suomi

