



Kyrönviita Emilia

Ympäristöahdistuksen kohtaaminen kasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Interkulttuurinen opettajankoulutus
2022

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia ympäristöahdistuksesta ja sen käsittelystä osana kasvatusta. Tutkielmassa selvitettiin myös, millaisiksi opettajat kokevat omat valmiutensa käsitellä aihetta osana kasvatustyötä sekä miten opettajia voitaisiin paremmin tukea ympäristöahdistuneen lapsen kohtaamisessa.

Tässä tutkielmassa ympäristöahdistuksella tarkoitetaan laajaa kirjoa erilaisia tunteita ja mielenterveydellisiä oireita, jotka johtuvat aikamme lukuisista ympäristöongelmista. Ympäristöahdistuksen käsittelyn voi katsoa kuuluvan osaksi kasvattajan työtä, sillä vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan niin ekososiaalista sivistystä ja kestäväään elämäntapaan kasvattamista kuin myös tunnekasvatusta.

Tutkielma on toteutettu yleisenä laadullisena tutkimuksena, sillä tarkoituksena on ymmärtää luokanopettajien kokemusmaailmaa. Tutkielman tieteenfilosofiset lähtökohdat kumpuavat fenomenologis-hermeneuttisesta filosofiasta. Aineisto muodostui kuuden luokanopettajan haastatteluista, jotka toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheita noudattaen.

Luokanopettajien haastatteluissa nousi esille, että suurin osa heistä kokee ympäristöahdistukseen liitettäviä tunteita satunnaisesti ja yleensä välillisesti eli esimerkiksi median välityksellä. Kaksi kuudesta opettajasta oli kohdannut ympäristöahdistuneita lapsia työssään. Kokemukset oppilaiden ympäristöahdistuksesta vaihtelivat vakavasta mielenterveydellisestä oirehdinnasta lievempiin keskusteluissa esiin nousseisiin huoliin. Opettajat nostivat esille lukuisia eri keinoja käsitellä ympäristöahdistusta kasvatuksessa. Näitä olivat esimerkiksi keskustelu, toiminnallisuus, moniammatillinen apu, luontosuhteen vahvistaminen ja toivon ylläpitäminen. Haasteina aiheen käsittelylle nähtiin resurssien puute ja ympäristöongelmia vähättelevät asenteet niin kouluissa kuin myös kodeissa.

Suurin osa opettajista koki, etteivät heidän omat valmiutensa riitä ympäristöahdistuksen käsittelyyn osana kasvatustyötä ja he kaipasivat lisää tietämystä aiheesta.

Avainsanat: ympäristöahdistus, ilmastoahdistus, ympäristötunteet, ilmastonmuutos, kasvatustieteet

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Ympäristöahdistus	9
2.1 Ympäristöahdistus käsitteenä	9
2.2 Ympäristöahdistuksen yleisyys	10
2.3 Ympäristöahdistuksen moninaiset ilmenemismuodot	12
3 Ympäristöahdistus kasvatuksessa	16
3.1 Koulun rooli ekologisten kriisien aikakaudella	16
3.2 Ympäristöahdistuksen kohtaamisen ja käsittelemisen keinoja osana kasvatusta	21
3.3 Ympäristöahdistus ja opettaja.....	26
4 Tutkimuksen toteutus	28
4.1 Yleinen laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen filosofia.....	28
4.2 Tutkimusaineisto.....	32
4.3 Aineiston analyysi	34
5 Tutkimustulokset	40
5.1 Opettajien käsitykset ympäristöahdistuksesta	40
5.2 Opettajien kokemukset ympäristöahdistuksesta	42
5.2.1 Opettajien oma ympäristöahdistus	42
5.2.2 Opettajien keinot käsitellä ympäristökriiseihin liittyviä tunteitaan.....	44
5.2.3 Opettajien kokemukset oppilaiden ympäristöahdistuksesta.....	46
5.3 Ympäristöahdistuksen käsittelemisen keinot kasvatuksessa	49
5.4 Opettajien kokemukset omista valmiuksistaan ja tarvitsemastaan tuesta.....	54
5.4.1 Opettajien näkemykset omista valmiuksistaan käsitellä ympäristöahdistusta.....	54
5.4.2 Opettajien näkemykset tarvitsemastaan tuesta aiheen käsittelyssä	55
5.4.3 Tulevaisuudennäkymiä.....	58
6 Pohdinta	59
6.1 Tulosten yhteenveto.....	59
6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	63
6.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	67
Lähteet	70

1 Johdanto

Yli puolet maailman nuorista ajattelevat ihmiskunnan olevan tuhoon tuomittu (Marks ym., 2021, s. 6). Viimeisten vuosien aikana suomalaisten nuorten huoli ilmastonmuutoksesta on kasvanut huomattavasti – suurin osa nuorista ajattelee, että vielä syntymättömät sukupolvet joutuvat kärsimään aikamme ympäristöä tuhoavan elämäntavan seurauksista (Myllyniemi, Pekkarinen & Aittokoski, 2019). Ympäristöahdistus voidaan nähdä luonnollisena seurauksena aikamme alati voimistuvista ekologisista kriiseistä (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani, 2020; Hickman, 2020; Pihkala, 2017).

Asuessani Filippiinien slummialueilla muutaman kuukauden koin ympäristöahdistusta ensimmäisen kerran. Pääkaupunki Manilan muoviroskiin peittyneet joet, sieltä ruoantähteitä kalastelevat orpolapset, saasteinen ilma ja paikallisten epäinhimilliset elinolot herättivät länsimaalaisen, keskiluokkaisen perheen tyttären siihen todellisuuteen, mikä maailmamme yhä useammassa kolkassa vallitsee. Enää en voinut elää sokeudessa, kärsimys tuli liian lähelle ja sai kasvot. Aloin havahtua asioihin: kapeasta maailmankäsityksestä seurasi eettisesti kestäättömiä asioita (Salonen & Joutsenvirta, 2018) eikä inhimillinen elämä ja sen jatkuminen tällä maapallolla olekaan enää itsestäänselvyys (Rothman, 2017).

Nuorempien sukupolvien huoli maapallon tilasta ja elämän säilymisestä on aiheellinen ja varsin ymmärrettävä. Ihmiskunta ei jätä jälkeään vain historiaan ja uhkaa maapallon elämää ylläpitäviä voimia, sillä ihmistoimien vaikutukset saattavat olla havaittavissa vielä miljoonienkin vuosien päästä (Lewiz & Maslin, 2015). Tätä geologista aikakautta, jolla elämme ja jossa ihmislajin vaikutukset ulottuvat kaikkialle, muun muassa teknologisoitumisen, teollistumisen ja väestönkasvun seurauksena, kutsutaan melko yleisesti antroposeeniksi (Nail, 2021; Zalasiewicz, Williams, Haywood & Ellis, 2011). Nailin (2021, s. 2) mukaan antroposeeni tarkoittaa käytännössä sitä, että ihmisten toiminta on vaikuttanut suuresti maapallon ekologiseen tasapainoon – ihmisistä on tullut globaali voima, joka jättää jälkensä kaikkialle maapallolla. Vaikka antroposeenin käsitettä käytetäänkin laajalti, on sitä myöskin kritisoitu. Kritiikki kohdistuu muun muassa siihen, että alun alkaenkaan ihmiset ja luonto eivät ole olleet kaksi erillistä tekijää. Ihminen on erottamattomasti osa luontoa ja maapalloa, ja siksi ihmisestä puhuminen jotenkin luonnosta erillisenä tekijänä, pitää sisällään ristiriitaisuutta. Antroposeeni ei tarkoita vain sitä, mitä ihmiset ovat tehneet maapallolle, vaan pikemminkin sitä, mitä maapallo tekee itselleen ihmisten kautta (Nail, 2021, s. 2).

Antroposeeni-termin kritiikki on kohdistunut myös muun muassa siihen, miten kaikki ihmiset eivät ole antroposeeniin syyllisiä – eivät kaikki ihmisryhmät ole eläneet tai elä yhtä tuhoavasti (Ruuska & Heikkurinen, 2018). Jotkut ovat esittäneet kuvaavammaksi termiksi esimerkiksi kapitaloseenia, sillä se kuvaisi sitä tosiasiaa, miten kapitalismin rakenteiden, käytänteiden ja sen taustalla vaikuttavien arvojen on nähty olevan suurimpia vaikuttajia elonkehän tuhoutumiselle (Moore, 2015; Ruuska & Heikkurinen, 2018, s. 12). Maailmankauppakriittisestä näkökulmasta katseltuna teollisuusmaiden kuluttaja on osaltaan vastuussa myös esimerkiksi kehitysmaiden ihmisten nälästä, metsien hakkuista ja näiden maiden ympäristöongelmista – toki suurimmassa vastuussa ovat monikansalliset yritykset (Berninger, Tapio & Willamo, 1996, s. 308) Siirtomaajärjestelmän kumouduttua sorto on muuttanut muotoaan, ja siitä on tullut suuryritysten välillistä, taloudellista ja julkisuudelta piilossa olevaa sortoa (Berninger ym., 1996, s. 308). On hyvä huomioida, että vaikka valta ja vastuu eivät jakaudukaan tasaisesti lajinsisäisesti ihmisten välillä, tämä kritiikki ei kuitenkaan heikennä tai poista sitä tosiasiaa, miten epätasaisesti valta jakautuu ihmisen ja muiden lajien, tai ylipäänsä muun luonnon, välillä (Ruuska & Heikkurinen, 2018, s. 12).

Ekososiaalisen oikeudenmukaisuuden mukaan ei-inhimillisellä luonnolla tulisi olla oikeuksia ja arvo itsessään siitä riippumatta, miten ihminen sen hyötyajattelussaan arvottaa (Cafaro & Primack, 2014). Modernit ihmiset käyttäytyvät hyvinkin yleisesti, kuin he olisivat jotenkin luonnosta erillisiä ymmärtämättä sitä, että ihminen on perin pohjin riippuvainen luonnosta. Tällaisen käytöksen juuret ovat syvällä länsimaisessa imperialistisessa ja kolonialistisessa historiassa (Adams & Mulligan, 2003). Ihminen on osa luontoa. Täten voisikin ajatella, että sen, minkä ihminen tekee luonnolle, hän tekee myös itselleen. Jos näin ajatellaan, ympäristöahdistuksen voi katsoa olevan hyvinkin luonnollinen tiedostavan ihmisen reaktio elonkehämme rappeutumiselle.

Ilmastonmuutos on varsin moniulotteinen ongelma – se pitää sisällään eksistentiaalisen, eettisen sekä poliittisen ongelman piirteitä (Ojala, 2016). Ilmastonmuutoksesta tekee eettisen ongelman se tosiasia, että sen vaikutukset eivät jakaudu tasaisesti ja sen yhdeksi juurisyyksi voi katsoa eritoten länsimaalaisen elämäntyylin (Ojala, 2016). Kehittyvien maiden ihmispopulaatiot, vielä syntymättömät sukupolvet ja luonto tulevat kärsimään siitä eniten (Gardiner & Hartzell-Nichols, 2012). Jokainen suomalainen, lukuun ottamatta toimeentulominimillä elävää, kuuluu siihen viidennekseen maailman väestöstä, jotka kuluttavat eniten luonnonvaroja – siis toisin sanoen elävät kestävämmimmmin (Salonen & Joutsenvirta, 2018). Jos tämä ei herätä ahdistavia tuntemuksia, niin mikä sitten?

Kasvatuksen rooli on merkittävä, kun ihmiskunta kohtaa ekososiaalisia kriisejä (Foster ym., 2019). Yksi kasvatuksen tehtävistä on luoda toivoa elämän merkityksellisyydestä (Värri, 2018). Tämä kasvatuksen tehtävä korostuu aikana, jota värittää kasvava huoli elämän ehtojen säilymisestä ekologisten kriisien kohtaamalla maapallolla. On esitetty, että kun ihminen kokee toivoa ympäristöongelmien edessä, hän toimii todennäköisemmin myös niiden ratkaisemiseksi (Wilks & Harris, 2016). Ympäristötunteiden käsittelemisellä on siis tutkitusti olennainen vaikutus, kun etsitään mahdollisia ratkaisuja maailmanlaajuisiin ekokriiseihin (Cantell ym., 2020). Siksi voidaan nähdä ensisijaisen tärkeänä, että kasvatuksessa ollaan valmiita kohtaamaan ja käsittelemään lasten ja nuorten vaikeita ympäristötunteita.

Opetushallituksen laatimaan vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluu olennaisena osana kestävä kehitys (Opetushallitus, 2014). Kestävä elämäntapa ja sen välttämättömyys kuuluvat suomalaisen koulujärjestelmän arvoperustaan. Opetussuunnitelmassa painotetaan ihmisen täydellistä riippuvuutta luonnosta: *”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa”* (Opetushallitus, 2014, s. 16). Ekososiaalinen sivistys on myös korostetussa asemassa opetussuunnitelmassa, ja sen sanotaan merkitsevän *”ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi”* (Opetushallitus, 2014, s. 16). Ympäristöahdistuksen käsittelemisen osana kasvatusta voisi katsoa kuuluvan osaksi opetusta kestävämmästä elämäntavasta, ekososiaalisen sivistyksen piiriin sekä myös osaksi tunnekasvatusta, joka uusimmassa opetussuunnitelmassa korostuu (Opetushallitus, 2014). Lapsilla on oikeus saada tukea ilmastotunteiden käsittelemisessä (Pihkala ym., 2020). Ympäristöahdistuksen voi nähdä kuuluvan osaksi ilmastotunteita. Tosin ympäristöahdistuksella viitataan laajempaan ympäristökriiseistä johtuvaan ahdistukseen, eikä vain ilmastonmuutoksesta johtuvaan sellaiseen.

Kasvattajien rooli ympäristöahdistuksen käsittelemisessä on oleellinen. Tutkimuksiin pohjaten, se, että aikuinen on ensin itse kohdannut ja käsitellyt omat ympäristötunteensa, toimii lähtökohtana sille, että myös lapsen ja nuoren ympäristöahdistus tulee huomioiduksi ja käsitellyksi (Hicks, 2014; Hicks, 2018; Pihkala, 2017). Kasvattajan käsittelemättömät ympäristötunteet voivat pahimmillaan estää opetuksen kestävämmästä elämäntavasta (Cantell ym., 2020). Opettaja-lehden päätoimittaja Minna Ängeslevä kirjoitti 24. syyskuuta julkaistun lehden pääkirjoituksessa, että *”opettajan työssä suurin ilmastoteko on ilmastokasvatus”* (Ängeslevä, 2021, s. 2). Hän painotti, miten tärkeää on valaa lapsiin ja nuoriin

tulevaisuudenuskoa ja toivoa, sekä miten lasten ääntä ja ideoita on kuunneltava (Ängeslevä, 2021).

Aiemmin on tehty tutkimusta ympäristökasvatuksesta sekä ilmastokasvatuksesta. Myös opettajien näkökulmia on tutkittu. Kansainvälisesti eritoten maantiedon opettajien näkemyksiin on perehdytty suhteessa ympäristötunteisiin. Tutkimusta luokanopettajien näkemyksistä ja kokemuksista koskien ympäristötunteita kaivattaisiin lisää. Siksi Pro Gradu -tutkielmassani keskityn opettajien käsityksiin ja kokemuksiin ympäristöahdistuksesta ja sen käsittelemisestä osana opetustyötä. Selvitän, mikä on opettajien näkemys omista valmiuksistaan käsitellä ympäristöahdistusta oppilaidensa kanssa. Tavoitteena on myös selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten heitä voitaisiin tukea oppilaiden ympäristöahdistuksen kohtaamisessa. Opettajat kertovat myös mahdollisista haasteista liittyen ympäristöahdistuksen tai ylipäänsä vaikeiden ympäristötunteiden käsittelyyn. Tutkielmassa selvitän myös, onko opettajilla mahdollisia ehdotuksia siitä, miten heitä voitaisiin paremmin tukea vaikeiden ympäristötunteiden käsittelemisessä osana opetusta.

Keskeisimmät tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on ympäristöahdistuksesta?
2. Millaisia näkemyksiä opettajilla on ympäristöahdistuksen käsittelemisestä osana kasvatusta?
3. Millaisiksi opettajat kokevat omat valmiutensa kohdata oppilaiden ympäristöahdistus?
4. Miten opettajia voitaisiin tukea ympäristöahdistuksen käsittelemisessä osana opetustyötä?

Tutkielmani voi katsoa olevan merkityksellinen, sillä se tarjoaa arvokasta tietoa siitä, miten opettajat käsittävät ympäristöahdistuksen – sen käsittelemisen ja käsittelemisen tarpeellisuuden. Heidän näkemyksensä ja käsityksensä voivat tarjota mahdollisuuksia tarkastella sitä, onko ympäristöahdistuksen käsittelemiselle ja kohtaamiselle riittävästi resursseja koulujärjestelmässä, ja tuetaanko opettajien ympäristötunnetuntyötä tarpeeksi. Uskon, että tutkielmani herättää kysymyksiä sekä avaa mahdollisuuksia jatkotutkimukselle.

Esittelen luvuissa 2 ja 3 tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Teoreettisessa viitekehyksessä keskitytään tarkastelemaan sitä, mitä ilmiöstä entuudestaan tiedetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siihen kuuluu ympäristöahdistus-termin ja sen historian esittely yleisellä tasolla,

ympäristöahdistuksen yleisyyden ja sen eri ilmenemismuotojen käsittelyä sekä kasvatuksellinen näkökulma. Teoriassa tärkeässä osassa on kasvatuksen ja kasvattajan rooli ympäristöahdistuksen käsittelemisessä, sillä tutkielmassakin keskitytään opettajiin ja heidän käsityksiinsä ilmiöstä.

Luvussa 4 käsittelen, avaan ja pohdin tutkielman toteutusta, metodologisia lähtökohtia, aineistonkeruumenetelmää ja tutkimuksen aineistoa itseään. Annan myös esimerkkejä siitä, miten toteutin tutkimusaineiston analyysin. Luvussa 5 esittelen tutkimustulokset. Tutkimustulokset on jaettu neljään eri teemaan. Viimeisessä luvussa kokoan tulokset yhteenvedoksi ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä eettisiä tekijöitä. Lopuksi ehdotan aiheita mahdollisille jatkotutkimuksille.

2 Ympäristöahdistus

Tässä luvussa tarkastelen sitä, mitä ympäristöahdistus ilmiönä tarkoittaa. Luvussa 2.1 keskityn ympäristöahdistus-käsitteen avaamiseen, käsitteen historiaan sekä siihen rinnastettavissa olevien käsitteiden tarkasteluun. Luvussa 2.2 esittelen, kuinka yleistä ympäristöahdistus on Suomessa ja muualla. Kyseisessä luvussa tarkastelen myöskin ympäristöahdistuksen esiintyvyyttä eri ikäryhmillä. Luvussa 2.3 avaan ympäristöahdistuksen moninaisia ilmenemismuotoja.

2.1 Ympäristöahdistus käsitteenä

Ympäristöahdistus kuvastaa kirjoja erilaisia tunteita ja mielenterveydellisiä oireita, jotka johtuvat ympäristöongelmista (Pihkala, 2018a). Käsite kattaa alleen laajan kirjon erilaisia emootioita – ahdistus vain yhtenä niistä (Pihkala, 2018a). Se voi olla kroonista ympäristön tuhoon liittyvää pelkoa (Clayton, Manning, Krygsman & Speiser, 2017), ja on esitetty, että ympäristöahdistus voisi yhtä lailla olla esimerkiksi ympäristöempatiaa, ympäristömyötätuntoa tai ympäristövälittämistä (Hickman, 2020). Myös ympäristösurusta (Salonen, 2010) ja ympäristöhuolesta (Ojala, 2012a) puhutaan.

Ympäristökasvatuksen käsikirjassa (Cantell ym., 2020) korostetaan sitä, miten ympäristötunteista puhuttaessa ympäristön käsite pitää sisällään luonnonympäristön lisäksi myös sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, rakennetun ympäristön sekä virtuaaliympäristön (Cantell ym., 2020, s. 186). Tässä tutkimuksessa keskeinen painoarvo on kuitenkin luonnonympäristöllä, jos näiden ympäristöjen erottaminen toisistaan on ylipäänsä tämän työn kontekstissa tarpeen.

Ympäristöahdistuksesta puhutaan julkisessa keskustelussa monin eri termein. Mediassa korostuu eritoten ilmastoahdistuksen käsite. Ilmastoahdistus juontaa juurensa ilmastonmuutokseen ja sen voi nähdä osana laajempaa ympäristöahdistusta. Ympäristöahdistus pitää sisällään laajan kirjon ekologisia kriisejä, joista ilmastonmuutos on kaikessa merkittävytydessään vain yksi (Pihkala, 2020). Siksi ympäristöahdistusta voidaan pitää kattavampana terminä kuin ilmastoahdistusta, vaikka ilmastoahdistus lieneekin yleisin ympäristöahdistuksen muoto (Pihkala, 2018a). Ympäristöahdistus on melko tuore tutkimuksen kohde, ja siksi käsitekin on melko uusi (Cantell ym., 2020). Ympäristökasvatuksen julkaisuissa ei ole kauaa puhuttu tunteista liittyen ympäristötuhoihin (Kool & Kelsey, 2006; Kelsey, 2016).

Tiedeyhteisössä ahdistus on kasvavissa määrin yhdistetty ekologisiin ongelmiin vasta vuoden 2007 jälkeen (Pihkala, 2020). Ympäristökasvatuksen kentällä ympäristöahdistus-termi on tullut tutummaksi vasta 2010-luvulla (Cantell ym., 2020).

Eco-anxiety ymmärretään kansainvälisellä kentällä suomenkielisen ympäristöahdistuskäsitteen vastineeksi (Cantell ym., 2020). Yleisesti käytössä on ollut Yhdysvaltojen psykiatrisen yhdistyksen määritelmä, joka kertoo ympäristöahdistuksen olevan kroonista pelkoa ympäristön tuhoutumisesta (Pihkala, 2020; Clayton, Manning, Krygsman & Speiser, 2017). *Ecological grief*, suomeksi ekologinen suru, on myöskin hyvin yleisesti tieteellisissä julkaisuissa käytetty termi, joka on liitettävissä ympäristöahdistukseen – ekologinen suru voi muuttua ahdistukseksi (Cunsolo & Ellis, 2018; Pihkala & Lehtonen, 2021).

Ympäristöahdistus on moninaisuutensa lisäksi myös varsin monitulkintainen käsite (Pihkala, 2018). Pihkala (2018) määrittelee ympäristöahdistuksen ”*kuvaamaan monenlaisia henkisiä oireita, joita ihmisillä on ympäristöongelmiin liittyen*” (Pihkala, 2018, s. 20). Tämä käsitteen määrittely toimii tutkielmani pohjana sille, mitä kaikkea ympäristöahdistus voi olla. On selvää, että huoli ja ahdistus maapallon tilasta ja tulevaisuudesta ovat todellisia ja henkilökohtaisia. Kokemukset myös vaihtelevat yksilöiden välillä. Siksi on tärkeää, että tutkielmassani käytettävä käsitteen määrittely kattaa alleen laajan kirjon erilaisia oireita ja tunteita liittyen ympäristöongelmiin. Ekologiset katastrofit ovat kompleksisia ja moniulotteisia ja niin varmasti myös ihmisten tunteet, kokemukset ja ajatukset niihin liittyen. Näin käsite ei rajaa liikaa tai sulje pois jotain, mikä voisi tutkielman tavoitteen kannalta olla hyödyllistä tietoa.

2.2 Ympäristöahdistuksen yleisyys

Niin kuin myös maailmanlaajuiset ympäristökriisit, samoin ympäristöahdistus on globaali ilmiö – suurin osa maapallon väestöstä näkee ilmastonmuutoksen merkittävänä uhkana ja on huolissaan sen mahdollisista seurauksista (Fagan & Huang, 2019). Yli puolet suomalaisista on huolissaan ilmastonmuutoksesta (Hyry, 2019). Ympäristöahdistus koskettaa myös kaikenikäisiä, mutta tutkimukset ovat osoittaneet, että eritoten nuoret sukupolvet kokevat huolta ja ahdistusta liittyen maapallon tilaan (Hickman, 2020; Myllyniemi & Aapola-Kari, 2017). Suhtautumistavan ilmastokriisiin ja maapallon tulevaisuuteen on havaittu olevan varsin pessimistinen yleisesti ottaen teini-ikäisten keskuudessa (Kelsey & Armstrong, 2012).

Yleisimmät tunteet, joita lapset ja nuoret liittävät ilmastonmuutokseen, ovat viha, ahdistus, pettymys ja huoli. Myös empatiaa koetaan eritoten muita lajeja kohtaan sekä niitä ihmisiä kohtaan, joita ongelmat kohtaavat lähimpää (Hickman, 2020). Iso osa nuorista pelkää ihmiskunnan olemassaolon puolesta (Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2011; Ojala, 2012b), ja tutkimuksissa on myös havaittu, miten jotkut nuorista uskovat jopa maailmanlopun olevan mahdollinen vielä heidän elinaikanaan (Tucci, Mitchell & Goddard, 2007).

Tänä vuonna julkaistiin laaja kansainvälinen tutkimus (Ogunbode ym., 2021), jossa joukko tutkijoita selvitti ilmastoahdistuksen yhteyttä korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyteen ja nukkumiseen yhteensä 25 eri maassa ympäri maailman. Maihin lukeutuivat muun muassa Filippiinit, Suomi, Kanada ja Australia. Tutkimuksessa selvisi, että nuorten aikuisten kielteisten ilmastotunteiden ja mielenterveyden välillä on yhteys. Suomalaisilla tämä yhteys oli voimakkain (Ogunbode ym., 2021), ja onkin tutkittu, että Suomessa nuorten huoli ilmastonmuutokseen liittyen on lisääntynyt voimakkaasti (Cantell ym., 2020; Myllyniemi, Pekkarinen & Aittokoski, 2019). Lasten ja nuorten ilmastolakkoilu on ollut tapetilla kansainvälisesti sekä myös Suomessa viime vuosina – esimerkiksi on antanut nuori ilmastoaktivisti Greta Thunberg (Koivisto & Nelskylä, 27.9.2019). Ilmastoahdistus on herättänyt myös yhteiskunnallista keskustelua (Pihkala ym., 2020).

Jo varsin nuoretkin lapset voivat kokea huolta ja pelkoa liittyen ilmastonmuutokseen ja sen seurauksiin (Pihkala ym., 2020). Ilmastonmuutos oli 13–17-vuotiaiden suomalaisten lasten ja nuorten suurin huolenaihe Pelastakaa Lapset -järjestön (2019) teettämässä tutkimuksessa. Nuoret olivat huolissaan siitä, miten ilmastonmuutos tulee vaikuttamaan heidän omaan tulevaisuuteensa. Heidän mielestään aikuiset eivät ota lasten huolta tosissaan (Pelastakaa Lapset ry, 2019). Vuonna 2016 toteutettu opetus- ja kulttuuriministeriön Nuorisobarometri-tutkimus osoitti, että suurin osa nuorista ajattelee tuleville sukupolville koituvan kärsimystä, jos ympäristön tuhoaminen jatkuu entisenlaisena (Myllyniemi, Aapola-Kari, 2017).

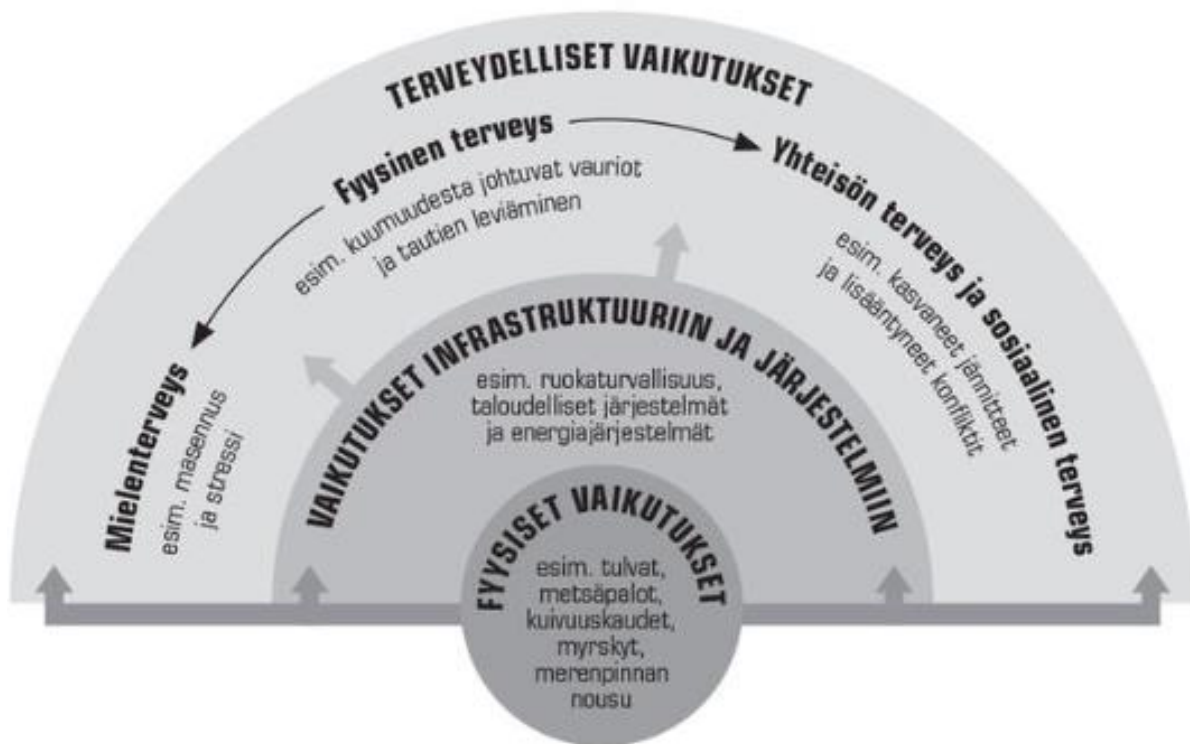
Ympäristöahdistus voi olla yleisempää kuin tiedetäänkään. Norgaardin (2011) tutkimus norjalaisessa kylässä osoitti, miten yleistä on, että ilmastonmuutoksesta vaietaan. Hän tutki, miten kyläläiset reagoivat ilmastonmuutoksen aiheuttamiin välittömiin seurauksiin heidän asuinalueellaan. Lumi tuli kaksi kuukautta myöhemmin kuin yleensä, pilkkiminen oli mahdotonta ja lunta piti luoda keinotekoisesti hiihtokeskuksiin. Sanomalehdet uutisoivat muutoksista ja yhdistivät ne ilmastonmuutokseen. Siltikään kylän asukkaat eivät alkaneet

vaikuttamaan poliittisesti tai vähentämään esimerkiksi fossiilisten polttoaineiden käyttöä. Ja vaikka monet kyllä tiesivät ilmastonmuutoksesta ja sen vaikutuksista, niiden tiedostaminen saattoi olla helpompaa yleisellä tasolla, kuin että olisi myöntänyt vaikutukset omaa elämää ja elinpiiriään koskevin. Norgaardin mukaan ilmastonmuutosta aiheena saatetaan vältellä muun muassa siksi, että se nostaa pintaan tunteita, jotka eivät ole toivottuja. Ei-toivottujen tunteiden listalta löydettiin tunteet syyllisyydestä, avuttomuudesta ja haavoittuvaisuudesta (Norgaard, 2011). On syytä pohtia, kuinka moni todellisuudessa kokee vaikeita tunteita liittyen ympäristökriiseihin, mutta ei vain puhu niistä tai yrittää vältellä niitä tietoisesti. Ympäristöahdistukseen liittyvien vaikeiden tunteiden kirjo on myös varsin laaja ja niistä kerron lisää seuraavassa alaluvussa 2.3.

2.3 Ympäristöahdistuksen moninaiset ilmenemismuodot

Ympäristöongelmilla on laaja vaikutus yhteiskuntaan sekä ihmisten terveyteen (Clayton ym., 2014; Pihkala, 2017). Ympäristöongelmien moninaisia seurauksia esittävän kuvion (kuva 1) ovat laatineet tutkijat Clayton, Hodge ja Manning (2014), ja sen on suomentanut Panu Pihkala (2017). Keskimmaisessä osassa kaaviota on esitetty välittömät ympäristöongelmat eli sellaiset katastrofit, jotka kohtaavat ihmisiä konkreettisesti läheltä. Näitä ovat esimerkiksi myrskyt, metsäpalot ja merenpinnan kohoaminen. Tämänkaltaiset ongelmat aiheuttavat yhteiskunnallisia kriisejä ja horjuttavat esimerkiksi taloudellisia järjestelmiä tai ruokaturvallisuutta. Ympäristöongelmien terveydelliset vaikutukset kohtaavat terveyttä kolmiulotteisesti. Sekä ihmisten psyykinen ja fyysinen terveys että myös sosiaalinen terveys ovat vaarassa horjua. Ympäristöahdistus liittyy vahvasti ympäristöongelmien mielenterveydellisiin vaikutuksiin (Clayton ym., 2014; Pihkala, 2017). Ympäristöongelmien psyykkiset seuraukset näkyvät yleisimmin jonkinasteisena ahdistuksena (Clayton ym., 2014).

Kuvio 1. Ympäristöongelmien seuraukset ihmisille (Clayton ym., 2014, suom. Pihkala, 2017, s. 245)



On tärkeää tiedostaa, että kaikki reagoivat ilmastonmuutokseen yksilöllisesti – toiset kokevat suurta ahdistusta ja jotkut eivät koe huolta ollenkaan (Pihkala ym., 2020). On kuitenkin hyvin todennäköistä, että lasten ahdistus on viime vuosina yleistynyt entisestään (Pihkala ym., 2020). Ympäristöahdistusta voi kokea joko välittömässä läheisyydessä tai maapallon toisella puolella tapahtuvasta ympäristökriisistä (Pihkala, 2018a). Lähellä tapahtuvia kriisejä voivat olla esimerkiksi tärkeiden luontoympäristöjen menettämiset, kuten omien sienimetsien avohakkuut tai kalajärvien saastumiset. Ympäristökriisit voivat aiheuttaa myös omien elinympäristöjen menettämisiä esimerkiksi meren pinnan nousun tai hirmumyrskyjen vuoksi. Kaukana tapahtuvat katastrofit koetaan yleensä median välityksellä (Pihkala, 2018a). Median vaikutuksen onkin katsottu olevan varsin merkittävä ympäristöahdistuksen synnyssä (Doherty & Clayton, 2011).

Ympäristöahdistus voi ilmetä vakavana sairastumisena tai lievempinä tuntemuksina – toisinaan se voi jopa motivoida ja olla tärkeänä kannustimena toiminnassa kestävämmän maailman luomiseksi (Pihkala, 2017). Pahimmillaan se voi johtaa lääketieteellisesti diagnoitavissa oleviin oireisiin, kuten masennukseen, itsetuhoisuuteen tai ahdistuneisuushäiriöihin (Cunsolo & Ellis, 2018). On hyvä tiedostaa, että ahdistus on luonnollinen ja perusteltu reaktio maapallon tilaan – ilmastoahdistus ei ole lähtökohtaisesti mielenterveydellinen ongelma, vaikka siitä voi sellainen kehittyäkin (Pihkala ym., 2020). Tämä onkin mielenkiintoinen huomio, sillä jos kerta

ympäristöahdistus on luonnollinen reaktio, on syytä pohtia, onko jotenkin epäluonnollista olla kokematta sitä. Toisaalta ympäristöahdistukseen liittyvät monet vaikeiden tunteiden ja asioiden kieltämisen mekanismit tai niiden käsittelyn vältteleminen (Ojala, 2015). Näistä lisää myöhemmin, esimerkiksi tutkimuksen kohdassa 3.2.

Ympäristöahdistus voi ilmetä hyvin erilaisina tunteina yksilöstä riippuen. Tunteiden kirjoon lukeutuu esimerkiksi surua, pelkoa, vihaa, häpeää, syyllisyyttä, avuttomuutta ja epätoivoa (Pihkala, 2017). Joskus ahdistuksen taustalla piilee suru, jonka taustalla vaikuttaa esimerkiksi suru ekosysteemien tai lajien menettämisestä (Salonen, 2010, s. 112). Voimakasta surua ympäristökriisiin tai ympäristöön liittyvään menetykseen liittyen voisi kutsua myös henkilökohtaiseksi ympäristökriisiksi, joka voi olla vaikuttavuudeltaan verrattavissa jopa läheisen kuolemasta johtuvaan kriisiin (Salonen, 2010, s. 112).

Ympäristöahdistukseen voi liittyä esimerkiksi solastalgiaa tai apatiaa. Solastalgiaksi kutsutaan sitä, miten tärkeiden paikkojen menettäminen voi aiheuttaa paikattomuuden tunnetta ja syvää koti-ikävää (Albrecht ym., 2007; Albrecht, 2011). Tällöin ihminen voi tuntea, kuin menettäisi myös palan omaa itseä menetetyn paikan mukana (Meriläinen-Hyvärinen, 2010). Pihkalan (2017) mukaan apaattinen ihminen yrittää tukahduttaa ympäristöahdistuksensa kieltämällä tai välttelemällä vaikeita tunteitaan. Tämä saattaa johtua siitä, että ympäristökriisit ovat kaikessa kauheudessaan ja suuruudessaan niin mieltä järkyttäviä, että käsittelyn sijaan tuntuu helpommalta vain kieltää niiden olemassaolo (Pihkala, 2017). Tämän ovat huomanneet myös Randall (2009) ja Lertzman (2009 & 2015) tutkimuksissaan liittyen ympäristökriisien edessä koettavaan apatiaan. Käsittelemätön ahdistus saattaa piilevästi kasvaa entistä suuremmaksi ja lopulta haitata merkittävästi elämää.

Kiinnostus, turhautuminen ja riittämättömyys olivat tunteita, joita ilmastonmuutos yleisimmin herättää suomalaisissa Sitran vuonna 2019 toteutetun kyselyn perusteella (Hyry, 2019). Hyry (2019) on tehnyt kokoavan analyysin tutkimuksen pohjalta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 2070 yli 15-vuotiasta. Kyselyssä nousi esiin, miten vain harva suomalainen on kokenut konkreettisia ilmastonmuutoksesta johtuvia vaikutuksia omassa elämässään. Kuitenkin jotkut vastaajista yhdistivät vahvan epätoivon, pelkotilat ja masennuksen osaksi ilmastonmuutoksen seurauksia omassa elämässään. Vahvan epätoivon mainitsi 12 % vastaajista. 4 % mainitsi seuraukseksi myös ihan konkreettisen pahoinvoinnin. 6 % vastanneista arvioi, että ilmastotunteet ovat heikentäneet heidän työ- tai opiskelukykyänsä, ja alle 30-vuotiaat vastasivat

sen vaikuttaneen työ- ja opiskelukykyyntä kielteisesti selvästi vanhempia vastaajia enemmän (Hyry, 2019).

3 Ympäristöahdistus kasvatuksessa

Tässä luvussa tarkastelen yleisesti kasvatuksen roolia lasten ja nuorten ympäristöahdistuksen kohtaamisessa ja käsittelemisessä. Tarkemmin käsittelyssä on koulun roolin pohdinta ekologisten kriisien aikana (3.1), jossa pohjan asian käsittelylle luo opetussuunnitelma, kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esiin nostetut kasvatuksen keinot käsitellä ympäristöahdistusta (3.2) sekä opettajien rooli ympäristöahdistuksen kohtaamisessa (3.3).

3.1 Koulun rooli ekologisten kriisien aikakaudella

Kasvatuksen rooli on merkittävä, kun yhteiskunta kohtaa moninaisia ekososiaalisia ongelmia (Foster, Keto & Salonen, 2019). Negatiivisena nähtyihin ympäristötunteisiin ja niiden säätelyyn on alettu kiinnittämään huomiota ilmastonmuutoksen ja muiden pysyvien muutosten myötä myös kasvatuksessa (Cantell ym., 2020, s. 186). Toki se, miten paljon ympäristötunteista puhutaan koulumaailmassa, tai miten ylipäänsä niihin ja niiden käsittelemiseen suhtaudutaan, riippuu todellisuudessa monesta eri tekijästä, kuten esimerkiksi koulusta, opettajien kiinnostuksenkohteista ja opetussuunnitelmista.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on määritelty, miten kestävämpään elämäntapaan kasvattaminen on yksi tärkeimmistä koulutuksen tavoitteista (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksessa pyritään kasvattamaan lapsia aktiiviseen kansalaisuuteen, sinnikkyYTEEN ja tulevaisuususkoon (Cantell ym., 2020, s. 195; Opetushallitus, 2014). Uusimmassa ympäristökasvatuksen käsikirjassa *Kestävän tulevaisuuden käsikirja* (Cantell ym., 2020) todetaankin, että on keskeistä pohtia edellä lueteltuja tavoitteita, mutta myös opettajien tunteita, jotka saattavat olla estämässä näiden tavoitteiden toteutumista. Tunnekasvatus mainitaankin opetussuunnitelmassa useaan otteeseen ja samoin positiiviset tunteet, kuten oppimisen ilo (Opetushallitus, 2014).

Kouluissa ei välttämättä aina ole tilaa negatiivisten ympäristötunteiden ilmaisulle ja käsittelylle (Seeve & Muukkonen, 2020). Seeve ja Muukkonen (2020) nostavat artikkelissaan esille mielenkiintoisen huomion siitä, miten opetussuunnitelmassa ei mainita negatiivisina pidettyjä tunteita, joita voi ilmetä, kun koulussa käsitellään ympäristökriisejä, kuten ilmastonmuutosta. Heidän mukaansa tämä saattaa vaikuttaa siten, ettei kouluissa anneta riittävästi tilaa vaikeiden, ja usein myös pahoina nähtyjen, kielteisten tunteiden ilmaisulle tai käsittelemiselle. Opetussuunnitelmassa ei ole ohjeita siitä, miten muihin kuin suoranaisesti oppimisprosessiin

liittyviin tunteisiin opettajien tulisi suhtautua. Tällöin voi olla, että lapsi tai nuori jää vaikeiden tunnekokemustensa, kuten ympäristöahdistuksensa, kanssa yksin (Seeve & Muukkonen, 2020).

Kun katsotaan tapaa, jolla suomalainen elää, on se varsin kaukana kestävydestä (Linnanen ym., 2020). Sitran (15.2.2018) mukaan keskivertosuomalaisen hiilijalanjälki huutelee yli kymmenessä tuhannessa kilossa. Tämä johtuu esimerkiksi suomalaisten syömistottumuksista, asumisen kuluista, autoilusta ja ylipäänsä varsin kuluttavasta elämäntavasta (Sitra.fi, 15.2.2018). Tällä hetkellä elintapojemme ja asetettujen ilmastotavoitteiden välillä on merkittävä kuilu. Suomalaisen hiilijalanjäljen tulisi pienentyä jopa 93 prosenttia vuoteen 2050 mennessä, jotta ilmastotavoitteiden toteutuminen olisi realistista (Lettenmeier, Akenji, Toivio, Koide & Amellina, 16.5.2019). Tavoitteisiin pääsy vaatisi täten kaikki elämän osa-alueet läpäisevän muutoksen siinä tavassa, jolla suomalaiset ovat tottuneet elämään viime vuosikymmenet.

Voidaan olettaa, etteivät kaikki käytänteet, joita Suomen kouluissa noudatetaan, ole myöskään kovinkaan kestäviä. Niina Mykrä (2021, s. 316) huomasi väitöskirjatutkimuksessaan viitteitä siitä, miten kasvatusyhteisöissä ei todellisuudessa toteudu opetussuunnitelman säädös kestävyuden huomioimisesta kaikessa instituution toiminnassa. Esimerkiksi monessa oppiaineessa ekologisen kestävyuden huomioiminen on jätetty opettajan päätettäväksi eikä keinoja ole erikseen eritelty. Myöskin esimerkiksi peruskoulut kiinteistöinä, niiden käyttämät materiaalit ja hankinnat kuluttavat energiaa. Tutkijan mukaan kaikissa koulun prosesseissa tulisi huomioida ekologisen kestävyuden näkökulma, jos tahtotila on, että ekologinen kestävyys ja kestävään elämäntapaan kasvattaminen ovat konkreettisesti ja kokonaisvaltaisesti osana koulun tavoitteita. Kaikella toiminnalla on suhde ympäristöön, ja se tulisi huomioida kaikessa kouluinstituution toiminnassa. Kasvatusinstituutioiden toiminta sisältää paljon mahdollisuuksia ekologisen kestävyuden huomioimiselle, mutta tehtävää on. Ratkaisevina tekijöinä nähdään koulujen kestävä kehityksen vastaavien aloitteellisuus, Vihreä lippu -ohjelma sekä johdon sitoutuminen (Mykrä, 2021).

Kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri (2018) on laajalti pohtinut kasvatuksen roolia ajassa, jossa elämme teoksessaan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Hän kritisoi teoksessaan länsimaista, vahingollista elämäntapaa, ja sitä, ettei muutoksia tapahdu, vaikka tiedämme, miten vahingollinen elämänmuotomme on. Kasvatus- ja sosialisatioyhteisöt ovat hänen mukaansa osana teknistaloudellisen maailmankuvan rakenteita ja siten myös syypäitä ekokriisiin. Kasvatus on sidoksissa vallitsevaan maailmankuvaan, käsityksiin, valtasuhteisiin

ja ideologioihin, ja osaltaan ylläpitää niitä. Värrin kuitenkin ehdottaa, että kasvatustieteiden tulisi irtaantua edistyksen ideologiasta, joka on tuhoon tuomittu. Kasvatuksen erityisasema hyvän inhimillisen toiminnan ja hyvän elämän käsitysten luojana, uuden elämänmuodon luojana, pitäisi ymmärtää ja keskittyä ekologisen viisauden tavoitteluun (Värrin, 2018).

Värrin (2018) mukaan olemme tuhon tiellä, ja muutos on väistämätön – siksi olisi parempi, jos muutos tapahtuisi ekologisen sivistyksen keinoin, joka pyrkii huomioimaan ihmisen perustarpeet kokonaisvaltaisesti pohjaten kaikessa luonnonvarojen riittävyyteen ja ylipäänsä kestäväan elämäntyyliin. Kasvatus tulisi mullistaa, ja koko kasvatustieteen lähtökohta tulisi olla luonnon kunnioittaminen aivan kaikissa teoissa ja arvostelmissa. Myötä- ja vastuuntunto tulisi laajentaa myös ei-inhimillistä luontoa koskevaksi, ja kasvatukseen tulisi palauttaa tietoisuus luontosuhteesta, sen merkityksestä ja eritoten siihen liittyvästä vastuusta. Samalla tulisi ymmärtää ihmisen perustavanlaatuisen riippuvuus luonnosta ja luopua antroposentrisestä, ihmis- ja omistuskaskeisesta maailmankuvasta (Värrin, 2018).

Kun puhutaan ekososiaalisesta sivistyksestä, on syytä pohtia, millainen on länsimaalaisen ihmisen luontosuhde ja millaiseen luontosuhteeseen kouluissa kasvatetaan. Pulkki, Varpanen ja Mullen (2020) ottavat kantaa artikkelissa siihen, miten kasvatuksen filosofia perustuu hyvin pitkälti ihmiskeskeiseen näkökulmaan itsestä, joka ei niinkään ota huomioon ekologisia realiteetteja. He katsovat, että kohtaamamme ekologiset kriisit ovat seurausta siitä, että me ihmiset olemme erottaneet itsemme kaikkien olentojen yhteiskunnasta, jota kutsutaan ”society of all beings” (Pulkki ym., 2020, s. 347). Ihmisten yhteiskunnassa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että ihmisten hyvä elämä on kaikista tärkeintä, ja se tapahtuu muiden olentojen kustannuksella. Muut olennot ovat ihmisten välineitä, ne ovat ”resources for human use” (Pulkki ym., 2020, s. 348). Pulkkin ja muiden mukaan (2020) nämä eettisesti kyseenalaiset ajatukset ihmisen ja muun luonnollisen maailman hierarkkisesta suhteesta ovat normaali osa myös kasvatustieteiden toimintaa (Pulkki ym., 2020). On jo aikoja sitten huomattu, että pedagogisissa instituutioissa on selviä haasteita tiedon ja arkitodellisuuden kohtaamisessa (Palojoki & Tuomi-Gröhn, 2003).

Kun pohditaan lasten ja eläinten suhdetta, Tuure Tammi (2020) nostaa artikkelissaan esille mielenkiintoisen huomion. Hän yhdessä tutkijakumppaneidensa kanssa tutki lasten ja eläinten suhdetta etnografisin keinoin yhdessä suomalaisessa alakoulussa. He panivat merkille, miten luokka perehtyi suomalaisiin eläimiin muun muassa vieraillemalla lähimetsissä ja tutustumalla

eri lajeihin tarinoiden ja savitöiden avulla. Tutkijat panivat merkille, että suomalaiset eläimet, joihin lapset tutustuivat, eivät olleet esimerkiksi koe-eläimiä tai tuotantoeläimiä (Tammi, 2020). Suomalaisissa kouluissa kuitenkin syödään eläinperäisiä tuotteita päivittäin. Se, että ruoan alkuperästä ja esimerkiksi tehotuotantotilojen oloista, tai koe-eläinten laajasta käytöstä, saatetaan vaieta perusopetuksessa, kun tutustutaan eläimiin, on sangen mielenkiintoista. Voisiko taustalla olla esimerkiksi se, että lapsia suojellaan vaikeiksi nähdyltä tunteilta? Saattaisi olla, että nähdessään kaupasta ostetun lihan todellisen alkuperän lapsi saattaisi ahdistua kovastikin. Selvää on, että ihmisen suhde luontoon käsittää myös suhteen muihin eläinlajeihin. Eläinsuhteet ovatkin tärkeä osa ympäristökasvatusta ja ekososiaalista sivistystä. Cantell ja tutkijakumppanit (2020, luku 3) pohtivatkin, miten lapsen suhtautuminen eläimiin määrittyy hyvinkin kulttuurisesti. Lasten eläinsuhteita tutkineet ovat havainneet, että lapset saattavat luonnollisesti kuvata suhdetta eläimiin hyvin samankaltaisesti kuin kuvailisivat suhdettaan toisiin ihmisiin. Voidaan olettaa, että jos lapsi kokee empatiaa muiden lajien edustajia kohtaan, oma käytös sekä maailmankuva voisi muuttua ympäristöystävällisemmäksi (Cantell ym., 2020, luku 8).

Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani (2020) ovat *Ympäristökasvatuksen käsikirjassaan* laajalti käsitelleet lasten ja nuorten luontosuhdetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Heidän mukaansa maailmankatsomus vaikuttaa siihen, miten yksilö suhtautuu ympäristöönsä, millaisia asenteita ja tunteita hänellä on sitä kohtaan ja miten hän toimii. Maailmankatsomus nähdäänkin melko yleisesti ympäristöongelmien juurisyynä. Kirjan laatijat esittävätkin tulevaisuuden tärkeäksi tavoitteeksi sivistyksen käsitteen uudelleenmäärittelyn. Kysymys kuuluu: miten sivistyksen käsitys muutetaan sellaiseksi, mikä tukee myös luonnon maailman hyvinvointia ja säilymistä elävänä ekokriisin aikakaudella? Tärkeää ei ole vain opettaa taitoja ja tietoja, vaan yhä keskeisempää sivistyksen kartuttamisessa tulee olemaan kyvyt empatian ja myötätunnon kokemiseen. Ihmisten on opittava kokemaan empatiaa luontoa ja eläimiä kohtaan – ei vaan toisia ihmisiä kohtaan. Erityisesti ihmisistä puhuttaessa tämän samaisen myötätunnon tulisi yltää niitä sorrettuja ihmisiä kohtaan, joita kulutusvalintamme orjuuttavat entisestään (Cantell ym., 2020). Hickman (2020) onkin ehdottanut, että ympäristöahdistuksen sijaan tulisi puhua ympäristöempatiasta. Ahdistuksen kokeminen nykyajassa, jota suuresti värittää uhkakuvat ympäristökatastrofeista, ja ylipäänsä elämän edellytysten säilymisen epävarmuudesta, lienee varsin normaali reaktio empatiaan kykenevältä ihmiseltä.

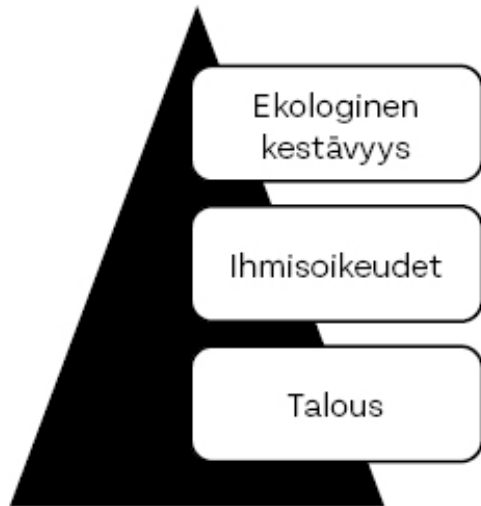
Ekososiaalinen sivistys kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitettyyn perusopetuksen arvoperustaan (Opetushallitus, 2014, luku 2.2). Arvoperustaan kuuluu kaiken

kaikkiaan suuria arvoja, kuten esimerkiksi ihmisyyys, tasa-arvo ja sivistys. Näiden rinnalle kuuluu kestävän elämäntavan välttämättömyys. Kyseisen arvon alla luetellaan, miten ekososiaalinen sivistyskäsitteeseen kuuluu osaksi kestävämmän elämäntavan rakentamista. Opetussuunnitelman mukaan ekososiaalisessa sivistyksessä korostetaan elämäntapaa, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja perustuu ajatukselle luontoystävällisestä kiertotaloudesta (Opetushallitus, 2014, luku 2.2). Kiertotaloudessa luonnonvaroja käytetään kestävästi – tällaista harvoin näkee nykyajan länsimaisessa kulutuskulttuurissa.

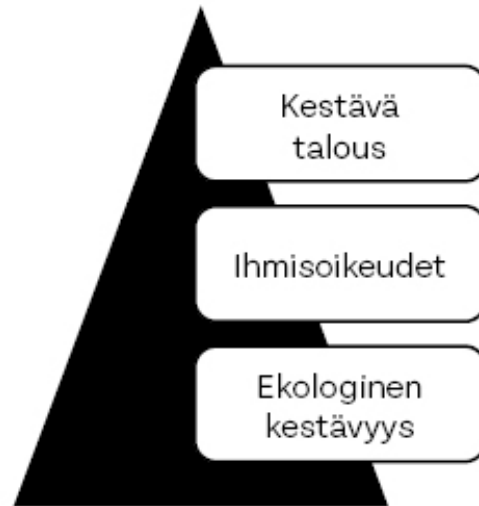
Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalinen sivistys on uudenlainen sivistyskäsitteeseen, jossa ensi sijassa huomioidaan maapallon kestävyys. Siinä, missä hyvän elämän tavoittelu on viime vuosikymmeninä liittynyt lähinnä vaurastumiseen ja kuluttamiseen, ekososiaalinen sivistysajattelu korostaa sitä, miten hyvän elämän tavoittelu on mahdollista myös kestävästi ja vastuullisesti (Salonen & Bardy, 2015). Kuviossa 2 (Cantell ym., 2020, s. 128) havainnollistetaan sitä, miten yhteiskunnallisesti ja globaalisti suuresta muutoksesta on kyse puhuttaessa ekososiaalisesta sivistyksestä. Tällä hetkellä talousjärjestelmässämme talouden kasvu on kaiken perusta, ja sen jälkeen pohdintaan vasta ihmisoikeustekijöitä, jos pohditaan alkuunsa, ja viimeisimpänä huomioidaan, jos huomioidaan ollenkaan, onko taloudellisen kasvun tavoittelu ekologisesti kestävä. Ekososiaalinen sivistyksen mukaisesti maailma muuttuisi siten, että kaiken inhimillisen toiminnan perustana huomioitaisiin toiminnan kestävyys ja maapallon rajat. Tämän jälkeen jalustalla on ihmisoikeuksien toteutuminen. Vain näiden kahden pohjalta voidaan rakentaa kestävä taloutta ekososiaalisen sivistyksen mukaan (Cantell ym., 2020, s. 128).

Kuvio 2. Arto O. Salosen näkemysten pohjalta laadittu ekososiaalisen sivistyksen mukaista ajattelua ilmentävä kuvio. (Cantell ym., 2020, s. 128).

MAAILMAN TILA JA ARVOT NYKYISESSÄ TALOUS- JÄRJESTELMÄSSÄ



MAAILMAN TILA JA ARVOT EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN MUKAISESTI



3.2 Ympäristöahdistuksen kohtaamisen ja käsittelemisen keinoja osana kasvatusta

Jokaisella ihmisellä on ympäristösuhte, johon liittyy tunteita ja kokemuksia (Cantell ym., 2020, s. 186). On eri asia, miten ihminen käsittelee ympäristötunteitaan vai käsitteleekö ollenkaan. Vielä koittaa päivä, jolloin kaikkien on sopeuduttava maailmanlaajuiseen tilanteeseen, jossa yhteiskunnat ovat täydellisen muuttuneet esimerkiksi fossiilisten polttoaineiden loppumisen tai miljoonien ilmastopakolaisten myötä (Pihkala, 2017). Viimeistään tällöin jokainen joutuu kohtaamaan erilaisia tunteita liittyen luonnollisen maailman todelliseen tilaan ja niihin katastrofeihin, joita ihmiskunta on toimillaan aiheuttanut. On varsin oleellista, että puhuttaessa ympäristötunteiden kohtaamisesta ja käsittelemisestä kasvatuksessa, käsitellään myös ihmisten selviytymisstrategioita eli coping-mekanismeja. Näitä mekanismeja ihminen käyttää selviytyäkseen elämästä kohdatessaan vaikeita asioita. Koko ihmiskuntaa kohtaavat ympäristökriisit voidaan nähdä vaikeina, koko ihmiskuntaa koskevinä, asioina ja tutkijat ovatkin huomioineet, miten vahvasti erilaiset coping-mekanismit liittyvät ympäristökriisien käsittelemiseen tai käsittelemättä jättämiseen (Ojala, 2019).

Ruotsalainen psykologi Maria Ojala (2019) on tehnyt urauurtavaa tutkimusta lasten ja nuorten ympäristötunteista sekä siitä, miten ilmastokasvatuksessa ne tulisi huomioida. Hän puhuu coping-strategioista eli selviytymisstrategioista, jotka tarkoittavat ihmisten keinoja pärjätä vaikeiden asioiden kanssa. Nämä keinot pitävät sisällään erilaisia strategioita selviytyä ja jatkaa

elämää niinkin isojen mörköjen edessä kuin esimerkiksi joukkosukupuuutto tai ilmastonmuutos. Ensimmäinen Ojalan (2019) määrittelemä keino on ilmastonmuutoksen vähätteleminen tai kieltäminen kokonaan. Hän on törmännyt jopa 11-vuotiaisiin, jotka vähättelevät ilmiön vakavuutta. Tällöin ihminen, oli kyseessä sitten aikuinen tai lapsi, ajattelee ongelmien olevan kaukaisia ja koskettavan joitain muita, esimerkiksi tulevaisuuden sukupolvia tai ihmisiä kaukaisissa maissa, sen sijaan, että ne koskettaisivat heitä itseään. Ilmiön vähättely saattaa johtua myös perheen vähättelevistä asenteista tai riittämättömästä ymmärryksestä (Ojala, 2019).

Toisena selviytymisstrategiana Ojala (2019) mainitsee tunteiden kanssa pärjäämiseen liittyvät strategiat (*emotion-focused coping*). Tällöin lapsi tai nuori ovat huolestuneita, mutta he tahtovat etäännyttää itsensä tunteista esimerkiksi välttelemällä aiheen käsittelyä esimerkiksi sulkemalla korvat, kun opettaja siitä puhuu tai elämällä kiireistä arkea. Harva tuo huoliaan esille – Ojalan (2019) mukaan tämä on varsin yleistä aikuistenkin keskuudessa ja lisää vaikutelmaa siitä, ettei ketään kiinnosta. Ongelman ratkaisuun pyrkivissä strategioissa (*problem-focused strategies*) nuoret etsivät tietoa siitä, miten voisivat itse toimia asioiden ratkaisemiseksi. He yleensä puhuvat ongelmista avoimesti, tiedottavat muita asioiden vakavuudesta ja muuttavat omia elintapojaan esimerkiksi ryhtymällä kasvissyöjiksi. Nämä strategiat ovat yleisemmin käytössä tyttöjen keskuudessa, ja niihin liittyy käsitys siitä, että yhden ihmisen teoilla olisi merkitystä. Ongelman ratkaisemiseen pyrkivät keinot asettavat usein liiankin suuren taakan yksilön harteille, ja tutkimuksissa onkin havaittu, että nuoret, jotka näitä keinoja suosivat, voivat usein huonommin. Tämä johtuu siitä, että ekologiset kriisit ovat liian valtavia ja hallitsemattomia, että yksilö voisi kokea omilla teoillaan olevan todellista painoarvoa ongelmien ratkaisun kannalta (Ojala, 2019).

Ojalan (2014) mukaan elämän merkityksellisyiden tunnon säilyttämiseen keskittyvä strategia (*meaning-focused coping*) olisi yksilöiden tehokkain keino käsitellä ekologisia kriisejä niin, ettei ympäristöahdistus lisäänty lamauttavasti ja hyvinvointi vaarannu. Tämänkaltaisen strategian on todettu edistävän toimintaa ympäristön puolesta. Tähän strategiaan kuuluu olennaisesti se, että yksilö näkee ja kohtaa ympäristöongelmat sellaisina kuin ne ovat, mutta kuitenkin näkee myös toivoa esimerkiksi siinä, miten itse voi toimia tai miten jotkut yhteiskunnan isot toimijat pyrkivät vaikuttamaan. Strategian keskiössä on ajatus siitä, että elämä on merkityksellistä eikä kyynisyyteen auta vajota. Tämä strategia pohjaa toivon elämän merkityksellisyyteen eikä esimerkiksi nojaa epärealistisiin ajatuksiin siitä, että poliitikot tai

teknologia pelastavat ympäristökriiseiltä (Ojala, 2014). Samoin kuin tämän strategian, myös kasvatuksenkin tehtävä on luoda luottamusta elämän merkityksellisyyteen (Värri, 2018).

”Kasvatus ja toivo kuuluvat yhteen”, toteaa kasvatustieteiden professori Veli-Matti Värri (2018, s. 12). Hän myös toteaa, ettei toivosta tule luopua, vaikka tulevien sukupolvien ennusmerkit ovat surkeat – toivo kun on kasvatuksen perusta ja arvokkaan elämän perusedellytys (Värri, 2018). Toivosta puhutaankin usein yhdessä ympäristöahdistuksen kanssa (Pihkala, 2017). Se onkin hyvinvoinnin ehto (Salonen, 2010) ja avainasemassa ilmastokasvatuksessa (Cantell ym., 2020). Käytännön toivon ylläpitäminen ympäristöongelmia käsitellessä on oleellista (Hicks, 2018). Jos nuori ihminen kokee toivoa ekokriisien edessä, hän myös todennäköisemmin toimii niiden ratkaisemiseksi (Wilks & Harris, 2016). Siksi toivo on varsin tärkeä elementti, jota tulee ylläpitää ja luoda, kun kasvatetaan lapsia ja nuoria ekokriisien aikakaudella.

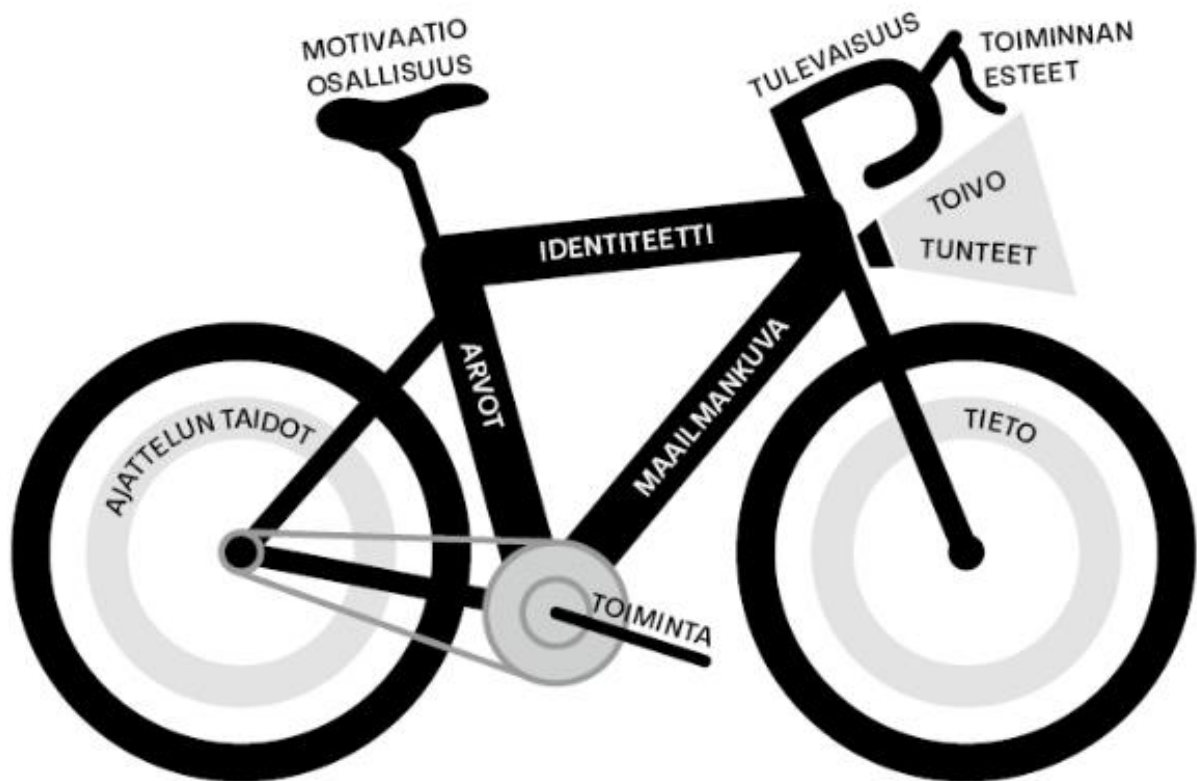
On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että toivoa on monenlaista, ja kaikki toivo ei ole yhtä hyödyllistä ekokriisien aikakaudella, vaan voi jopa johtaa todellisuuden kieltämiseen. Ojalan (2012; 2015) mukaan on yleisesti ottaen kahdenlaista toivoa, mitä tulee ympäristökriiseihin suhtautumiseen. Toivo voi olla epärealistista optimismia, joka ei tunnusta ekologisten kriisien todellista vakavuutta tai kannusta toimintaan, tai se voi olla toivoa, joka perustuu luottamukseen. Luottamukseen siitä, että yhteiskunnan eri tekijät tekevät voitavansa ja löytävät ratkaisuja ongelmien edessä. Kun uskoo siihen, että isot tekijät tekevät voitavansa, oma panoskin tuntuu tarpeellisemmalta. Toisaalta esimerkiksi teknologiauskon on nähty olevan myös katteetonta vastuun pakenemista (Pihkala, 2017). Toivo voi perustua hyvinkin hataralle ja epärealistiselle pohjalle, ottaen huomioon, kuinka todellisista, tuhoavista ja suurista ongelmista on kyse. Liian optimistiset ajatukset tulevaisuudesta voivat toimia myös esteenä sille, että ihminen ymmärtäisi ekokriisien vakavuuden ja suostuisi oman elämänsä osalta muutokseen (Cantell ym., 2020). Toivon erilaiset muodot, kuten tulevaisuuden toivo, liittyy varsin oleellisesti ympäristökasvatukseen.

Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen kenttä on todella laaja. 1960-luvulla syntynyt ympäristöliike toimi ponnahduslautana ympäristökasvatuksen syntymiselle – huoli ympäristön tilasta oli siis ajankohtaista jo vuosikymmeniä sitten, ja Suomessa ympäristökasvatus tuli tunnetuksi jo 1980-luvulla (Cantell ym., 2020, luku 1). Ympäristökasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista on vuosien mittaan luotu lukuisia tieteellisiä ja havainnollistavia malleja, joista yksi perinteisimmistä on Palmerin puumalli (Cantell ym., 2020, luku 5). Ympäristökasvatuksen

käsikirjassa kerrotaan (Cantell ym., 2020, luku 5), että uusimmissa malleissa korostetaan entistä enemmän tunteita ja ekososiaalista sivistystä. Yksi uusimmista malleista on ilmastokasvatuksen polkupyörämalli. Malli on nimetty ilmastokasvatuksen malliksi siksi, että tutkijat huomioivat siinä ilmastokasvatuksen uudet tarpeet ilmastonmuutoksen alati voimistuessa – näihin tarpeisiin kuuluu olennaisena osana tunteiden huomioiminen ilmastokasvatuksessa. Mallin muoto eli polkupyörä valittiin siksi, että se havainnollistaa, miten ilmastokasvatus on kokonaisuus, joka tarvitsee jokaista osaa toimiakseen kunnolla ja mennäkseen eteenpäin, sekä mallin käyttäjän eli pyöräilijän toimiakseen (Cantell ym., 2020, luku 5).

Kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli, jonka ovat esittäneet Cantell, Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori ja Lehtonen (Cantell ym., 2020) tarjoaa laajan kattauksen siitä, mitä ilmastokasvatuksessa tulisi huomioida. Kun kasvatuksessa käsitellään ilmastonmuutosta, toivo ja tunteet valaisevat polkupyöräilijän tietä. Tämä tarkoittaa sitä, että tulevaisuuteen katsottaessa ei koskaan tulisi unohtaa toivoa siitä, että kriiseistä on mahdollista selviytyä. Realistinen toivo pohjaa siihen, että haasteet ja ongelmat tunnistetaan ja tunnustetaan, ja silti uskotaan, että omilla teoilla on merkitystä ja tulevaisuus voi olla valoisa (Cantell ym., 2020). Varmaankin tätä samaa mallia voisi käyttää myös muidenkin ekokriisien käsittelyyn, eikä pelkästään ilmastomuutoksen käsittelemiseen. Kuuluuhan ekologisten katastrofien kirjoon myös muita suuria asioita, kuten lajien sukupuutot, ympäristöjen saastuminen ja luonnon monimuotoisuuden köyhtyminen.

Kuvio 3. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Cantell ym., 2020, s. 123)



Ilmastotunteiden käsittelemisessä tulisi edetä vaihe kerrallaan (Pihkala ym., 2020). Kasvattajien tehtävä on luoda lapsille ja nuorille turvallinen tilanne, jossa he voivat kokea tulevansa nähdyiksi ja kuulluiksi kaikkine ympäristötunteineen (Kelsey & Armstrong, 2011). Sensitiivisyys on avainasemassa, kun puhutaan aroista ja hyvin ristiriitaisia tunteita aiheuttavista ympäristöongelmista (Cantell ym., 2020, s. 194). Ympäristön todellisesta tilasta keskusteleminen ja siihen liittyvien tunteiden jakaminen muiden kanssa turallisessa ympäristössä, on ensiaskel ympäristöahdistuksen käsittelemisessä osana kasvatusta (Cantell ym., 2020, s. 194).

Ympäristökasvatuksessa korostetaan toiminnan merkitystä ympäristöahdistuksen kanavoimis- ja lieventämiskeinona (Cantell ym., 2020; Pihkala, 2017). On tärkeää kohdistaa huomio asioihin, joihin jokainen voi itse vaikuttaa (Salonen, 2010). Liian suurien ongelmien edessä epätoivoisuus voi tyrehtyttää kaiken toiminnan heti alkutekijöissään, kun taas pienet teot lisäävät toivon kokemuksia (Salonen, 2010). Toivon säilyttämiseen auttaa myöskin vahva luontoyhteys ja sen vaaliminen (Pihkala, 2017, s. 190).

3.3 Ympäristöahdistus ja opettaja

Jotta ympäristöahdistusta voidaan käsitellä osana kasvatusta, tulee kasvattajan olla tietoinen omista ympäristötunteistaan (Hicks, 2014; Pihkala, 2017). Joskus on tarpeen, että kasvattaja hakee ammattiauttajan apua oman ahdistuksensa käsittelemiseen tai pyrkii etsimään vertaistukea esimerkiksi toisilta opettajilta (Cantell ym., 2020). Siitä, mikä on Suomen luokanopettajien suhtautuminen ympäristöahdistukseen, ei ole löydettävissä tutkimusta. Tutkimuksia opettajien suhtautumisesta ympäristökriiseihin on tehty Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, SOOL ry, on esittänyt jo maaliskuussa 2019 kannanoton, jossa he vaativat lisää ilmastokasvatuksen kokonaisuuksia opettajankoulutukseen (6.3.2019). Kuitenkin opettajilla on tutkimuksiin pohjaten varsin oleellinen merkitys ympäristökasvattajina ja lasten ja nuorten ympäristöahdistuksen kohtaajina (Hickman, 2020).

Lähtökohtana on, että opettaja on itse tietoinen sekä ympäristötunteistaan, että myös omista coping- eli selviytymisstrategioistaan suhteessa ympäristökriisien herättämiin tunteisiin (Ojala, 2015). Ojala on tutkinut, miten opettajan suhtautuminen oppilaiden negatiivisiin ympäristötunteisiin vaikuttaa siihen, miten paljon oppilaat kokevat konstruktiivista toivoa. Jos opettajat eivät suhtautuneet kunnioittavasti ja kohdaten oppilaiden negatiivisia ympäristötunteita, oppilaiden keskuudessa lisääntyi koko ilmiön välttely sekä perusteettoman toiveikas ajattelu ilmastonmuutoksen suhteen. Tutkimuksessa havaittiin myös, miten opettajan tulevaisuuteen suuntautuvalla, positiivisilla ja ratkaisukeskeisellä kommunikointityylillä oli positiivinen vaikutus toimintaan kannustavan toivon rakentumiselle oppilaisissa (Ojala, 2015).

Kasvattajilla on eettinen velvollisuus myöntää ilmastotunteiden olemassaolo – tämä toimii lähtökohtana niiden käsittelemiselle (Pihkala ym., 2020). Jo työmaailmassa toimivilla kasvattajilla on tutkitusti hyvin eritasoisia osaamista tunnetaidoissa – joillekin tunteiden käsitteleminen tuntuu hyvinkin vieraalta, kun taas jotkut ovat hankkineet oma-aloitteisesti lisää tietämystä aiheesta (Pihkala ym., 2020). Vuodesta 2018 asti ilmastotunteiden käsittelemiseen liittyviin tunnetaitoihin on kiinnitetty enenevässä määrin huomiota (Pihkala ym., 2020).

Tutkimusta opettajien käsityksistä liittyen ympäristöahdistukseen ei ole vielä tehty kovinkaan paljon (Ojala, 2021) ja urauurtavana tutkimuksena voidaan pitää Maria Ojalan (2021) tutkimusta ruotsalaisten lukio-opettajien suhtautumisesta ilmastotunteisiin ja niiden käsittelemiseen osana opetusta. Opettajat olivat maantiedon opettajia ja opettivat ilmastonmuutoksesta oppilaille, jotka olivat noin 16–19-vuotiaita. Tutkimukseen osallistui 16 opettajaa, joista puolet olivat miehiä ja puolet naisia. Jotkut suhtautuivat ilmastotunteiden

käsittelyyn hyvin kielteisesti. Tunteet nähtiin lähinnä negatiivisina ja irrationaalisina – ne nähtiin epäsovinnaisina luokkahuoneeseen. Jotkut taas näkivät tunteet melko vaarallisina, mutta ei irrationaalisina. Negatiiviset tunteet, kuten syyllisyys ja huoli, nähtiin epämiellyttävänä ja suurina taakkoina. Pieni osa opettajista tunnisti vihan positiivisen merkityksen. Viha, ärsytyminen ja turhautuminen suhteessa ilmastonmuutokseen nähtiin jopa motivoivina ja rakentavina tunteina. Näiden tunteminen voi auttaa epäoikeudenmukaisuuden kokemiseen konkreettisemmin (Ojala, 2021).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteutusta. Aluksi kuvaan tutkimukseni metodologisia ja tieteenfilosofisia lähtökohtia (kohta 5.1). Kaiken kaikkiaan tutkimuksen metodologiaan kuuluu tieteenfilosofiset lähtökohdat, alussa esittämäni teoriapohja, aineiston hankintaan käytetty menetelmä sekä tutkimusmenetelmä (Siren & Pekkarinen, 2017, s. 12–13). Alaluvussa 5.2. käsittelen sitä, mikä on tutkimukseni aineisto ja miten se on hankittu. Tämän luvun lopuksi avaan havainnollistavien esimerkeiden avulla aineiston analysoinnin eri vaiheita (kohta 5.3).

4.1 Yleinen laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen filosofia

Tutkimukseni on menetelmältään yleinen laadullinen tutkimus. Metodologisesti tutkimukseni kuuluu aristoteeliseen tutkimusperinteeseen (Sirén & Pekkarinen, 2017). Keski-Luopan (2009) mukaan aristoteelisen käsityksen mukaan ihminen on rationaalinen eläin, jolla olemukseen kuuluu teoreettisen järjen käyttäminen tieteellisen tiedon rakentamisessa ja käytännöllisen järjen käyttäminen toiminnassa. Aristoteelinen ihmiskäsitys nojaa ajatukseen siitä, että ihmisellä on synnynnäinen ihmisen olemus, joka kypsyy ajan myötä – ihmiselle on myös annettu järki, jonka avulla hän voi kehittää itseään tai aiheuttaa vahinkoa sen avulla. Aristoteelisen perinteen mukaan ihmisellä on myös erityinen, muista lajeista poikkeava kyky, tiedostaa oma olemassaolonsa (Keski-Luopa, 2009). Tässä tutkimuksessani tarkoitukseni on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien ihmisten näkökulmasta, mikä on laadulliselle tutkimukselle ominaista (Puusa & Juuti, 2020). Tahdon selvittää, miten juuri luokanopettajat kokevat ympäristöahdistuksen sekä sen käsittelemisen osana kasvatusta. Laadullisen tutkimuksen suomenkielisiä synonyymeja ovat kvalitatiivinen, ymmärtävä, pehmeä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimukseni tavoitteena ei ole löytää yleistettävyyksiä. Yleistettävyys tilastollisessa mielessä ei ole kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2). Pyrkimyksenä ei ole esimerkiksi selittää määrällisesti syy-seuraus-suhteita (Sirén & Pekkarinen, 2017). Sen sijaan, tämän tutkimuksen kohteena on ihmiset ja heidän elämismaailmansa. Varton (2005) mukaan elämismaailma muodostuu ihmisen asioille antamista merkityksistä eikä mikään elämismaailman ilmiöistä ole riippumaton ihmisestä. Ero luonnontapahtumista koostuvan luonnollisen maailman ja elämismaailman välillä on selitettävissä esimerkiksi siten, että on varsin luonnollinen tapahtuma, että tulivuori purkautuu, mutta ihmisen, jonka koti sijaitsee tulivuoren juurella, elämismaailmassa tämä todellisuus

näyttäytyy varsin synkkänä asiana. Eli toisin sanoen on olemassa luonnollinen tapahtuma luonnollisessa maailmassa, jolle ihminen olemassa olevassaan elämismaailmassaan antaa merkityksen (Varto, 2005).

Tässä tutkimuksessa tarkastelussa on luokanopettajien elämismaailma. Painoarvo on heidän kokemuksillaan liittyen ympäristöahdistukseen ja sen käsittelyyn osana kasvatusta. Ympäristöahdistuskin on lähinnä seurausta merkityksistä, joita ihminen antaa luonnollisen maailman tapahtumille. Tosin, usein ympäristöahdistuksen taustalla vaikuttaa juurikin se, miten ihminen on vaikuttanut luonnolliseen maailmaan sitä tuhoavasti. Tällöin voisi jopa väittää, että ihmisen elämismaailma ja ne merkitykset, joita se on esimerkiksi fossiilille polttoaineille antanut, on ollut omiaan aiheuttamaan katastrofeja luonnollisessa maailmassa. Tässä tulee esille se tosiasia, että ihmistä ei voi erottaa luonnollisesta maailmasta, vaikka hänellä onkin oma elämismaailmansa. Nämä kaksi todellisuutta nivoutuvat toisiinsa – ne molemmat ovat olemassa yhtäaikaaisesti (Varto, 2005).

Tämä tutkimus ei pohjaa mihinkään tiettyyn laadullisen tutkimuksen lähestymistapaan, vaan lähestymistapa on yleisesti laadullista tutkimusperinnettä noudattava. Caellin, Rayn ja Millin (2003) mukaan tutkimuksen, joka on määritelty vain yleisesti laadulliseksi tutkimukseksi, tulee ottaa huomioon neljä asiaa. Ensimmäisenä on tutkijan teoreettinen asema, toisena eronteko metodien ja metodologisen lähestymistavan välillä, kolmantena tutkimuksen johdonmukaisuus ja viimeisenä tutkijan analyyttinen linssi eli se, miten aineistoa käytetään. Tutkijan teoreettisesta asemaa pohdittaessa on tehtävä näkyväksi se, mitkä motiivit ja ennakkokäsitykset vaikuttavat tutkimuksen aiheen taustalla. Tätä selvitin jo aiemmin, kun esimerkiksi kerroin tutkimukseni taustalla vaikuttavasta esiymmärryksestäni. Suurimpana motiivina tutkimuksen tekoon on henkilökohtainen kiinnostukseni ja omakohtainen kokemukseni tutkimuksen aiheesta. Metodit ja metodologinen lähestymistapa on syytä erottaa siten, että metodologiseksi lähtökohdaksi ymmärretään se filosofinen tausta ja ymmärrys tiedon luonteesta, ja metodeiksi ymmärretään taas ne välineet, jotka toimivat apuna tutkimuksen teossa. Näistä välineistä kerron tutkimuksen edetessä lisää. Ne ovat esimerkiksi ne keinot, joita käytän aineiston hankintaan ja analysoimiseen. Tutkimukseni tapauksessa esimerkiksi teemahaastattelut ja aineiston litteroiminen, sekä sisällönanalyysi ovat tällaisia keinoja. Kolmanneksi tutkimuksen tulisi noudattaa johdonmukaisuutta ja täsmällisyyttä. Näitä tukee esimerkiksi tutkimuksen luotettavuuden avoin tarkastelu. Viimeisimpänä tulee arvioida, miten aineistoa käytetään. Aineiston analyysi tulee olla läpinäkyvää, ja samoin epistemologiset sekä ontologiset

lähtökohdat tulee olla auki selitetty (Caelli, Ray & Mill, 2003). Näitä lähtökohtia avaan myöhemmin kertoessani tutkimukseni tieteenfilosofisista lähtökohdista.

Yleinen laadullinen tutkimus sopii tutkimukseni menetelmäksi siksi, että sen tarkoitus on ymmärtää ihmisen kokemusmaailmaa laadullisesta näkökannasta sekä käyttämällä laadullisia menetelmiä (Kostere & Kostere, 2022). Sandra ja Kim Kosteren (2022, s. 4) mukaan laadulliseen näkökantaan liittyy esimerkiksi pyrkimys todellisten, elettyjen, kokemusten laajaan ja monipuoliseen ymmärrykseen. Esimerkki laadullisesta menetelmästä on aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetty puolistrukturoitu haastattelu (Kostere & Kostere, 2022).

Tutkijan on tärkeää tiedostaa ja kirjoittaa auki tieteenfilosofiset taustaoletuksensa, sillä ne luovat tutkimuksen pohjan ja määrittävät osaltaan myös tutkimuksen toteutusta, tavoitteita sekä tuloksia (Puusa & Juuri, 2020, luku 1). Puusan ja Juutin (2020) mukaan ei ole mitään selkeää ja pätevää ohjetta siitä, mikä paradigma eli mitkä tieteenfilosofiset lähtökohdat ja taustanäkemykset, sopivat millekin tutkimukselle. Tutkijan tulisi kuitenkin tiedostaa työnsä taustalla vaikuttavat taustaoletukset sekä niiden sisältävät rajoitukset. Se, mitä paradigmaa tutkija edustaa, vaikuttaa myös hänen käsityksiinsä ontologiasta, metodologiasta ja epistemologiasta. Ontologia on näkemys todellisuuden olemuksesta ja siitä, mitä ihminen voi todellisuudesta tietää. Epistemologia taas kuvastaa oletuksia tiedosta, sen luonteesta ja siitä, miten sitä voi hankkia. Metodologia taas käsittää kaikki ne menetelmät, joita tutkija valitsee käyttää tutkimuksessaan. Nämä valinnat nousevat tutkijan ontologisista, ihmiskäsityksen ja epistemologiaan liittyvistä oletuksista (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020, luku 1).

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat nojaavat fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiaan. Tämän tutkimusperinteen erityispiirre on se, että siinä ihminen on sekä tutkijana että tutkimuksen kohde (Varto, 1992). Tuomen ja Sarajärven mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa filosofiassa korostuu eritoten ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys. Tutkimuksen teon kannalta oleellisia ihmiskäsitykseen liittyviä käsitteitä ovat kokemus, yhteisöllisyys ja merkitys. Tietoon liittyy käsitteet ymmärtäminen ja tulkinta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Omassa tutkimuksessani fenomenologiaan viittaa esimerkiksi se, että tutkimuksessa selvitetään esimerkiksi opettajien kokemuksia omasta sekä oppilaidensa ympäristöahdistuksesta. Fenomenologia yleisesti ottaen tarkoittaa tutkimusta ilmiöiden olemuksista (Varto, 1992). Sarajärven ja Tuomen (2018, luku 1.3.4.) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena on tehdä jo koettu ja tunnettu tiedetyksi. Tämä tarkoittaa sitä, että

jotain sellaista tehdään näkyväksi ja käsitteellistetään, joka on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.3.4). Ympäristöahdistus tai ylipäänsä ympäristötunteet ovat asioita, joita ei välttämättä tietoisesti tule ajateltua, vaan lähinnä tunnettua. Tämä korostuu siinä, miten paljon vaikeita ympäristötunteita pyritään hautaamaan, sivuuttamaan ja esimerkiksi torjumaan kieltämisen mekanismeilla. Ympäristöahdistuksen hautaaminen on vahingollista pitkässä juoksussa ihmiselle itselleen (Pihkala, 2017) ja voi olla sitä myös ympäristölle, koska käsittelemättömät ympäristöahdistuksen tunteet saattavat johtaa esimerkiksi apatiaan, jolloin ympäristön puolesta toimiminen voi tuntua merkityksettömältä. Siksi koen tärkeäksi, että ympäristöahdistus ja sen käsittelemisen keinot tehdään näkyviksi.

Hermeneuttisen perinteen mukaan ymmärtäminen on aina tulkintaa ja kaiken ymmärryksen pohjalla vaikuttaa ihmisen aiemmat kokemukset, eli aiemmin ymmärretty (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.3.3). Tämä näkyy tutkimuksessani esimerkiksi siten, että tutkimukseni aiheen ja menetelmien valintaan ovat merkittävästi vaikuttaneet oma esiymmärrykseni sekä aiempi tutkimustieto tutkittavasta ilmiöstä, eli tutkimukseni tapauksessa esiymmärrykseni ympäristöahdistuksesta. Esiymmärrykseni kumpuaa pääosin kandidaatintutkielmastani, jonka toteutin kirjallisuuskatsauksena aiheenani ympäristöahdistus kasvatuksessa. Katsaukseni oli laaja ja sain sitä kautta kattavan ymmärryksen ilmiön teoreettisista lähtökohdista. Kandidaatintyön pohjalta keksin aiheen myös nykyiselle tutkimukselleni. On myös syytä olla kriittinen sen suhteen, kuinka paljon tutkijan eli minun oma esiymmärrykseni mahdollisesti rajoittaa tai asettaa ennakkokäsityksiä nykyiselle tutkimukselle. Tätä tarkastelen syvemmin tutkielmani loppupuolella.

Eskolan ja Suorannan (1998, luku 4) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa kielellä on varsin merkityksellinen asema. Ihmisen elämä on lähinnä kielellistä kommunikaatiota, joka tulee ilmi eri muodoissa puhuttuna ja kirjoitettuna. Tässä tutkimuksessa ei kielen tutkimus sinänsä ole pääasia, niin kuin ei Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan yleensääkään kasvatustieteilijöiden tutkimuksissa. Tutkimuksen kohteena on se, miten sitä käytetään ja mitä kielellä kerrotaan ja kuvataan. Yksi perustavanlaatuinen ristiriita kuitenkin on se, ettei kielen voi katsoa suoranaisesti vastaavan todellisuutta (Eskola & Suoranta, 1998, luku 4). Tämä on asia, joka on hyvä tiedostaa, mutta jonka selvittäminen ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista. Täten luotan siihen, että kieltä tutkimalla, eli tutkimukseni tapauksessa haastatteluaineistoa tutkimalla, saan tietoa, joka pohjaa todellisuuteen ja toimintaan.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseni aineiston olen hankkinut haastattelemalla kuutta luokanopettajaa – yhteensä viittä naisluokanopettajaa ja yhtä miesluokanopettajaa. Koin tärkeäksi haastatella luokanopettajia, sillä heillä on kiistatta varsin merkittävä rooli lasten ja nuorten mahdollisen ympäristöahdistuksen kohtaamisessa ja käsittelemisessä (Pihkala, 2017; Cantell ym., 2020). Valitsin aineistonkeruun menetelmäksi haastattelut, koska niiden avulla saan käsityksen haastateltavien ajatuksista, odotuksista ja kokemuksista (Puusa ym., 2020). Haastatteleminen on keino saada selville eri ihmisten asioille antamat merkitykset ja tulkinnat (Puusa ym., 2020).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä aineiston koko ei vaikuta suoraan tutkimuksen onnistumiseen. Hänen mukaansa tutkijan on tutkimuskohtaisesti valittava, milloin aineisto on riittävä ja se kattaa tutkimuskysymykset (Eskola & Suoranta, 1998). Koska tutkimukseni ei tavoittele yleistettävyyttä, vaan pikemminkin ilmiön tarkastelua mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja erilaisten näkökulmien löytämistä, koin kuuden opettajan haastattelun riittäväksi.

Haastateltujen luokanopettajien työkokemus vaihteli vasta valmistuneesta, puoli vuotta luokanopettajana työskennelleestä, aina jo eläköityneeseen luokanopettajaan, joka tosin vielä teki sijaisuuksia ja jolla oli takana yli 40 vuoden työkokemus luokanopettajana. Kaikkien kuuden luokanopettajien työkokemuksen pituus yhteenlaskettuna ja keskiarvoksi muutettuna oli noin 23 vuotta. Tässä tutkimuksessa en puhu luokanopettajista nimellä heidän anonymiteettinsa varmistamiseksi, vaan käytän heistä lyhenteitä O1, O2, O3, O4, O5 ja O6. Lyhenne O1 tulee sanasta ”opettaja” ja numero kuvastaa sitä, monentenako haastattelin kyseistä opettajaa. Lyhenteiden käyttö selkeyttää työskentelyä, ja nimen muuttaminen puolestaan toimii anonymisoinnin tekniikkana, jossa haastateltavaan liittyvä tunnistetieto muutetaan (Hyvärinen ym., 2017).

Olin yhteydessä haastateltaviin sosiaalisen median ja sähköpostin välityksellä, kun tiedustelin heidän suostumustaan haastatteluun osallistumisesta. Tiesin kaikki haastatelluista jo entuudestaan ja valitsin kysyä juuri heitä tutkimukseen senkin mukaan, että työkokemus vaihtelisi heidän välillään mahdollisimman laajasti. Ajattelin tämän tuovan erilaisia näkökulmia. Heitä tutkimukseen kysyessäni en tiennyt, ovatko he jollain lailla esimerkiksi erikoistuneet ympäristökasvatukseen. Tiesin vain, että kaikki työskentelevät luokanopettajina, tai luokanopettajien sijaisina, alakouluissa.

Jo ensimmäisessä viestissäni haastatelluille kerroin alustavasti tutkimuksen aiheesta. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna haastateltavien informointi on tärkeää, sillä suostumus haastateltavan tietojen käsittelemiseen on lain mukaan pätevä vain, jos suostumuksen antaminen on vapaaehtoista, yksilöityä ja perustuu riittävään pohjatietoon tutkimuksesta (Hyvärinen ym., 2017). Minulla oli kaikkiin heistä jo jonkinlainen yhteydenpitokeino, sillä he olivat minulle tuttuja jo entuudestaan. Kaikki kuusi haastatteluun kysytyistä suostuivat ja pyysin heiltä tutkimusluvut ennen haastattelutilanteita. Tutkimusluvassa (Liite 1) kerroin tarkemmin tutkimuksen aiheesta, sekä tutkimukseen osallistujan oikeuksista esimerkiksi kieltäytyä osallistumasta missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa. Tutkimuslupa sisältyi myös lupaus haastateltavan anonymiteetin säilyttämisestä jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa. Luvassa esiteltiin myös haastattelujen arvioitu kesto ja aineiston luottamuksellinen säilyttäminen, käyttö sekä hävittäminen.

Viiden luokanopettajan haastattelut toteutin zoomissa eli videopuhelun välityksellä. Tämä johtui osittain pandemiatilanteesta sekä siitä, että maantieteellisesti tarkasteltuna kyseiset haastateltavat asuvat sen verran kaukana, että käytännöllisintä oli toteuttaa haastattelu teknologiaa hyödyntäen. Videopuhelu on kuitenkin parempi kuin pelkkä puhelu, sillä haastattelussa auttaa paljon se, että näkee toisen ihmisen kasvot – täten pystyy huomioimaan paremmin myös ei-kielellisen viestinnän, kuten ilmeet ja eleet (Puusa ym., 2020). Yhden haastatteluista toteutin haastateltavan kotiympäristössä.

Kaikki haastattelut kestivät noin puoli tuntia. Nauhoitin haastattelut myöhempää analysointia varten. Nauhoittaminen mahdollistaa uudelleen kuuntelun, joka taas mahdollistaa syvemmän analyysin sekä uusien sävyjen huomioimisen (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Nauhoittaminen on myös edellytys litteroinnille ja sitä kautta aineiston muuttamiselle käsiteltävämpään muotoon.

Toteutin haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Tällainen haastattelu on omiaan laadullisen aineiston keräämiseen (Kostere & Kostere, 2021). Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan haastattelut perinteisesti jaetaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoiduissa haastatteluissa käytetään valmiita kysymyksiä. Esimerkkinä tällaisesta on lomakehaastattelu, jossa on valmiit kysymykset sekä vastausvaihtoehdot. Strukturoimaton haastattelu on vapaamuotoisempi ja etenee haastateltavan ehdoilla. Se muistuttaa vuorovaikutuksellisesti vapaata keskustelua, johon molemmat osapuolet voivat nostaa puheenaiheita. Tällainen strukturoimattoman haastattelun laji on esimerkiksi avoin haastattelu.

Tähän tutkimukseen valittu haastattelumuoto on puolistrukturoitu haastattelu ja se sijaitsee näiden kahden aiemmin esitetyn haastattelumuodon välimaastossa. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että jokin näkökulma haastattelulle on jo aiemmin päätetty, mutta ei kuitenkaan kaikkia (Ruusuvaara & Tiittula, 2005). Puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu (Vilkka, 2021). Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeisimmät teemat, joita haastattelussa tulee käsitellä, mutta niiden käsittelyjärjestyksellä ei ole väliä (Vilkka, 2021).

Teemahaastatteluni runko muodostui kolmesta teemasta (Liite 2). Ensimmäisessä käsiteltiin opettajan henkilökohtaista suhdetta ympäristökriiseihin ja ympäristöahdistukseen. Toinen keskittyi opettajien käsityksiin ja kokemuksiin ympäristöahdistuksesta suhteessa oppilaisiin. Kolmas teema syventyi siihen, miten ympäristöahdistus näkyy opetustyössä eli mitä eri keinoja sen käsittelemiseen löytyy ja onko valmiudet sen käsittelemiseen riittävät. Teemojen alle olin listannut kysymyksiä, joita kysyin satunnaisessa järjestyksessä. Yleisessä laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimuksen aihe, tutkimuskysymykset ja haastattelun teemat tai ohjaavat kysymykset ovat nivoutuneita toisiinsa (Kostere & Kostere, 2021, s. 35). Kaksi ensimmäistä haastatteluteemaa vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, viimeinen teema vastaa kolmeen viimeiseen tutkimuskysymykseen.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysin toteutin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheita noudattaen. Sisällönanalyysi on kuultujen, kirjoitettujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä, jossa aineisto pyritään tiivistämään ja selkeyttämään niin, ettei siitä katoa informaatiota – täten mahdollistuu luotattavien johtopäätösten tekeminen aineiston pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Siinä empiiristä aineistoa analysoiden kuljetaan kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa ym., 2020). Analyysia helpotti suuresti se, että teemahaastattelujen runko, eli itse teemat, tarjosivat jo sinällään eräänlaisen aineiston jäsenyyden, josta lähteä liikkeelle analyysin tekoon. Myös Eskolan ja Suorannan (1998, luku 4) mukaan aineiston lukeminen on edullisempaa silloin, kun pystyy keskittymään lukiessaan jo johonkin tiettyyn teemaan.

Juutin, Puusan ja Aaltion (2020) mukaan sisällönanalyysitapoja luokitellaan yleisesti teoriasidonnaiseen, aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen tapaan. Teorialähtöisessä tavassa aineiston tarkastelussa tärkein rooli on teorialla, kun taas aineistolähtöisessä analyysissa

painoarvo on aineistolla itsellään. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että täydellinen aineistolähtöisyys on käytännössä mahdotonta, sillä analyysiin melko väistämättä vaikuttaa aiempi tieto jollain tavalla tai jossain tutkimuksen teon vaiheessa (Puusa ym., 2020; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Teoriaohjaavassa tai, toisin sanoen -sidonnaisessa analyysissä, analyysi ei pohjautu teoriaan, eikä se ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia näkemyksiä esiin tuova (Sarajärvi & Tuomi, 2018).

Tutkimukseni etenee aineistolähtöisen analyysin vaiheiden mukaan, tiedostaen kuitenkin koko ajan analyysiä tehdessä, miten teoria siihen vaikuttaa. Siksikin voisi pikemminkin sanoa, että tutkimukseni on teoriasidonnainen tai teoriaohjaava. Tämän tyyllisen analyysin tarkoitus on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa se, mitä analysoidaan ei ole etukäteen sovittua (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Vaikka tutkimukseni aineiston analyysivaiheessa keskitytään aineistoon, eikä teorialla ole näkyvää osaa, tiedostan kuitenkin sen, miten teoria on vaikuttanut vahvasti tutkimuksen teon eri vaiheissa esimerkiksi tutkijan eli minun omissa ennakko-oletuksissani ja tutkimuskysymysten kehittämisessä. Täysi objektiivisuus lienee tässä kontekstissa mahdottomuus. Kriittisyys on hyvästä, sillä yleisesti ajatellaan, ettei ole olemassa objektiivisiä havaintoja sinällään, vaan esimerkiksi pelkästään käytetyt käsitteet, tutkimusmenetelmät ja -asetelmat vaikuttavat tuloksiin (Sarajärvi & Tuomi, 2018).

Aineistolähtöisen analyysin vaiheet voidaan pelkistetyksi jakaa kolmeen eri vaiheeseen: aineiston pelkistämiseen eli redusointiin, aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn sekä abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen (Sarajärvi & Tuomi, 2018; Miles & Huberman, 1994). Näitä vaiheita olen käyttänyt apuna aineistoni analysoimisessa. Taulukossa 1 esitän yksinkertaistetusti Tuomen ja Sarajärven (2018) teokseen pohjaten, miten analyysini eteni.

Taulukossa 1 esitän sisällönanalyysin eri vaiheet kronologisessa järjestyksessä haastattelujen kuuntelemisesta aina yläluokkien luomiseen saakka.

Taulukko 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulku sekä tämän tutkielman aineiston analysoinnin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123).

Haastattelujen kuunteleminen ja litteroiminen peruslitterointina
Auki kirjoitetun aineiston lukeminen ja sisältöön perehtyminen
Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja yliviivaaminen
Pelkistettyjen ilmausten listaaminen taulukoihin

Eriäväisyyksien ja samankaltaisuuksien etsiminen ilmauksista
Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely alaluokkiin
Alaluokkien yhdistely ja yläluokkien luominen

Haastattelujen litteroiminen oli aineiston analyysin ensimmäinen vaihe. Aloitin litteroinnin oitis haastatteluiden jälkeen. Litteroinnin avulla aineisto muutetaan helpommin hallittavaan muotoon (Ruusuvuori ym., 2010). Litteraatiotarkkuus valitaan tutkimuskysymyksen mukaan (Hyvärinen ym., 2017). Toteutin litteroinnin peruslitterointina, jossa haastattelu puretaan sanatarkasti, mutta kuitenkin niin, että täytesanat, tauot, toistot ja äännähdykset jätetään litteraateista pois. Tämän tyylinen litteraatin tarkkuustaso on käytännöllistä silloin, kun tarkastelun alla on ilmiö sinällään ja se, mitä siitä sanotaan eli niin sanottu ilmisältö, eikä niinkään se, miten ja millä tavoin haastateltavat asioista puhuvat ja niitä hahmottavat eli implisiittisemmät piirteet (Hyvärinen ym., 2017).

Toisessa analyysivaiheessa tulostin litteroidun aineiston paperimuotoon ja kävin ne lävitse useampaan otteeseen perehtyäkseni sisältöön. Tämän jälkeen siirryin aineiston redusointiin eli pelkistämiseen. Tässä vaiheessa aineistosta rajataan pois tutkimukselle epäolennainen sisältö (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Otin avukseni eri väriset yliviivaustussit, joiden avulla sain eroteltua tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset ilmaukset. Käytin samaa väriä yliviivatakseni samaa asiaa kuvaavat ilmaisut – tämä helpotti eri ilmiöiden erottamisen aineistosta. Alkuperäisilmaisujen etsimisen ja merkitsemisen jälkeen, pelkistin ilmaisut ja loin taulukkoja, joissa näkyvät sekä pelkistetyt ilmaukset, että alkuperäisilmauksetkin. Aineiston kokoaminen taulukoihin toimii työkaluna käytännön analyysissä (Ruusuvuori ym., 2010).

Aineiston analyysin kuvauksessa käytän esimerkkinä vain toista tutkimuskysymystä eli sitä, millaisia näkemyksiä opettajilla on ympäristöahdistuksen käsittelemisestä osana kasvatusta. Taulukko 2 toimii esimerkkinä siitä, miten redusoin alkuperäisilmauksia toisen tutkimuskysymyksen osalta. Taulukon vasemmalla puolella näkyy suora lainaus haastatteluista ja oikealle on listattu lainauksien pohjalta luodut pelkistetyt ilmaukset.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
---------------------	-----------------------

<i>"No mä lähtisin niistä sen huolista käsin. Että lähtis juuri, että mikkä sen huolet on, eikä niinkään, että nyt lähtisin lisään niitä huolia."</i>	Oppilaan huolet lähtökohtana Huolten lisäämisen välttäminen
<i>"...että keskustelee niistä huolista ja sit ehkä sen keskustelun kautta tavallaan yrittäs löytää jonku positiivisen... ja sitä kautta vaikka joku tiedon etsiminen, et riippuu et minkä ikänen."</i>	Keskusteleminen Positiivisen puolen löytäminen keskustelun avulla Tiedon etsiminen Ikätason huomioiminen
<i>"...jos se tulee luokassa esiin, niin sitten sen koko luokan kanssa on hyvä jutella ja avata vähän, että minkälainen on se tunne sillä, joka sitä kokee tai jos useempi kokee, ja sitten puhua siitä mahdollisimman paljon. Ja miettiä siinä jutellessa myös sitä, että mikä sitä helpottas, että vois ettiä yhdessä niitä konsteja, ja lohduttaa."</i>	Yhdessä keskusteleminen koko luokan kesken Tunteiden avaaminen ja käsitteleminen Ratkaisujen etsiminen Lasten osallistaminen Lohduttaminen
<i>"Jos ajattelisi, että oppilaat olisivat selvästi huolissaan, eikä oma panos ikään kuin riitä siihen heidän huoleen, niin sitten vois aatella ihan jotain moniammatillistakin."</i>	Moniammatillinen apu
<i>"Luokas voitais sitä asiaa voitais myös tutkia, ottaa selvää ja tehdä siitä jonkinlaista selvitystä."</i>	Ilmiön tutkiminen yhdessä Tiedon etsintä
<i>"Sitten erittäin tärkeä on yhteistyö kotien kanssa. Jos tulee tuollaista, niin tiedottaa siitä vanhempia, että vanhemmat voivat puhua oman lapsensa kanssa kotona ja sitten myöskin vanhemmat puolestaan koululle päin laittavat viestiä, jos haluavat, että koulussa vielä käsitellään."</i>	Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää molemmin päin

Redusointien jälkeen sain selkeämmän kuvan eri asioista, jotka korostuivat kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Pelkistämisvaihetta seurasi pelkistettyjen ilmauksien jakaminen alaluokkiin eli niiden ryhmittely. Tätä vaihetta kutsutaan myös klusteroinniksi (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Klusteroinnissa pelkistetyistä ilmauksista etsitään eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, ja näiden pohjalta nimetään alaluokkia, jotka kuvaavat sisältöä mahdollisimman hyvin (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Ryhmittely helpotti erilaisten teemojen erottamista aineistosta sekä myöhemmin tutkimuksen tuloksien kartoittamista. Taulukossa 3 esitän, miten loin pelkistetyistä ilmauksista kokoavia alaluokkia. Vasemmalla on haastatteluista poimittujen suorien lainausten pohjalta muodostetut pelkistetyt ilmaukset ja oikealla pelkistetyistä ilmauksista muodostetut alaluokat.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Huolista keskusteleminen Yhdessä keskusteleminen koko luokan kesken Keskusteleminen, kun lapsi tajuaa jonkin olevan väärässä Puhuminen on tärkeintä	Keskusteleminen
Hyvien kokemusten vahvistaminen liittyen luontoon, ympäristöön ja eläimiin Empatian vahvistaminen luontoa kohtaan Luontosuhteen vahvistaminen Tiedon lisääminen luontoon liittyen Luontosuhteesta merkityksellinen lapsille	Luontosuhteen vahvistaminen
Huolten lisäämisen välttäminen Opettaja ohjaa puhumista, ettei mene lietsonnaksi Ei saa luoda kauhuskenaarioita Pelottelu ei ole ratkaisu	Lietsonnan välttäminen
Positiivisen puolen löytäminen keskustelun avulla Uskon luominen Lapsissa on toivoa Jokaisen teolla on merkitystä	Toivon vahvistaminen
Tunteen jakaminen Tunteiden avaaminen ja käsitteleminen Lohduttaminen	Tunteiden käsittely
Moniammatillinen apu Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää molemmin päin Ei välttämättä riitä, vain opettajan kanssa keskustelu	Monen tason yhteistyö avun saamiseksi

Analyysini viimeinen vaihe oli alaluokkien yhdistäminen yläluokiksi. Abstrahointivaiheessa muodostetaan teoreettisia käsitteitä, jonka avulla aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto (Sarajärvi & Tuomi, 2018). Tämän tutkimuksen abstrahointivaiheessa ei edetty pidemmälle eli pääluokkien muodostamiseen, sillä se ei ollut tarpeen aineiston analyysin kannalta. Abstrahointia tuleekin jatkaa vain niin kauan, kuin se aineiston sisällön puolesta on

vain mahdollista (Sarajarvi & Tuomi, 2018). Analyysissä kaikki yläluokat kattavan pääluokan voidaan katsoa olevan se tutkimuskysymys, johon aineiston analyysillä pyritään löytämään vastauksia. Taulukossa 4 esitän esimerkin siitä, miten muodostin alaluokista yläluokkia aineiston käsitteellistämiseksi.

Taulukko 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka
Keskusteleminen Tunnin keskeyttäminen tarpeen tullen Tunteiden käsittely	Vuorovaikutus
Kodin ja koulun yhteistyö Moniammatillinen apu	Yhteistyö
Lietsonnan välttäminen Valoisan puolen löytäminen	Toivon vahvistaminen
Luontosuhteen vahvistaminen Empatian kokeminen luontoa kohtaan	Luontosuhteen vahvistaminen
Arjen tekojen merkitys Vastuu ja osallistaminen Yhdessä toimiminen	Toiminnallisuus
Tiedon etsintä Erilaisten näkökulmien ja ratkaisujen pohdinta	Tiedon lisääminen

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset. Ne on jaettu neljään eri teemaan. Nämä teemat rakentuivat tutkimuskysymysten ja aineistosta esiin nousseiden oleellisten sisältöjen pohjalta. Tulosten esittämisen välineenä toimivat luokanopettajien suorat lainaukset. Esitän suorat lainaukset aina siten, että tutkijan eli minun tulkintani edeltää suoraa lainausta. Sitaattien käytöllä on kaksi tarkoitusta: ne tukevat esittämieni tulkintojen oikeellisuutta sekä toimivat tulkinnan pohjana (Eskola, 2007). Luokanopettajia viitatessani käytän heistä koodinimiä O1 (opettaja 1), O2 (opettaja 2), O3 (opettaja 3) ja niin edelleen aina O6 asti.

Ensimmäisessä alaluvussa esittelen opettajien käsityksiä ympäristöahdistuksesta eli siitä, miten he ylipäänsä ymmärtävät asian tai käsitteen. Toisessa alaluvussa käsittelen opettajien kokemuksia ympäristöahdistuksesta. Esillä ovat heidän omat henkilökohtaiset kokemuksensa omasta ympäristöahdistuksesta sekä kokemukset oppilaiden ympäristöahdistuksesta. Kolmannessa teemassa huomio on niissä keinoissa, jotka opettajat näkivät hyödyllisimmiksi ympäristöahdistuksen käsittelemisessä. Viimeisenä teemana on opettajien ajatukset siitä, miten heitä voitaisiin tukea paremmin ympäristöahdistuksen käsittelemisessä osana kasvatustyötään. Tämän osion viimeisenä alalukuna on tuloksia selkiyttävä yhteenveto kaikista tutkimustuloksista.

5.1 Opettajien käsitykset ympäristöahdistuksesta

Ensimmäisenä käsittelen haastateltujen luokanopettajien käsityksiä ympäristöahdistuksesta. Näiden käsitysten selvittäminen oli olennainen osa haastattelun alkua, sillä täten varmistin, että teemahaastatteluissa puhuimme jotakuinkin samasta asiasta. Oli myös tutkimuksen kannalta oleellista kuulla, miten luokanopettajat ylipäänsä käsittävät kyseisen ilmiön ja millainen tietopohja heillä on aiheesta.

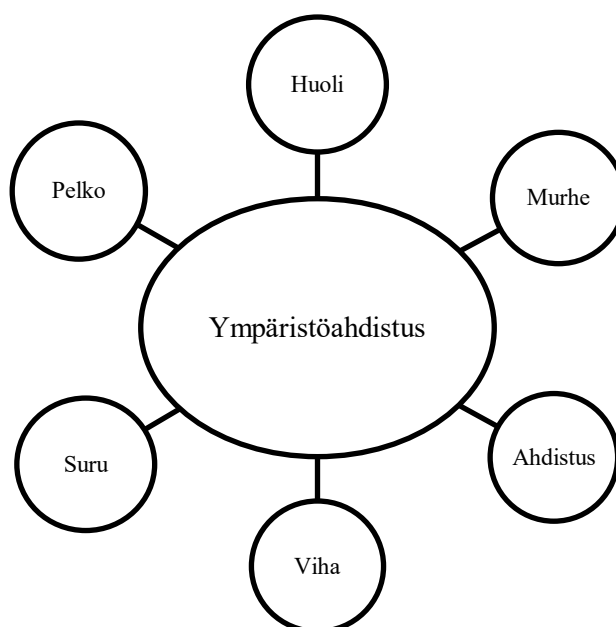
Luokanopettajien vastauksissa korostui kaksi asiaa. Ensimmäinen asia oli käsitys siitä, että ympäristöahdistus pitää sisällään jonkin kielteisen tunteen tai tunteita, esimerkiksi ahdistusta tai surua, jota ihminen tuntee ekologisten kriisien ja ympäristön tilan vuoksi. Opettajien vastauksissa korostui se, että ympäristöahdistukseen liittyy kirjo tunteita, eikä esimerkiksi vain ahdistusta.

”No mä ymmärtäisin sen ehkä niin, että juuri se, että mitä meidän ympäristössä tulee tapahtuun ja on ehkä tapahtunut jo nyt, niin se siitä aiheutuva ahdistus ja suru, ja voi olla vihaki. Voi olla sellaset erilaiset negatiiviset tai ehkä kielteiset tunteet.” (O4)

”Se on vähä sitä, että kyllähän se on vähän sitä, mitä mä sanoin, että mulla on semmonen pelkotila, et mua vähä ahdistaa, et jos me ei oikeesti tehdä jotain.” (O5)

Kuviossa 4 on esitetty kaikki tunteet, jotka opettajat liittivät ympäristöahdistukseen. Myös Pihkalan (2018) ja Ojalan (2012) mukaan ympäristöahdistus pitää sisällään laajan kirjon tunteita. Nämä tunteet ovat niin sanottuja vaikeita tunteita, jotka yleensä nähdään negatiivisina.

Kuvio 4. Opettajien liittämät tunteet ympäristöahdistus-käsitteeseen.



Toinen haastatteluissa esiin noussut teema oli, että ympäristöahdistuksen syntyyn vaikuttaa se, ettei yksilö koe omaavansa tarpeeksi työkaluja ahdistuksen käsittelemiseen tai ylipäänsä ympäristön tilan parantamiseen. Yksilö kokee, ettei hänellä ole riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa omilla toimillaan.

”No ympäristöahdistus on mun nähdäkseni sellanen tunne ja olotila, jossa sää tiedostat, että on olemassa suuri ongelma meidän maapallon tilan kannalta, mutta ei ole työkaluja hahmottaa sitä kokonaisuutena, ja sitten ei ole myöskään työkaluja kohdata tai hoitaa sitä omaa tunnetta, käsitellä sitä ahdistusta.” (O6)

”No sillä lailla juuri, että kokee ahdistusta siitä, että omat vaikutusmahdollisuudet tuntuu pieniltä. Että isot päätökset tehdään jossain muualla ja sit kokee et ei pysty siihen vaikuttaan.” (O2)

Jotkut opettajista nostivat esiin myös sen, että ympäristöahdistukseen saattaa liittyä myös kokemus siitä, ettei muutkaan tahot tee tarpeeksi ekologisten kriisien edessä.

”Juuri se, että kantaa huolta ja murhetta siitä, että ympäristön tila on se, mikä se nyt on ja että siihen ei pysty vaikuttamaan eli toivoisi, että sille voisi tehdä itse ja kaikki ihmiset, valtiot ja kaikki, jotka voivat millään tavalla vaikuttaa niin enemmän.” (O3)

Eräs opettajista pohti, miten ympäristöahdistus-käsitteenä on hyvin tuore ja miten se on saattanut vaikuttaa myös siihen, ettei ympäristöahdistuksesta ole aiemmin puhuttu myöskään koulumaailmassa. Opettajan esiin nostama huomio on varsin relevantti, sillä vasta vuoden 2007 jälkeen tiedeyhteisössä on alettu puhua ahdistuksesta liittyen ekologiin kriiseihin (Pihkala, 2020) ja ympäristökasvatuksen kentällä ympäristöahdistus-termin käyttö on yleistynyt vasta 2010-luvulla (Cantell ym., 2020).

”Vielä muutama vuosi sitten käsite oli vielä aika tuntematon. Et sitä ei tavallaan sitä ympäristöahdistus -sanaa sillä tavalla käytetty...” (O3)

5.2 Opettajien kokemukset ympäristöahdistuksesta

Tässä luvussa tarkastelen sekä luokanopettajien kokemuksia omista tunteistaan liittyen ympäristön tilaan ja ympäristökriiseihin (6.2.1), että niitä keinoja, joita heillä itsellään on vaikeiden ympäristötunnekokemustensa käsittelemiseksi (6.2.2). Kohdassa 6.2.3 esittelen luokanopettajien kokemuksia oppilaidensa tunnekokemuksista ja ajatuksista, jotka saattavat viitata ympäristöahdistukseen.

5.2.1 Opettajien oma ympäristöahdistus

Haastattelemieni luokanopettajien kokemukset ympäristöahdistuksesta omalla kohdallaan vaihtelivat suuresti. Kaikki kokivat huolta maapallon tilasta, mutta jotkut kokivat sitä vahvemmin kuin muut. Muutamat kertoivat nähneensä ongelmat jo vuosikymmeniä sitten.

”Koska oma ympäristötietoisuus heräsi jo vähän päälle kymppisenä, elikkä siitä on siis aikaa aika kauan. Sillon tuli tota ensimmäiseks öljykriisi ja muistan ne omat ajatukset siitä. - - Oon nähny, että niitä ongelmia on ja niitä on tulossa.” (O6)

”...mulla on semmonen pelkotila, et mua vähä ahdistaa, et jos me ei oikeesti tehdä jotain. Meillä on ollu vuosia aikaa, vuosikymmeniä aikaa, nii alkaa tulee semmonen ahdistus tässä koko ajan, et maapallon kello tikittää aika lujaa vauhtia.” (O5)

Eräs opettajista oli aikanaan luokanopettajaopinnoissaan erikoistunut biologiaan. Syyksi tälle hän kertoi, miten luonto on aina ollut hänelle merkityksellinen. Hän kuvaili, miten vuosien aikana myös huoli ympäristöstä on kasvanut.

”...mä oon tutkinut niitä asioita paljon omasta mielestäni ja jonkin verran varmaan tiedänkin niistä, ja oon nähny paljo täs vuosien aikana, niin täytyy sanoa, että olen todella huolissani.” (O5)

Kertoessaan omista tuntemuksistaan, kaikki haastatelluista luokanopettajista ilmaisivat olevansa huolissaan ympäristökriiseistä, mutta suurimmalle osalle ympäristöahdistus oli jotain, mitä koetaan vain satunnaisesti. Useimmilla mediassa esiin tulleet uutiset katastrofeista tai esimerkiksi ilmastoraporteista nostivat pintaan hetkittäistä ympäristöahdistusta. Useimmiten ympäristöahdistusta koetaan välillisesti (Pihkala, 2018) – varsinkin täällä Suomessa, jossa elonkehän alati huononeva tila ei näy yhtä akuutisti kuin monessa muussa maailman kolkassa.

”En tiedä, voinko sanoa, että oonko kokenut ihan, ehkä jos olisi matkannut maailmalla niin, että olisi nähnyt sitä enemmän niin sitten se voisi ahdistaa. Kun Suomessa meillä on asiat kuitenkin aika hyvin. Mutta tälläiset ohjelmat eläimistä, jotka kärsii vaikka muovista meressä, niin ne on kyllä sellasia epämiellyttäviä ja ahdistavia.” (O1)

”No ahdistusta ja kyllä välillä ku lukee niitä raportteja, niitä joissa on jotain tiettyjä lukuja ja vuosia, niin kyl se ahdistaa. Ei se ehkä itellä silleen joka päivä oo mielessä, että mitä oon kuullu, että joillaki ehkä on, mutta kyllä se kuitenkin käy mielessä. --- On tullu ehkä tietosemmaks siitä.” (O4)

”Kyllä minä olen erittäin huolissani tämän hetkisestä tilanteesta. Tänä aamunakin kuuntelin radioo ilmaston lämpenemisestä, tavote olis se yks ja puol ja tällä hetkellä mennään kohti kahta ja puolta, et kyllä mulla on oikeesti syvä huoli siitä ja ympäristön tilasta kaikkineen.” (O5)

”Mutta en mä koe olevani niinku sillä tavalla ahdistunut siitä. Ku se tulee tuolla uutisissa esiin ja siitä puhutaan, niin jään kyllä miettiin niitä asioita, mutta sitten toisaalta taas semmoset niinku isot asiat tuntuu jollain lailla, vaikka se on hassua, että ne on niitä isoja asioita, mikkä vaikuttaa kaikkiin ja koko maapalloon, niin ne tuntuu tietyllä lailla kaukaselta.” (O2)

Muutama opettajista oli kokenut jonkin asteista ympäristöahdistusta myös välittömästi. Yksi nosti esiin tilanteet koulussa, kun kuulee rikoksista, joita ympäristöä kohtaan on tehty ja sen määrän, mitä ruokaa heitetään roskiin. Toinen taas mainitsi avohakkuut ja esimerkiksi roskaamisen.

”Tietysti kun itse liikun tosi paljon metsässä niin sit tuntuu tosi surulliselta, että joku kaunis paikka on tai joku iso mettä on mennyt nurin. --- Kaupungissa tulee ahdistus hyvin pienistäkin asioista, kun huomaa, että ihmiset ovat kauheen välinpitämättömiä. Roskia, nyt on maskeja, siellä täällä heiteltynä ja roskia heitellään sinne, minne tahansa. Hyvinkin pienistä asioista se saattaa nousta se pieni ahdistus, että eiks ihmiset oikeesti välitä.” (O3)

”No se on ihan kaikki tässä ympärillä. Ku mä kuuntelen vaikka oppilaitten juttelua, et mitä kotona on tehty, esimerkiks jos on vaikka poltettu kumeja, siis ihan oikeesti heitetty johki tuleen niitä ihan vaan sen takia, että saadaan omat nurkat puhtaaksi, niin se lähtee ihan niinku tästä ruohonjuuritasolta.” (O5)

”Kyllä se kaikki, minkä mä koen, mikä on tavallaan lainausmerkeissä rikos ympäristöä kohtaan.” (O5)

5.2.2 Opettajien keinot käsitellä ympäristökriiseihin liittyviä tunteitaan

Aikaisempi tutkimus osoittaa, miten olennaista on, että opettajat ovat itse tietoisia ympäristötunteistaan sekä niiden käsittelytavoista tai niin sanotuista coping-mekanismeista (Ojala, 2015; Ojala, 2012b). Siksi teemahaastattelussa yhtenä kysymyksenä oli se, miten opettajat käsittelevät ympäristökriiseihin liittyviä tunteitaan omassa arjessaan. Monet opettajista painottivat sitä, miten tärkeintä on ymmärtää omat rajat ja oma voimattomuutensa isojen ongelmien edessä.

” Mä tavallaan niinku koodaan mun mieleni sellaseen tilaan, että mä pystyn toimiin, että mä en niinku menetä mun toivoo, että mä nimenomaan otan sen, että se on olemassa se ahdistus, että mä nään sen visuaalisesti sellasena tyyliin semmosena pilvenä tuolla jossain yläpuolella, mutta mä vedän niinku mun pään sieltä pilvestä pois

sillä, että mä yritän omassa arjessani niinku tehdä niitä asioita, mitä mä voin tehdä, että mä niinku teen sen sillain, että mä niinku toimin, ja hyväksyn sen, että mä olen yksi pieni ihminen, että mä en voi tehdä paljoo.” (O6)

”...ehkä mä itte mietin juuri sitä että mitä mä voin tehdä että vaikka ne teot mihkä mä koen pystyvänä niinku ihan oikeesti ja konkreettisesti niin ne ei oo kauheen isoja mutta että ne on niinku mulle tärkeitä niin pyrin niitä kuitenkin sitten tekeen.” (O2)

”...kuitenkin positiivisesti ajatella sillä tavalla, että kuitenkin jokaisella on merkitystä, niillä kaikilla teoilla.” (O3)

Eräs opettajista piti tärkeänä sitä, ettei kiellä ongelmien olemassaoloa vaan uskaltaa kohdata ne sellaisina kuin ne ovat sekä pohtii niitä omassa elämässään. Se, että opettaja on itse pohtinut ympäristökriisejä, ja omia ajatuksia ja tunteita niihin liittyen, onkin lähtökohta ympäristöahdistuksen käsittelemiselle oppilaiden kanssa (Ojala, 2015). Omien coping-mekanismien tiedostaminen on tärkeää, jotta voi auttaa oppilaita käsittelemään ympäristöahdistusta tavalla, joka mahdollistaa toimintakyvyn, toivon ja hyvinvoinnin säilymisen (Ojala, 2015).

”Ensinnäkin se, että ei sivuuta niitä asioita eikä kiellä niitä vaikka ne on ikäviä asioita vaan pysähtyy niinku ylipäänsä pohtiin niitä.” (O2)

Puolet opettajista mainitsivat, että heitä ympäristöahdistuksen käsittelyssä tai sen kanssa elämisessä auttaa se, että voi kasvattaa oppilaitaan ekologisuuteen. Heistä on tärkeää, että voivat olla itse esimerkkinä oppilailleen siinä, miten käyttäytyä kestävämmiin ja luontoa kunnioittavampiin. Esimerkin voimaa ja opettajan roolia roolimallina korostettiin.

”Että koittaa olla myös sitten, jos ajattelee lapsia ja koululaisia, niin olla mallina heille. Et se on ehkä se tärkein just koulussa sitten, että opettaja on kutienkin aikamoinen roolimalli tietyllä tavalla, että sillä mitä koulussa sitten puhuu ja juttelee ja kyselee, niin silloin aika iso vaikutus ja voi jättää sellasen muistijäljen. Että jos ei muista sillä hetkellä niin sen voi muistaa vuosien päästä sit kuitenkin, että ainiin, se ope jutteli tämmösist jutuista.” (O3)

”Että mä vaikutan sitten koulussa kasvattamalla, ottamalla niitä asioita esille ja näin.” (O6)

”...omalla esimerkilläni. Kyl mä yritän elää niinku opetan. Yritän antaa lapsillekki niinku sitä näkemystä, että okei, aikuinen ihminen tekee noin, että mä voin ottaa mallia

siitä. Että mä ny oon tietysti pienempi auktoriteetti ku kotona isit ja äitit, niin silti. Annan sen vaihtoehdon ja kerron, että miksi teen itse näin.” (O5)

5.2.3 Opettajien kokemukset oppilaiden ympäristöahdistuksesta

Haastatelluista luokanopettajista vain kahdella oli selkeitä kokemuksia oppilaiden ympäristöahdistuksesta. Haastatteluissa opettajat pohtivat, miten ympäristöahdistuksen kokemiseen saattaa vaikuttaa ikätaso, ymmärrys asioista ja se, miten ympäristötietoisia lasten perheissä ollaan. Eräs opettajista mainitsi, miten esimerkiksi suuret ryhmäkoot vaikeuttavat keskittymisen yhteen oppilaaseen ja lopulta tunteiden lukeminenkin on varsin tulkinnanvaraista. Esiin nousi myös se, miten Suomessa asuessamme suurimmat katastrofit, tai ekologisten kriisien vaikutukset, eivät suoranaisesti kohtaa oppilaiden lähipiiriä.

Suurin osa opettajista pohti haastatteluissaan, miten paljon lasten ja nuorten ikä vaikuttaa ympäristöahdistuksen kokemiseen. Monet opettajista ovat opettaneet lähinnä alakoulun nuorempia ikäryhmiä viime vuosina ja he ajattelivat sen syyksi sille, miksi heillä ei ole ollut kohtaamisia ympäristöahdistusta kokevien oppilaiden kanssa.

”Nyt viime vuosina mulla on ollut niin pikkusia, että 1–4 luokkalaisia, että niillä ei ole vielä niin hirveitä huolia vielä tässä maailmassa, että eivät varmaa hirveästi seuraa uutisiakaan vielä, mutta ovat toki kiinnostuneita.” (O1)

”Alakoulussa ne on varmaan sen verran pikkusia vielä, ettei niillä ole vielä niin paljon sellaista ympäristöahdistusta.” (O1)

”...monessa asiassa ne on kuitenkin vielä niin lapsia.” (O3)

”Joo no mulla ei ehkä oo siitä niin kokemusta, kun ei oo tullu esiin oikeen, kun mä opetan niin pikkusia, niin ei oo noussu juurikaan esiin.” (O4)

”Mitä isommaksi oppilaat tulee, niin tuntuu, että sitä enemmän tulee sitä huolenaihetta, kun tieto lisää tuskaa siinä mielessä sitten.” (O1)

On syytä huomioda, että tutkimuksissa on tullut esille, että myös hyvin nuoret lapset voivat kokea ympäristöahdistusta (Pihkala ym., 2020). Pelastakaa Lapset -järjestön (2019) teettämässä tutkimuksessa ilmastonmuutos nousi lasten suurimmaksi huolenaiheeksi.

Eräs opettajista mainitsi, miten perheellä on paljonkin vaikutusta siihen, miten ympäristötietoinen lapsi on. Puhakan (2014) mukaan perheeltä perityt tavat ja lapsen elinympäristö vaikuttavat suuresti siihen, millaiseksi yksilön luontosuhde rakentuu.

”Se riippuu tietysti hirveen paljon perheestä, että enemmän ehkä vaikuttaa se perhe, että miten siellä suhtaudutaan ja että puhutaanko siellä.” (3)

Lapset saattavat myös tietoisesti vältellä vaikeiden asioiden ajattelemista. Coping-mekanismien, joissa pyritään välttelemään ympäristöongelmien käsittelemistä, on havaittu olevan varsin yleisiä (Ojala, 2015; Pihkala, 2017). Jotkut opettajista mainitsivat myös, miten yleistä on ongelmien kieltäminen ja sivuuttaminen.

”...jotenki se lapsen mieli on semmonen vielä, että ku ollaan pieniä, että sitte tulee jotain muuta mukavampaa mieleen ja ei ehkä edes haluta miettiä sellasta oikeesti mitään tosi vaikeeta asiaa tai mikä olis niiku kamalaa ja uhkaavaa. Et ehkä osa sivuuttaa sen takia, että se saattaa olla pelottava ajatus, joku et tapahtuis jotain semmosta, että me menetettäs jotain lopullisesti täältä.” (O2)

”Mut sit se toinen, mitä ehkä näkee, on se kieltäminen. Eli ei niinkun kuunnella sitä asiaa, tai sit heitetää jotai, et jaa jaa, tää on nyt tälläst jotain viherpiiperrystä ja muuta kaikkee.” (O6)

Kaksi opettajista nostivat esiin, miten suuret ryhmäkoot luokissa vaikuttavat siihen, miten hyvin pystyy lukemaan yksittäistä oppilasta ja keskittymään hänen tunteidensa huomioimiseen. Tämä saattaa vaikeuttaa ympäristöahdistuksen huomaamista.

”Ja sitte se, että opettaa oppilaita luokas, jos on yleensä kakskyt viiva kolkyt oppilasta, niin siellähän sä et pääse hirveen lähelle siihen yhteen oppilaaseen tälläsellä hetkellä, kun on ehkä joku ilmastoahdistus, et sit sä vaan tulkitset niitä ilmeitä. Et silleen ihan kauheesti, ku mä äkkiä aattelen, niin ei oo semmosta faktaa.” (O6)

”Kyllä mä pyrin huomioimaan, mutta luokat on kuitenkin aika isoja niin joskus semmonen pieni oppilas joka on hiljanen ja omassa mielessään sitä miettii eikä tuo sitä julki, saattaa sitten kyllä jäädä myös huomaamatta.” (O1)

Erään opettajan mukaan on syytä tiedostaa, että oppilaat ovat yksilöitä, jotka kokevat asiat hyvin eri tavalla ja kukin omalla tavallaan. Heitä ei voi yleistää myöskään tässä asiassa eli siinä, miten he ajattelevat ympäristökriiseistä ja millaisia tunteita ne heissä herättävät. Pihkalan ja kirjoittajakumppaneiden (2020) onkin varsin tärkeää tiedostaa, että jokainen

reagoi ilmastonmuutokseen yksilöllisesti – toiset kokevat suurta ahdistusta ja jotkut eivät ole ollenkaan huolissaan (Pihkala ym., 2020).

”Mulle tulee erilaisia oppilaita joka vuosi, erilaisia oppijoita, erilaisia persoonia. ... Niinku sanoin, että se vaihtelee hirveesti, että nytkin tämä vuosi ei ole samanlainen ku edellinen vuosi.” (O5)

Kaksi kuudesta haastatellusta luokanopettajasta kertoi kohdanneensa ympäristöahdistusta oppilaissaan. Esimerkeissä, joita he kertoivat, ympäristöahdistus oli jo varsin syvää. Ensimmäisen opettajan esimerkissä lapsi oli välitunnilla selvästi ahdistunut lumettomasta talvesta ja huusi ilmastokriisiin liittyviä asioita. Opettaja kertoi, miten hän oli itse välituntivalvonnassa, eikä saanut oppilasta pysähtymään tai lopettamaan huutamista ja rauhoittumaan siinä tilanteessa.

”No esimerkki. Mä olen nähnyt oppilaan, olikohan kolmas- vai neljäsluokkalainen silloin, joka kulki välitunnilla, mä olin itse välituntivalvonnassa, hän kulki välitunnilla, oli varmaan joku ihan siis talvikuukausi, mut ei ollut lunta tipan tippaa, niin hän kulki siellä ahdistunut ilme kasvoillaan ja tavallaan vähän niinku huusi, että, en muista niitä sanoja, mut tavallaan sitä, että hän huusi tätä asiaa, niinku tätä ilmastokriisiä. En muista puhuiko hän kasvihuoneilmästä silloin.” (O6)

Toinen opettajista kertoi kuudennesta luokasta, jossa jopa neljäsosa oppilaista koki ympäristöahdistusta – opettajan omin sanoin, he olivat niin sanotusti asiaan heränneitä. He myös kertoivat tuntemuksistaan opettajalle suoraan ja useasti pitkän aikavälin aikana. Oppilaat esittivät huolensa siitä, miten ihmiset eivät tunnu tajuavan ongelmien suuruutta ja todellisuutta. Oppilaista moni oli kasvissyöjä ja opettajan mukaan kyseiset oppilaat oireilivat, kun koulussa oli tarjolla liharuokia. Opettajan mukaan kyseiset oppilaat eivät itse käyttäneet ympäristöahdistus -käsitettä, vaan kertoivat ylipäänsä vaan tunteistaan ja erinäisistä ajatuksista, jotka viittasivat vahvasti ympäristöahdistukseen.

”...siellä oikeesti lapset jopa oireili näiden ympäristöasioiden takia. Mulla oli ensinnäki monta kasvissyöjää tässä sinä aikana ja sitte ku meillä oli liharuokia ja muita, niin kyllä ne oikeesti oireilivat ja kertoivat omia asioitaan siitä lihansyönnistä ja muuta.” (O5)

”...oli niin monta tällästä herännyttä, asiaan herännyttä oppilasta, jotka oikeesti olivat huolissaan myöskin.” (O5)

”...tuli kertomaan mulle useammanki kerran, kun yhden lukuvuoden aikana, että tuntuu pahalta, että eikö ihmiset tajua.” (O5)

Opettaja kertoo, että joillakin oppilaista ahdistus on ollut niin vakavaa, että sitä on pitänyt käsitellä ihan moniammatillisestikin. Hän mainitsee, että ahdistuneisuuteen on vaikuttanut myös muutkin tekijät, mutta ympäristöasiat ovat olleet yhtenä tekijänä vaikuttamassa kyseisissä tilanteissa.

”Oikeesti jotkut oppilaat olivat liianki ahdistuneita. Muutamilla meni ihan fysiikkaan asti ympäristöasiat.” (O5)

5.3 Ympäristöahdistuksen käsittelemisen keinot kasvatuksessa

Haastateltujen luokanopettajien ajatukset siitä, miten ympäristöahdistusta tulisi käsitellä koulussa, olivat hyvinkin samansuuntaisia. Tärkeimmiksi kasvatuksen keinoiksi nousivat vuorovaikutus, toiminnallisuus, toivon ja luontosuhteen vahvistaminen sekä yhteistyö. Myös tiedon lisääminen liittyen ympäristöahdistukseen ja ympäristöasioihin ylipäänsä nousi esiin haastatteluissa.

Vuorovaikutuksen merkitys korostui tärkeimpänä tekijänä, jonka opettajat liittivät ympäristöahdistuksen käsittelemiseen koulumaailmassa. Tunteista, huolista ja mietityttävistä, jopa pelottavistakin, asioista keskusteleminen on lähtökohta aiheen käsittelylle. Luokan ilmapiiriin tulisi olla turvallinen ja avoin – sellainen, jossa oppilaat kokevat tulevansa kuulluiksi. Tärkeää olisi, että asioista voitaisiin keskustella koko luokan kesken, jolloin myös muilla olisi mahdollisuus pohtia omia tunteitaan tai kertoa mahdollisesti ympäristöahdistuksestaan.

”...jos se tulee luokassa esiin, niin sitten sen koko luokan kans on hyvä jutella ja avata vähän, että minkälainen on se tunne sillä, joka sitä kokee tai jos useempi kokee, ja sitten puhua siitä mahdollisimman paljon. Ja miettiä siinä jutellessa myös sitä, että mikä sitä helpottaa, että vois ettiä yhdessä niitä konsteja, ja lohduttaa.” (O3)

”Alakoululaisilla ois ensisijainen se puhuminen, keskustelu, niinku muistakin ahdistusjutuista ku ympäristöahdistuksesta.” (O1)

”No se avoimuus on mun mielestä tärkeetä. Että pitää puhua asioista, eikä saa niinku sivuuttaa eikä väittää, että näin ei ole.” (O2)

”Keskustelun sanoisin ensimmäisenä, mikä tulee mieleen.” (O4)

”Siis muutaman kerran me otettiin ihan sillä tavalla, et oli se tunti mikä tahansa, et jos joku oppilas kerto mulle jonku asian, mikä ahdistaa, hän ei käyttäny tietenkää sanaa ahdistaa, mut kuitenkin, että oli ympäristöön liittyvä joku asia, niin sit saatto olla et laitettii vaikka matikka, chromebookit kiinni, ja käsiteltiinki koko tunti sitä asiaa yhdessä. Se on tavote saada nää oppilaat keskustelemaan keskenään...” (O5)

Ympäristöahdistuksesta ja teemoista, jotka siihen liittyy, tulee keskustella tavalla, joka on kullekin ikäryhmälle sopiva. Moni opettaja nosti ikätasoisuuden huomioimisen tärkeään asemaan. Samoin korostui tietynlainen hienovaraisuus siinä, miten esimerkiksi ympäristökriisejä käsittelee. Useat korostivat sitä, miten syyllistämistä tai pelon ja ahdistuksen lietsomista tulee välttää.

”Että lähtis siitä juuri, että mikkä sen huolet on, eikä niinkään, että nyt lähtisin lisään niitä huolia. Et just ikätaso huomioiden, et onks se kolmosluokkalainen vai just kutosluokkalainen, et riippuu aika paljon.” (O4)

”Että oli sitte minkä ikäsiä oppilaita hyvänsä nii sit täytyy vaa niiku löytää se tapa, millä tavalla lähestytää minkäki ikäsiä lapsia ja miten heille asiasta kerrotaan, mutta kerrotaan niinku totuudenmukaisesti.” (O2)

Opettajien vastauksissa korostui oppilaslähtöinen ote ympäristöahdistuksen käsittelyssä. Asioista keskusteleminen tulisi pääpainotteisesti edetä lasten tai nuorten esiin nostamien asioiden ja ideoiden pohjalta. Opettaja voisi tukea oppilaita löytämään keinoja toimia yhdessä ympäristön puolesta, tarkastella eri näkökulmia ja etsiä tietoa. Tiedon etsinnän mainitsikin moni opettajista. Näin jostakin abstraktista tulisi konkreettisempaa ja lapset voisivat itse tietoon pohjaten miettiä, miten ympäristöahdistusta voisi parhaiten käsitellä omassa elämässään.

”Luokassa voitais sitä asiaa voitais myös tutkia, ottaa selvää ja tehdä siitä jonkinlaista selvitystä.” (O1)

Toiminnallisuus ja pienten, arkisten tekojen korostaminen oli yksi opettajien mainitsemista pääkeinoista käsitellä ympäristöahdistusta oppilaiden kanssa. Opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa itse omilla toimillaan. Tällaisessa tilanteessa opettaja ohjaisi ja kannustaisi oppilaita itse ideoimaan ja pohtimaan erilaisia keinoja toimia kestävämmiin. Kuitenkin moni opettajista mainitsi, että oppilaille täytyy tehdä selväksi, ettei heillä ole koko vastuu tai ei ole vain heidän tehtävänsä toimia vastuullisemmin, vaikka kaikilla onkin isossa kuvassa oma pieni osansa. Toiminnan korostaminen onkin hyvin

keskeistä ympäristökasvatuksessa (Cantell ym., 2020) ja sen on katsottu olevan myös tehokas keino ympäristöahdistuksen kanavoimiseen (Pihkala, 2017).

”...mä yritän niinku lapsilta ikään kuin ottaa niiltä sitä ahdistusta pois sillä, että mä yritän heille selittää, että heillä ei ole koko vastuuta. Että tehdään omassa elämässä se, mitä pystytään.” (O6)

”Ja opettajana tavallaan ohjailla eteenpäin, että mitä sitä sitten olisi, ettei juuri minun tai sinun tarvitse ahdistua tästä. Ehkä juuri ne pienet teot, mitä itse kukin voi tehdä, niin korostaa niitä.” (O3)

Muutammat opettajista mainitsivat haasteeksi kuitenkin sen, miten kodeissa saatetaan suhtautua kielteisesti koulussa käsiteltyihin ympäristöteemoihin. Haasteena nähtiin myös se ristiriita, miten koulussa opettaja kannustaa toimimaan ympäristöä kunnioittaen ja kestävämmän, mutta kotona kulttuuri ei tue lapsen oma-aloitteista toimintaa, tai lapsen halu toimia ekologisemmin kumotaan heti alkutekijöikseen. Yksi opettajista koki myös riittämättömyyttä sen suhteen, missä määrin hänellä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia vaikuttamiseen ja toimintaan kestävämmän maailman luomiseksi.

”Just sillä lailla, että puhutaan niin paljon, että pitäisi kierrättää ja jos lapsi huomaakin ettei kotona kierrätetäkään. - - Siinä oon huomannu että osalle tulee se, että pienillä toimilla rupee toimimaan ja vaikuttamaan sen perheenkin toimiin.” (O1)

”...on niin monenlaisia perheitä ja joissain perheissä saattaa olla ne tavat niin välinpitämättömiä. Että se on just se suuri haaste, että millä tavalla voi vaikuttaa sitten niitten vanhempien asenteisiin sillä tavalla, että siellä kotona ei torpata niitä lasten hienoja ajatuksia, mitä ne tuo sinne, kun koulussa on puhuttu sitä ja tätä ja kerrottu tätä. Sitä enemmän pelkää, että sit siellä torjutaan.” (O3)

”No varmaan juuri se että kun itsekään ei koe pystyvänsä vaikuttamaan kaikkeen niin ehkä se on sitte pikkasen semmonen että jos lapsi kysyy että mitä mä sitten teen, että mitä mä voin tehdä, niin ei pysty oikeen niinku tarjoon juuri muuta ku tavallaa niitä keinoja mitä itteki käyttää.” (O2)

Ympäristöahdistuksen kohtaamista ja käsittelemistä voisi hyödyttää yhteistyö eri toimijoiden kesken. Eräs opettajista korosti perheen ja koulun välistä yhteistyötä. Myös moniammatillinen yhteistyö tarpeen tullen koettiin tärkeänä keinona kohdata ympäristöahdistunut lapsi tai nuori.

Moniammatillisella yhteistyöllä opettajat viittasivat esimerkiksi psykologin tai kuraattorin apuun tarvittaessa.

”...erittäin tärkeää on yhteistyö kotien kanssa. Jos tulee tuollaista, niin tiedottaa siitä vanhempia että vanhemmat voivat puhua oman lapsensa kanssa kotona ja sitten myöskin vanhemmat puolestaan koululle päin laittavat viestiä, jos haluavat, että koulussa vielä käsitellään.” (O1)

”Jos ajattelisi, että oppilaat olisivat selvästi huolissaan, eikä oma panos ikään kuin riittä siihen heidän huoleen, niin sitten vois aatella ihan jotain moniammatillistakin. Että ottais jonkun avuksi, esimerkiksi kuraattorin tai psykologin, sitä asiaa käsittelemään. Jos huomais, että selvästi jotakin oppilasta se asia ahdistaa.” (O1)

Yhden opettajan mielestä lähtökohta ympäristöahdistuksen käsittelemiselle tulisi olla luontosuhteen vahvistamisen. Tällä hän tarkoittaa luonnossa olemista, sen tarkkailemista ja ymmärtämistä. Hän koki tärkeäksi, että lapsella vahvistuu positiiviset kokemukset luonnosta, esimerkiksi erilaisista eläimistä, sekä luonnon merkityksellisyyden kokeminen. Tämän voisi ajatella olevan myös ympäristöahdistusta ennaltaehkäisevää kasvatusta.

”No mähän pyrin aina vahvistamaan luontosuhdetta eli sitä perustaa. Eli sitä, että me ollaan luonnossa, me tarkkaillaan ja tutkitaan sitä, ja pyritään niinku ymmärtään, että no miks tätä leppäkerttua ei lintata nyt tähän, et mikä se on, ettei oo niinku tälläsii pahoja eläimiä tai inhottavia eläimiä. - - Et tavallaa niinku tietoo luonnosta ja sit sitä luontosuhdetta, et siitä tulis niinku merkityksellinen. Ja sit mä paljon keskustelen tai usein lähden siitä, että millon sullon ollu hyvä hetki sie luonnossa. - - Että niinku vahvistetaan niitä hyviä kokemuksia, hyviä muistoja siitä, mitä on luonnossa ja ympäristössä kokenu ja eläimistä.” (O6)

Luontosuhteen vahvistamisen onkin havaittu olevan yksi tärkeimmistä ympäristökasvatuksen tavoitteista. On tutkittu, mitkä tekijät vaikuttavat niiden aikuisten ympäristösuhteeseen, jotka toimivat ympäristön suojelemiseksi (Cantell ym., 2020, s. 59). Tärkein ympäristösuhteeseen vaikuttava tekijä on yksilön kokemukset luonnossa olemisesta ja liikkumisesta (Cantell ym., 2020, s. 59). Luonnossa oleminen ja positiivisten kokemusten kerryttäminen voisi toimia kanavoimiskeinona ympäristöahdistukselle ja toisaalta tarjota mahdollisuuksia ja kannustimia toimia itse ympäristöä kunnioittaen.

Luontosuhteen esille nostanut opettaja puhui myös empatian kokemisen tärkeydestä. Onkin ehdotettu jopa, että ympäristöahdistus-termin tilalla käytettäisiin ympäristöempatia-termiä,

sillä se, että kokee huolta ympäristön tilasta ajassa, jossa elämme, kertoo enemmänkin siitä, että yksilö kokee empatiaa luonnon maailmaa kohtaan (Hickman, 2020).

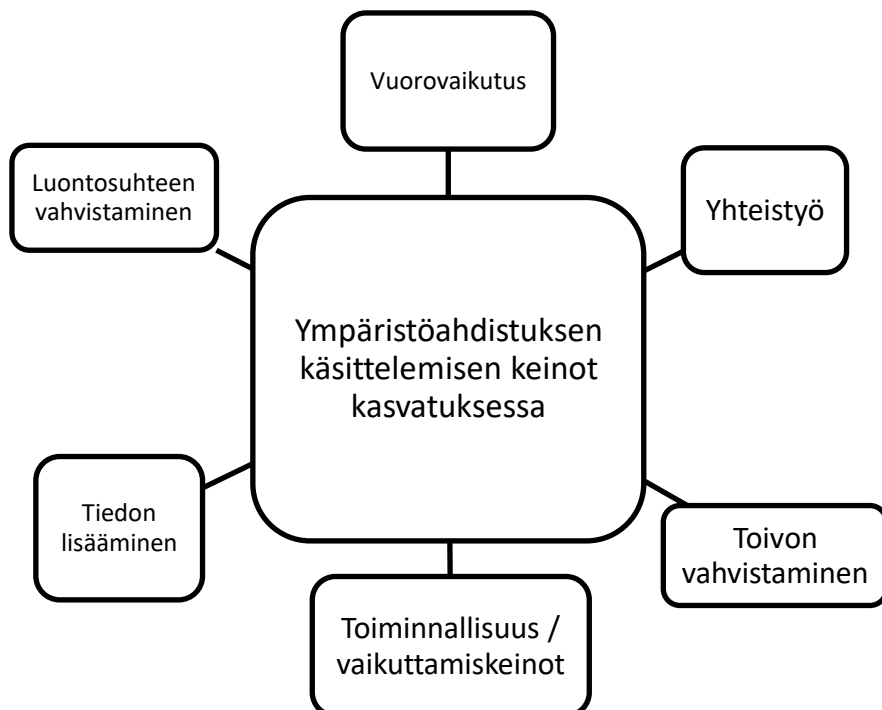
Viimeisimpänä keinona, joka nousi esiin useamman opettajan taholta, oli luoda toivoa tulevaan ja jonkinlaista positiivista ajatusta siitä, että ongelmiin voitaisiin löytää ratkaisuja. Tärkeäksi nähtiin myös se, ettei opettaja lietsoisi ympäristöahdistusta entisestään tai räväyttelisi ilmoille kauhuskenaarioita.

”Sillai uskoa luoda siihen, että kyllä me pystytään sille jotain tekemään omilla toimillamme, vaikka ne olisivat pieniäkin.” (O1)

”...ettei syyllistettäis, et hei se on susta kii, et jos et ny tee näin niin maapallo tuhoutuu. Ei sillä tavalla, että pelotettas niitä ja aiheutettas sitä ahdistuneisuutta niinku ehdoin tahdoin, vaan kerrotaan niistä vaihtoehtoista ja vähä skenaarioistaki.” (O5)

Kuviossa 5 on tiivistetyksi kaikki ne teemahaastatteluissa esiin nousseet keinot kohdata ympäristöahdistus koulumaailmassa. Keinot ovat vuorovaikutus, joka tarkoittaa keskustelemista ympäristöahdistuksesta avoimesti, yhteistyö eri toimijoiden välillä ympäristöahdistuneen kohtaamiseksi ja auttamiseksi, toivon ja luontosuhteen vahvistaminen, tiedon lisääminen liittyen ympäristöahdistukseen ja ympäristökriiseihin sekä toiminnan tarjoamat keinot ympäristöahdistuksen käsittelyssä.

Kuvio 5. Ympäristöahdistuksen käsittelykeinoja kasvatuksessa.



5.4 Opettajien kokemukset omista valmiuksistaan ja tarvitsemastaan tuesta

Tässä viimeisessä luvussa ennen kaikkien tutkimustulosten yhteenvetoa esittelen luokanopettajien ajatuksia omista valmiuksistaan, tarvitsemastaan tuesta sekä tulevaisuudennäkymistä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen, millaisena he kokevat omat valmiutensa käsitellä ympäristöahdistusta koulumaailmassa (6.4.1). Toisessa alaluvussa (6.4.2) keskityn opettajien ehdotuksiin siitä, miten heitä voitaisiin tukea aiheen käsittelemisessä. Tämän luvun lopuksi (6.4.3) orientoidutaan tulevaisuuteen, kun esittelyssä on opettajien näkemykset siitä, miten tärkeänä ja tarpeellisena aiheen käsitteleminen näyttäytyy tulevaisuuden yhteiskunnassa.

5.4.1 Opettajien näkemykset omista valmiuksistaan käsitellä ympäristöahdistusta

Suurin osa luokanopettajista koki omat valmiutensa käsitellä ympäristöahdistusta osana kasvatusta jossain määrin riittämättömiksi. Kukaan heistä ei todennut jäävänsä täysin toimettomaksi ympäristöahdistuksen edessä, vaan kaikilla oli esittää keinoja aiheen käsittelemiseen. Monet kaipasivat kuitenkin lisää tietämystä aiheesta itsestään, ympäristökriiseistä ja -ahdistuksesta sekä tunnekasvatuksesta.

”Ei varmaankaan, että tietysti pitäis itte olla kokoajan vie enemmän ajan tasalla ja tietää, vaikei niitä tavallaan niitä kaikkia negatiivisia faktoja tietenkään voi lapsille sillä tavalla tarjoilla, mut että varmaan semmosta tunnekasvatusta, mitä varmaan kaikki me opettajat tarvitaan aina vaan enemmän.” (O3)

”Sanotaanko, että varmasti sais olla vielä enemmän taitoja, että olisin tyytyväinen. Että sitäkin ajateltas välillä enemmän, että mentäs vaikka jossain opettajankokouksessa läpi ja varsinki sillon, jos se on ajankohtaista. Kyl mä kokisin, että mä tarvisin vielä lisää keinoja, että miten sitä asiaa vois käydä läpi.” (O1)

”... jos pitäis käsitellä niin kyllä siihen pitäis valmistautua aika paljon paremmin, että toisaalta en koe, että tällä hetkellä olisin valmis. Kyllä se kuitenkin jotain valmistumista vaatis. Sit kuitenkin, muuten se menis siihen, että mä puhuisin vain niistä mun käsityksistä, jotka taas perustuu mulla lähinnä niihin mun tunteisiin ja niihin, mitä mä oon lukenu. Tarvis enemmän sellasta faktaperustaista kuitenkin.” (O4)

Opettaja, joka oli kohdannut välituntivalvonnassa oppilaan, joka oli ahdistuneena huutanut asioita liittyen lumettomaan talveen ja ilmastonmuutokseen, totesi, ettei ollut löytänyt keinoa oppilaan rauhoittamiseksi. Hän oli yrittänyt puhua oppilaalle ja kutsua nimellä.

”Että mulla on kyllä niinku keinoja, mutta jos mä ny niinku ajattelen sitä hurjinta tapausta, minkä mä siellä välitunnilla näin, siitä lapsesta, joka huutaa sitä ahdistusta, niin emmä väitä että, enkä mä silloin ees osannu pysäyttää häntä, ei hän pysähtyny, kun mä yritin sanoo hänen nimellään, että mikä hätänä. Jotain sen tyyppistä yritin niinku sanoo, että hei, täällä maa kutsuu, missä oot.” (O6)

Kolme opettajista mainitsi, miten oma työkokemus sekä ammatillinen suuntautuminen, esimerkiksi erikoistuminen ympäristökasvatukseen tai henkisen valmennuksen opiskelu, ovat tarjonneet valmiuksia ympäristöahdistuksen käsittelemiseen. Myös omalla kiinnostuksella koskien ympäristöasioita nähtiin olevan merkitystä.

”Koen, koska mä oon ite kiinnostunu asioista, niin mä uskon ja oon ihan varma, et mä myös tiedän niistä myöskin. - - Et mä oon aika varmalla pohjalla ku mä lähen oppilaitten kans keskusteleen asioista.” (O5)

”Itellä on se, että kun on ollut pitkään töissä niin se on varmaan tuonut sellasen rohkeuden ja uskalluksen juuri siihen, että sä uskallat heittäytyä siihen tilanteeseen - - nii että heittäytyy tavallaa ite siihen myös tunnetasolla siihen ja ottaa vastaan ne lastenkin tunteet ja muuta.” (O3)

”Se, et mä oon niinku opettaja, mut se et mä oon opiskellu sitä valmentamista, niin se varmaan antaa mulle siihen niinku lisää.” (O6)

5.4.2 Opettajien näkemykset tarvitsemastaan tuesta aiheen käsittelyssä

Luokanopettajat nostivat esiin erilaisia keinoja, joiden kautta heitä voitaisiin tukea siinä, miten he kohtaavat koulussa ympäristöahdistuksen ylipäänsä aiheena ja ympäristökriiseihin liittyvät vaikeat tunteet itsessään ja oppilaiden kanssa. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että luokanopettajat tarvitsivat tukea aiheen käsittelyyn. Moni ei ollut kovin tietoinen ylipäänsä siitä, löytyykö aiheeseen liittyen mitään kasvattajille suunnattua materiaalia. Opettajien vastausten pohjalta olennaisimmiksi keinoksi nousivat yhteiset keskustelut opettajien kesken, koulutukset ja aihetta käsittelevien materiaalien saattaminen opettajien tietoon.

Opettajista kaksi nosti esille, miten jokin aihetta käsittelevä materiaali, infopaketti, olisi hyvä saattaa opettajien tietoon. Opettajat voisivat perehtyä siihen niin, että kun aiheen käsittely tulee ajankohtaiseksi, opettajilla olisi konkreettisia keinoja, miten asiaa käsitellä oppilaiden kanssa ja ikätasoisesti.

”...esimerkiks jollain materiaalilla vois olla sellanen hyvä pohja, mikä vois olla ikätasosesti, että alakoulua kun ajattelee niinku, että ihan pienimmille, eskari ykkös kakkosille, ja sit siitä vähä eritasosena sitä materiaalia. Se vois olla semmonen apuväline siihen ainakin, että ainakin jos kokee, että ne asiat ovat hiukan haastavia...”

(O3)

”Varmaan levittämällä tietoa. En tiedä edes, että kuinka paljon tällaista materiaalia esimerkiksi löytyy netistä, mutta jos sitä vaikka löytyisi, niin olis kiva jos se tuotaisiin opettajien tietoon. Tuntuu, että materiaalia on niin paljon, mitä päivän aikana joutuu etsiin ja niin monesta asiasta, että olis hyvä, että jos semmonen hyvä paketti on kasattu niin se jotenkin saatettais vaikka rehtoreille ja rehtorit laittais jakoon sitä sitten meille opettajille. Sitä varmaan silloin, kun on ajankohtaista, niin sitä tietoa etsitään, mutta se, että olisi paremmin ennakoitu jo, niin se olisi hyvä.” (O1)

Neljä kuudesta opettajasta ehdotti aihetta käsittelevän koulutuksen järjestämistä, jossa asiaan perehtynyt ammattilainen, kuten psykologi, tulisi kertomaan asiasta. Ehdotettiin myös työryhmiä, joissa opettajat voisivat ideoida ja jakaa kokemuksiaan aiheeseen liittyen.

Ylipäättään keskustelu aiheesta opettajien kesken olisi tärkeää.

”Tietysti nyt varmaan aina semmoset koulutukset sun muut, jos ne on hyviä koulutuksia. Se, että keskustelee muitten opettajien kanssa, niin se on aina ollu se kaikista tärkein ja mielenkiintoinen keino.” (O3)

”Ja sit ehkä myös semmosen yhteisen ideoinnin kautta. Et joku semmonen, et varataan joku aika, et siihen pystytään keskittyyän, ja joku asiantuntija siihen tarvitaan mukaan.”

(O4)

Eräs opettaja näki myös esteitä sille, miksi perinteinen lisäkoulutus ei välttämättä todellisuudessa olisi paras ratkaisu. Hän huomauttaa, miten opettajien työhön sisältyy jo nyt valtavasti muutakin kuin pelkkää opettamista eikä opettajien voimavarat välttämättä riittäisi siihen, että työpäivän jälkeen jäisi vielä kuuntelemaan jonkun asiantuntijan luentoa.

”Siinä tuli heti mieleen kauheen monta estettä. Niin siis se, että no tällä hetkellä, jos mä ajattelen, että opettajille tarjottas niinku lisäkoulutusta, niin varmaan niinku teoriassa

suhtautuminen on myönteinen, mutta kun se arki on sitä, että sinne tulee niinku niin paljon sitä niin sanottua ylimäärästä sen lisäksi, että sun pitää hoitaa sun tunnit ja niitten suunnittelu, niin tota, et mä näkisin niinku sen, mikä vois toimia, et se ois sellasta pienryhmäkoulutusta. Ei sellasta, et joku tyyppi, joku psykologi, tulis just niinku luennoimaan iltapäivällä työpäivän jälkeen. Mä oisin ensimmäisenä nukkumassa siellä. Vaan joku sellanen tavallaan työnohjauksellinen ote ehkä siihen, ja se ois pienryhmä, jossa voitais niinku keskustella niistä asioista.” (O6)

Samainen opettaja nosti esiin myös muita esteitä tai haasteita aiheen käsittelylle opettajien kesken. Hän mainitsi denialismin eli ongelman tai ongelmien olemassa olemisen kieltäminen, sekä arjen realiteetit, jotka voivat aiheuttaa esteitä. Kyseisenlainen ongelmien kieltäminen on hyvin yleinen keino vältellä ilmastonmuutoksesta tai muista ympäristökriiseistä puhumista (Randall, 2009; Lertzman, 2015). Voi myös olla, että vaikeista aiheista, kuten ilmastonmuutoksesta, vaietaan kahvipöytäkeskusteluissa. Nämä aiheet voivat nostaa ei-toivottuja tunteita pintaan ja siksi niitä saatetaan vältellä (Norgaard, 2011).

”Joo, että on kielletty, että tällästä asiaa on olemassakaan kun kriisi tai että siihen on mitään niinku syytä. Se on varmasti yks. Ja sit on ihan tää arkinen ajankäyttö, energia, siihen asiaan ja lisäkoulutukseen ja kasvamiseen sen aiheen kanssa. Sit jos aattelee niinku opettajan näkökulmasta niin sittehän on tietysti kaikki raha-asiat sun muut, että millä sitten maksaa tällänen lisäkoulutus. Niin, sehän just, ettei pidä asiaa tärkeenä.” (O6)

Yksi opettajista nosti esiin haasteen siinä, miten opettajien asenteet liittyen ympäristöasioita eroavat paljonkin. Hänen mukaansa tarvittaisiin asennekasvatusta myös opettajien parissa niin, että kaikki näkisivät olevan merkitystä ympäristöasioiden ja niihin liittyvien tunteiden käsittelyllä. Samaisen opettajan mielestä olisi tarpeen, että ympäristöongelmiin liittyvistä tunteista ja niiden käsittelystä puhuttaisiin jo opettajankoulutuksessa.

”Kyllähän me tarvitaan siis, aika monet, sellasta porukakeskustelua myös. Et eihän mun asenne oo kaikkien opettajien asenne. Et vaikka se tulis opetussuunnitelmaan niin eihän se porukka välttämättä noudata, vaikka pitäisi, että kyllä se pitää kaikilla olla tiedossa, että miksi me näin teemme ja miksi meidän koulussa otetaan ympäristökasvatus ihan joka hetki tähän näin. Niin kyllähän siinä semmonen asennetyö on tehtävä myös meidän opettajakunnan kanssa, että keskustellaan niistä asioista, se, että joku kävis vähä kertomaski niistä asioista nii ei olis pahasta sekään.” (O5)

Toinen opettaja nosti taas esille sen, miten lähtökohta ylipäänsä ympäristöahdistuksen tunteiden käsittelylle on se, että kasvattaja on ensin itse tietoinen omista ympäristön tilaan liittyvistä ajatuksista ja tunteista ja on käsitellyt niitä asianmukaisesti. Tämä on myös monen aihetta tutkineen näkökulma asiasta (Hicks, 2014; Ojala, 2015; Pihkala, 2017; Cantell ym., 2020).

”Ja mä uskon, että jos jonku opettajan pitäis käsitellä ilmastoahdistusta oppilaittensa kanssa, niin hänen pitäis käsitellä ne ensin ite. Eli tavallaan kaikki aina lähtee siitä, et kuka mä oon ja miten mä niinku nää asiat itse haltsaan. Et aika vaikee mennä puhuun jostain ehkä peloista oppilaille, jos niitä on itsellä käsittelemättä.” (O6)

5.4.3 Tulevaisuudennäkymiä

Kaikki opettajista arvioivat, että tulevaisuudessa tulee olemaan enemmän tarvetta tietämykselle siitä, miten auttaa oppilaita kohtaamaan omat ympäristötunteensa tavalla, joka ei lamaannuta vaan pitää sisällään toivoa ja avaimia toimintaan. Kukaan opettajista ei kiistänyt, etteikö ongelmat olisi suuria ja tulevaisuus näyttää niiden osalta varsin synkältä.

”Kun kuitenkin se uhkakuva on, että maailma menee niinku huonompaan suuntaan, että ihmisiä on paljon ja me kulutetaan maapallon varoja ... Näyttäis kuitenkin tällä hetkellä vähän kyllä synkältä noi näkymät, niin uskon kyllä, että tarvitaan lisää tietämystä.” (O1)

Moni opettajista korosti myös sitä, miten tietoisia lapset ja nuoret ovat ympäristökriiseistä. Siksi on varsin oleellista, että niistä keskustellaan ja myös niihin liittyviä tunteita kohdataan ja käsitellään. Erään opettajan haastattelun lopussa hän toi esiin, miten toivoa ekologisten kriisien lävistämässä maailmassa löytyy lapsista ja miten merkityksellistä on kasvatustyö.

”Toivohan lähtee näistä lapsista. Et me tiedämme jo todennäköisesti, tämä sukupolvi, mitä minä edustan ja aika monet nuoremmatki jo tietää asioita ja tiedetään missä mennään, että lapsiin vaikuttaminen on sellanen asia, mihin meidän kaikkien vielä kannattaa pistää niitä panoksii. Koska nehän tän maapallon kuitenkin ottaa haltuunsa...” (O6)

6 Pohdinta

Tutkimukseni viimeisessä luvussa esittelen yhteenvedon aiemmin esitetyistä tuloksista (kohta 7.1). Samalla peilaan tuloksia lähdekirjallisuuteen ja aiempaan tutkimustietoon. Tämän jälkeen pohdin kriittisesti niitä monia tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimukseni ja tutkimuksen teon luotettavuuteen (kohta 7.2). Tarkastelun alla on myös tutkimuksen eettisyys ja sen varmistamiseen liittyvät toimenpiteet tutkimuksen työstämisen eri vaiheissa. Lopuksi esitän ehdotukseni siitä, mitä mielestäni kannattaisi tutkia lisää liittyen tutkimukseni aiheeseen (7.3).

6.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena oli löytää vastaus yhteensä neljään tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykset loivat pohjan teemahaastattelulle ja nämä kysymykset korostuivat haastatteluissa. Näiden tutkimuskysymysten rinnalla sain haastattelujen pohjalta myös laajemman käsityksen aiheesta. Tavoitteenani oli selvittää, miten juuri luokanopettajat kokevat ympäristöahdistuksen ja sen käsittelemisen osana kasvatustyötään.

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistui luokanopettajien kokemuksiin ympäristöahdistuksesta. Teemahaastatteluissa tapetilla olivat niin opettajien kokemukset omista ympäristöahdistuksen tunteista kuin myös kokemukset oppilaidensa ympäristöahdistuksesta. Teemahaastatteluiden alussa käsiteltiin myös sitä, miten opettajat ylipäänsä ymmärtävät ympäristöahdistuksen käsitteenä.

Opettajat liittivät ympäristöahdistus-käsitteeseen erilaisia tunteita, jotka olivat pelko, huoli, murhe, ahdistus, suru ja viha. Nämä tunteet ovat varsin tyypillisiä ilmastonmuutoksesta ja sen vaikutuksiin liitettyjä tunteita (Moser, 2007). Ympäristökriisien psyykkiset vaikutukset nähdään yleensä ilmentyvän jonkintasoisena ahdistuksena (Clayton ym., 2014). Salosen (2010) mukaan suru on tyypillinen tunne ympäristöahdistuksen taustalla. Yleisesti ottaen, ympäristöahdistus pitää käsitteenä sisällään laajan kirjon erilaisia tunteita sekä mielenterveydellisiä oireita, joista myös opettajien vastaukset kertovat. Tunteita tosin yhdistää niiden sävy. Kaikki tunteista ovat niin sanotusti negatiivissävytteisiä. Ympäristöahdistuksen nähtiin myös johtuvan siitä, ettei yksilö koe omaavansa tarpeeksi vaikutusmahdollisuuksia. Ei ole riittävästi väyliä ahdistuksen purkamiseen omalla toiminnallaan. Opettajat katsoivat ympäristöahdistukseen liittyvän myös turhautuneisuutta siitä, ettei vaikutusvaltaisemmatkaan tahot tee tarpeeksi ongelmien eteen.

Luokanopettajista suurin osa kertoi kokevansa ympäristöahdistukseen liitettävissä olevia tunteita vain satunnaisesti. Tällöin ympäristöhuolet tai -pelot koetaan välillisesti, eli esimerkiksi uutisten, dokumenttien ja sosiaalisen median välityksellä. Pihkalan (2018a) mukaan Pohjoismaissa ympäristöahdistus koetaankin yleensä välillisesti, sillä ilmastonmuutoksen fyysiset seuraukset eivät ole vielä yhtä suuria ja huomattavia, kuin monessa muussa maailman maassa. Median vaikutuksen on huomattu olevan merkittävä tekijä ympäristöahdistuksen synnylle (Doherty & Clayton, 2011). Luokanopettajilla oli kokemuksia myös välittömistä, lähellä tapahtuvista asioista, ponnistavasta ympäristöahdistuksesta. Tähän liittyivät esimerkiksi kokemukset roskaamisesta, ympäristöririkoksista ja avohakkuista. Muutamat opettajista kokivat suurempaa huolta maapallon tilasta. Tämän taustalla vaikutti oma kiinnostus ympäristöasioihin, herännäisyys ongelmien todelliseen laitaan jo vuosikymmeniä sitten ja ylipäänsä läheinen suhde luontoon.

Suurin osa opettajista ei ollut havainnut oppilaissaan selkeitä merkkejä ympäristöahdistuksesta. Haastatteluissa nousi esille, miten tähän saattaa vaikuttaa oppilaiden ikä, perheen suhtautuminen ympäristöasioihin ja ylipäänsä ympäristötietoisuus, ja opettajien huomiokykyä rajoittavat tekijät, kuten suuret ryhmäkoot luokissa. Ei ole aina helppoa huomata yksittäisen oppilaan tunnereaktioita, jos luokassa on liki kolmekymmentä lasta.

Kaksi opettajista oli kohdannut ympäristöahdistuneita lapsia ja nuoria työssään luokanopettajana. Eräs opettaja kertoi kokemuksistaan, joissa oppilaiden ahdistus oli ollut niin suurta, että sen käsittelyyn oli tarvittu moniammatillista apua. Ympäristöahdistuneet oppilaat kertoivat opettajalle tuntemuksistaan useamman lukuvuoden aikana. He olivat muun muassa kertoneet pahasta olostaan useasti ja ihmetelleet opettajalle sitä, miksi ihmiset eivät tunnu tajuavan ongelmien suuruutta ja todellisuutta. Opettaja kertoi, miten moni ympäristöahdistusta kokevista oppilaista oli kasvissyöjiä, ja kuinka he oireilivat, kun koulussa oli tarjolla liharuokia. Oppilaat toivoivat myös hyvin oma-aloitteisesti erilaisia kestävyys- ja ympäristökasvatukseen liittyviä teemapäiviä järjestettäväksi koulussa. Ahdistuksen taustalla vaikutti myös muut asiat, mutta ympäristöasioihin liittynyt ahdistus oli yksi vaikuttava tekijä ahdistuksen taustalla. Pihkalan (2018b) mukaan ympäristöahdistusta onkin varsin vaikeaa erottaa muusta ahdistuneisuudesta. Toinen opettajista kertoi tilanteesta, jossa oppilas huusi ympäristöahdistustaan välitunnilla. Taustalla vaikutti lumeton talvi ja ahdistus ilmaston lämpenemisestä. Opettaja mainitsee, miten kyseisen oppilaan perheessä oltiin erityisen heränneitä ympäristöongelmiin.

Tutkimukseni toinen tutkimuskysymys koski luokanopettajien näkemyksiä siitä, miten ympäristöahdistusta tulisi käsitellä oppilaiden kanssa. Kirjallisuudessa korostuu, että ympäristöahdistuksen käsittelyssä tärkeimpiä keinoja ovat keskusteleminen ja tunteiden kohtaaminen, toiminta sekä toivon ylläpitäminen (Pihkala, 2017).

Keskustelu nähtiin ensisijaiseksi keinoksi käsitellä oppilaiden huolia ja pelkoja liittyen ympäristökriiseihin. Lapsille tulee luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri keskustella vaikeistakin asioista ja tunteista. Tässä opettajat korostivat ikätasoisuuden ja oppilaslähtöisyyden huomioon merkitystä. On tärkeää tiedostaa, miten asioita käsittelee niin, ettei lietsota lisää ahdistuneisuutta. Yksi keino on edetä asioiden käsittelyssä oppilaiden nostamien ajatuksien ja huolien pohjalta. Kelseyn ja Armstrongin (2011) mukaan tärkeää onkin, että nuoret tulevat kuulluiksi kaikkine ympäristön tilaan liittyvine tunteineen. Tunteiden kohtaaminen nähdään lähtökohtana ympäristöahdistuksen käsittelylle (Hickman, 2020; Hicks, 2014).

Tärkeitä keinoja olivat myös toiminnallisuuteen kannustaminen, moniammatillinen apu tarpeen niin vaatiessa, yhteistyö kodin ja koulun välillä, tiedon etsintä, luontosuhteen vahvistaminen sekä toiveikkuudesta kiinni pitäminen. Yhden opettajan mukaan luontosuhteen vahvistamiseen kuuluu ylipäänsä positiivisten kokemusten tarjoaminen luonnosta ja empatian kokeminen esimerkiksi eläimiä kohtaan. Empaattinen suhtautuminen ympäristöön onkin katsottu olevan yksi lähtökohta ylipäänsä ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle (Hungerford & Volk, 1990). Luontosuhteen vahvistaminen korostuu eri toten länsimaisissa yhteiskunnissa, joissa lasten ja nuorten mahdollisuudet päästä kosketuksiin luonnon kanssa ovat heikentyneet (Valentine & McKenrick, 1997). Vuonna 2010 tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että lähes kolmannes tutkimukseen osallistuneista 9–10-vuotiaista helsinkiläislapsista ei katsonut ihmisen kuuluvan osaksi luontoa ja yli kolmannes pojista ei katsonut kasvien olevan välttämättömiä ihmiselämälle (Laaksoharju & Rappe, 2010). Täten voisi katsoa, että luontosuhteen vahvistaminen on tarpeen ja eritoten sen takia, että kukaan tuskin tahtoo suojella sellaista, josta ei tiedä lähes tulkoon mitään.

Haasteena ympäristöahdistuksen käsittelylle nähtiin se, miten oppilaiden kodeissa saatetaan suhtautua lapsen ympäristöahdistukseen tai toimintaan sen kanavoimiseksi sitä väheksyen tai sitä jopa torjuen. Nuorten luontosuhde onkin hyvin pitkälti sidoksissa perheeltä perittyihin tapoihin (Puhakka, 2014, s. 46). Eräs opettaja koki haasteena sen, ettei hän koe itsekään omaavansa riittävästi keinoja toimia ympäristöystävällisemmin tai ympäristöongelmat huomioiden.

Kolmas tutkimuskysymyksistä keskittyi luokanopettajien kokemuksiin omien valmiuksien riittävydestä käsitellä ympäristöahdistusta osana kasvatusta. Tavoitteena oli selvittää, kokevatko opettajat omaavansa riittävästi tietoa siitä, miten kohdata ympäristöahdistunut nuori. Tämä on tärkeää, sillä kasvattajan rooli lasten ja nuorten ympäristöahdistuksen käsittelyssä on merkittävä. Tutkitusti tunteilla on ratkaiseva rooli, kun etsitään ratkaisuja maailmanlaajuisiin ympäristökriiseihin (Cantell ym., 2020).

Suurin osa opettajista koki, ettei omat valmiudet täydellisesti riitä oppilaiden ympäristöahdistuksen käsittelyyn. Opettajista suurin osa totesi kaipaavansa lisää tietämystä aiheesta, jotta tosi paikan tullen, heillä olisi paremmat valmiudet kohdata lapsen ja nuoren ahdistus. Kolme opettajista mainitsi, miten kuitenkin työkokemus, oma henkilökohtainen kiinnostus ympäristöasioista, ja esimerkiksi biologiaan tai ympäristökasvatukseen opinnoissa suuntautuminen, ovat tarjonneet avaimia asian käsittelyyn myös luokkahuoneessa.

Viimeinen tutkimuskysymys koski luokanopettajien ajatuksia siitä, miten heitä voitaisiin tukea ympäristöahdistuksen käsittelyssä. Luokanopettajat nostivat esille, miten jokin opettajien tietoon saatettava materiaali olisi tarpeen. Materiaali auttaisi aiheen käsittelyssä ja parhaimmassa tapauksessa se sisältäisi tietoa siitä, miten aihetta voisi käsitellä eri ikäisten oppilaiden kanssa eri tavalla. Keskustelut yhdessä kollegoiden kanssa koettiin tärkeäksi väyläksi oppia aiheesta. Jotkin sellaiset koulutukset tai työryhmät, joissa yhdessä syvennyttäisiin aiheeseen, ja ideoitaisiin esimerkiksi jonkun asiaan perehtyneen johdolla.

Opettajat nostivat esille myös useita haasteita, jotka liittyvät aiheen käsittelyyn opettajien keskuudessa. Rajoittavina tekijöinä nähtiin niin ajalliset kuin myös rahallisetkin resurssit. Eräs opettaja näki haastavana sen, mistä resurssit otettaisiin kyseisenlaiselle koulutukselle niin, ettei se kuluttaisi jo valmiiksi kuormittuneita opettajia. Mielenkiintoista oli huomata, miten esille nousi myös se ristiriita, etteivät kaikki opettajat välttämättä koe tärkeäksi ympäristöasioiden käsittelyä, vaikka se lukisikin opetussuunnitelmassa. Taustalla vaikuttavat omat asenteet tai esimerkiksi kieltämisen mekanismit. Onkin havaittu, että opettajien negatiiviset asenteet liittyen ekologiseen kestävyYTEEN ovat esteenä kestävyYDEN edistämiselle kouluissa (Mykrä, 2021, s. 317). Erään opettajan mielestä opettajat tarvitsisivat kollektiivista asennekasvatusta siten, että kaikki opettajat kokisivat ympäristöasiat ja niihin liittyvät tunteet, sekä niiden käsittelyn, merkityksellisenä osana kasvatustyötä. Lähtökohta ympäristöahdistuksen käsittelylle on kuitenkin se, että opettaja itse on tietoinen omista ympäristöongelmiin liittyvistä tunteistaan sekä niiden käsittelymekanismeista (Hicks, 2014; Ojala, 2015). Kaikki

haastatteluihin osallistuneista kuudesta luokanopettajista kokivat, että tulevaisuudessa tarvitaan lisää tietämystä siitä, miten kohdata ympäristöahdistunut oppilas.

Yllättävän monen opettajan haastatteluista huomasi myös sen, miten omaan tekemiseen vaikutti ajatus siitä, ettei tahtoisi ainakaan lietsoa oppilaiden ympäristöahdistusta entisestään tai saada oppilaiden vanhemmilta kielteistä palautetta koskien kestävyyskasvatusta. Tämä huomio herättää paljon kysymyksiä. Mietin, missä määrin opettajat saattavat sivuuttaa ylipäänsä oleellisista ja todellisista ympäristöongelmista puhumisen siksi, että yleisesti pelätään niitä vaikeita tunteita, joita asioiden käsitteleminen oppilaissa ja itsessä saattaisi herättää. Voi siis olla, että ympäristötunteiden ja niiden käsittelemisen keinojen sisällyttäminen osaksi opettajankoulutusta ja opetussuunnitelmaa, sekä tietenkin käytännön toimia kasvatusinstituutioissa, voisi luoda opettajille vankan tietopohjan sekä turvaa ja tarmoa käsitellä vaikeitakin ympäristöasioita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohta koko tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille on tutkija itse (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on se, että täydellistä objektiivisuutta ei voi saavuttaa, sillä jokainen tutkijan tekemä ratkaisu tutkimusprosessissa on lopulta subjektiivinen valinta (Puusa & Julkunen, 2018, luku 12). Pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta Sarajärven ja Tuomen (2018, luku 5) mukaan keskiössä on kolme käsitettä: eettisyys, luotettavuus ja uskottavuus. Luotettavuus perustuu siihen, että tutkija kuvaa sekä perustelee avoimesti tekemänsä ratkaisut niin valitsemiensa lähestymistapojen kuin myös menetelmien suhteen jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa. Eettisyyden arvioinnissa huomio on siinä, miten tutkija on onnistunut noudattamaan eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin kaikissa eri vaiheissa asianmukaista (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5).

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa se, missä määrin tutkimuksen lukijat, sekä siihen osallistuneet, ajattelevat tutkimuksen tuloksien olevan tosia ja aineiston keruun sekä analysoinnin asianmukaista (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5). Uskottavuuden pohdinnassa tutkijan on varmistettava, että hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä asioista ja ilmiöistä, joita käsitellään tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän pyrin varmistamaan omassa tutkimuksessani siten, että kerroin jo ensimmäisessä yhteydenottoviestissäni tutkimuksen aiheesta ja varsinaisten teemahaastatteluiden aluksi

varmistin, ymmärtävätkö opettajat, mistä puhutaan, kun käytetään käsitettä ympäristöahdistus. Silti huomasin, että välillä haastatteluissa ei ollut selvää puhuimmeko yleisesti ottaen ympäristökasvatuksesta vai pelkästään ympäristöahdistuksesta. Tämä saattoi olla vaikeaa hahmottaa siksikin, että ympäristöahdistus on varsin uusi ja sinänsä vielä monelle tuntematon käsite. Tutkimuksen uskottavuus perustuu myös tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja mahdollisimman monipuoliseen kuvaamiseen (Puusa & Julkunen, 2018, luku 12). Tähän pyrin tässä tutkimuksessani.

Haastattelu tämän tutkimuksen menetelmänä pitää sisällään monia eettisiä näkökohtia. Haastattelujen ja niistä saadun aineiston analysoinnin on tapahduttava eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) laatimat ihmistutkimuksen eettiset periaatteet pitävät sisällään tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen ja tietosuojan ja yksityisyyden. Hyvärisen, Nikanderin ja Ruusuvuoren (2017, luku 4) mukaan tutkittavien itsemääräämisoikeus on korostetussa asemassa eettisiä periaatteita tarkasteltaessa. Tämä itsemääräämisoikeus koskee tutkittavan oikeutta päättää itse, osallistuuko tutkimukseen ja vastaako kysymyksiin. Tämän vapaaehtoisuuden varmistin sillä, että kirjoitin tutkimuslupalomakkeeseen, miten tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja miten haastateltavilla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa.

Tutkittavien henkilöiden yksityisyyden suojaaminen on varsin olennaista laadullisen tutkimuksen teossa. Hyvärisen ja muiden (2017, luku 4) mukaan haastateltavien tunnistettavuus pitää minimoida ja siten heidän anonymiteettinsa varmistaa yksityisyyden turvaamiseksi. On tärkeää varmistaa aineiston tietoturvallinen käsittely (Hyvärinen ym., 2017, luku 4). Tämän lupasin haastateltaville myös tutkimuslupalomakkeessani: *”Haastattelujen aineisto, sekä äänitteet että litteraatit, säilytetään ulkopuolisten ulottumattomissa sekä hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti”* (liite 1). Mietin myös tarkkaan jo ennen tutkimusta, miten paljon haastateltavien tunnistetietoja on relevanttia edes kertoa tutkimuksen yhteydessä. Tunnistetietoihin kuuluu esimerkiksi haastateltavien nimet, syntymäajat, koulutukset ja ammatit (Hyvärinen ym., 2017, luku 4). Päädyin anonyymin ja yksityiseen varmistamiseksi muuttamaan haastateltujen luokanopettajien nimet lyhenteiksi O1, O2 ja niin edelleen.

Haastattelujen käyttöön tutkimusaineistona liittyy monta tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista huomiota. Kun tutkitaan ihmisten kokemuksia, tässä tapauksessa luokanopettajien

kokemuksia, on syytä tiedostaa, että haastateltavat eivät ilmaiseet pelkästään kokemuksiaan, vaan samalla tietoisesti tai tiedostamatta valitsevat, mitä ja miten he kokemuksista kertoo ja mitä jättää kertomatta (Tökkäri, 2018, s. 68). Tökkäri (2018, s. 68) on syytä tiedostaa, ettei kuvatut kokemukset onnistu koskaan täydellisesti vastaamaan eläviä kokemuksia. Samoin myöskään minä, eli ihminen tämän tutkimuksen tutkijan roolin takana, ei täydellisesti täysin ymmärtämään toisen kokemusta ilman, että oma esiymmärrys vaikuttaisi tuloksiin (Tökkäri, 2018, s. 68). Aaltio ja Puusa (2020, luku 11) nostavat esille, miten haastattelutilanne harvoin koetaan täysin luonnolliseksi ja miten tämä vaikuttaa esimerkiksi haastateltavien puhetapaan. Haastattelutilanteessa ihminen helposti vastaa kulttuurisesti sensitiivisesti (Puusa ym., 2020, luku 11). Tutkimukseni aiheen liittyessä varsin arkaluontoisiin asioihin, kuten omiin tunteisiin koskien ympäristökriisejä, on hyvin mahdollista, että haastateltavien vastauksiin on vaikuttanut sosiaalisen hyväksyttävyyden idea. Tämä ei olisi eriskummallista, sillä ihminen on sosiaalinen olento. Ihminen omaa periaatteessa monia identiteettejä, joista sopivimpaan hän ankkuroituu haastattelutilanteessa – siihen, miten haastateltava valitsee kertoa käsityksistään tai kokemuksistaan, vaikuttavat jossain määrin sekä haastattelutilanne itsessään, että haastattelija (Puusa ym., 2020, luku 11).

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myöskin se, että olen selittänyt auki tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat (kohta 5). Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sidokset, kuin myös metodit ja tutkijan ihmiskäsitys, on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5).

Tässä fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojaavassa tutkimuksessa tutkitaan yksittäistapausten eli yksilöiden kokemuksia, ja näistä kokemuksista kokoavien johtopäätösten tekeminen on mahdollista, jos yksittäistapausten kontekstit eli tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämäntilanteet ovat tarpeeksi samanlaisia esimerkiksi siten, että he jakavat saman ammatin (Tökkäri, 2018, s. 66). Tästä edellä mainitusta syystä, kerroin tutkittujen ammatit, koska se oli oleellista tämän tutkimuksen kannalta – luokanopettajien kokemukset kun olivat jalustalla tässä tutkimuksessa ja luokanopettajuus oli tutkittavia eli yksittäistapauksia yhdistävä tekijä. Jätin kertomatta kuitenkin, millä paikkakunnilla luokanopettajat työskentelevät. En katsonut sitä oleelliseksi ja tämä olisi voinut jo haitata haastateltujen yksityisyydensuojaa. Jotkin paikkakunnista ovat niin pieniä, että kyseisen paikkakunnan luokanopettajat on helppo kartoittaa ja täten haastatellutkin voisivat olla pääteltävissä. Kerroin myös suurin piirtein haastateltujen työkokemuksestaan. Analyysin kannalta oleelliseksi nousi myös se, miten joillakin oli erikoistumista ympäristökasvatukseen tai esimerkiksi biologiaan. Nämä asiat

nostin esiin, sillä ne tulivat ilmi haastatteluissa. Koin, ettei näiden tietojen esittäminen helpottanut haastateltujen tunnistettavuutta, sillä edelleenkin heidän nimensä, syntymäaikansa, tarkat työvuotensa määrät ja paikkakuntansa pysyvät salassa. Tämän lupasin myös tutkimuslupaa kysyessäni: ”*Haastateltavan nimeä tai paikkakuntaa, jossa hän työskentelee, ei paljasteta anonymiteetin varmistamiseksi. Henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimuksen teon vaiheessa*” (liite 1).

Hermeneutiikassa korostuu tutkijan esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tämä voi perustua omakohtaiseen tietoon, kokemuksiin tai toisen kautta saatuihin tietoihin – nämä tiedot ja kokemukset ohjaavat häntä tiedon hankinnassa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5). On tärkeää ymmärtää oma henkilökohtainen esiymmärrykseni koskien tutkimukseni aihetta. Ensinnäkin koen itse jonkinasteista ympäristöahdistusta ja opiskelen luokanopettajaksi. Nämä seikat muodostivat merkittävimmän motiivin koko tutkimukseni tekemiselle. Minun henkilökohtainen kiinnostukseni selvittää muiden kasvattajien ja jo työssään toimivien luokanopettajien, näkemyksiä ja kokemuksia asiasta, joka on itselleni hyvin tärkeä ja ajankohtainen. Esiymmärrykseni piiriin kuuluu myöskin kaikki se tieto, jonka olen hankkinut aiheen ympäriltä. Jo ennen tätä Pro gradu -tutkielmaa, minulla oli melko suuri tietopohja koskien ympäristöahdistusta ja sen käsittelemistä osana kasvatusta. Tämä johtui lähinnä siitä, että tein oman kandidaatintutkielmani kevään 2020 aikana samaisesta aiheesta kirjallisuuskatsauksena. Sarajärven ja Tuomen (2018) mukaan laadullinen tutkija onkin tyypillisesti hyvin lähellä tutkimuksensa kohdetta eikä havainnot voi koskaan olla vapaita esiymmärryksestä. Tietojen tulkitseminen ja kerääminen perustuvat aina erilaisiin taustalla vaikuttaviin esiolettamuksiin todellisuuden luonteesta, sillä esimerkiksi havaintoon sisältyy erilaisia malleja siitä, mikä on olennaista tai miten esimerkiksi havainnot käsitteellistetään kieltä hyödyntäen. Tämän vuoksi henkilökohtaisen kokemuksen vaikutus on hyväksyttävää laadullisessa tutkimuksessa (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5). Esiymmärryksestä, eli aiemmista kokemuksista ja ennako-oletuksista, ei tule pyrkiäkään vapautumaan vaan tärkeintä on tutkijana tiedostaa ne ja hyödyntää niitä tutkimuksessa (Tökkäri, 2018).

Puhtaita faktoja ei ole olemassa – havaintoihin sisältyy aina jonkinasteinen teoriapitoisuus (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5). Tällöin korostuu sen merkitys, että tutkija itse arvioi kriittisesti omaa esiymmärrystään ja sen vaikutuksia tutkimusprosessiin. Siksi valitsin aineiston analyysin menetelmäksi tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan analyysin, enkä puhtaasti aineistolähtöistä. Taustalla vaikutti juurikin ymmärrys siitä, että vaikka näkyvästi en käyttäisikään teorioita analyysissä, vaikuttavat analyysin taustalla silti oma esiymmärrykseni

aiheesta ja esimerkiksi käsitteet, jotka pohjaavat kuitenkin aikaisemmin hankittuun ja koettuun tietoon ja tutkimukseen ja elämään ylipäänsä.

Koska tämä tutkimus pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, on tärkeää, että tutkimuksen kieli on fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti käsitettävissä arkiymmärryksen kautta (Sarajärvi & Tuomi, 2018, luku 5). On tärkeää, että yhdistän tutkijana tutkimusyhteisön ja arkitodellisuuden. Tämä helpottaa varmasti myös tutkimukseni lukemista, kun käsitteet on selitetty auki, ja asiat selitetty muutenkin siten, että ilmiöstä tietämätönkin voisi tutkimuksen luettuaan ymmärtää, mistä tutkimuksessa oli kyse ja millaisia tulokset olivat.

Tärkeää on huomioida, että tämän tutkimuksen tavoite ei ollut pyrkiä löytämään yleistettävyyksiä, vaan keskittyä pikemminkin kuvaamaan ilmiötä itsessään mahdollisimman laajalti. Täten tutkimuksen toistettavuuden pohtiminen ei ole olennaisten. Yleistettävyyys ei olekaan keskeinen tavoite laadullista tutkimusta tehdessä (Puusa ym., 2020, luku 12). Kuitenkin tämä tutkimus tarjoaa esimerkkejä eri tavoista ymmärtää ilmiötä, ja esimerkiksi monista keinoista käsitellä ympäristöahdistusta osana kasvatusta. Tämä voi toimia myös mielenkiintoisena ja ilmiöstä tietoa antavana tutkielmana ihmiselle, joka on aiheesta kiinnostunut tai omaa aiheen ympäriltä henkilökohtaisia kokemuksia. Tämä tutkimus tarjosi myös ehdotuksia siitä, miten ympäristöahdistus ajankohtaisena ilmiönä tulisi huomioida osana koulujärjestelmän käytäntöjä ja kasvatustyötä. Tämän pohjalta nousi esille tarve aiheen käsittelylle luokanopettajien keskuudessa sekä tarve myös ilmiötä laajentaville ja syventäville jatkotutkimuksille. Esitän seuraavaksi ehdotuksia jatkotutkimuksille. Seuraava alaluku 6.3 on tutkielmani viimeinen osio ja sisältää jatkotutkimusehdotusten lisäksi katsauksen tulevaan.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkotutkimusehdotuksena esitän, että yleisesti ottaen lasten ja nuorten ympäristöahdistusta tulisi tutkia lisää, laajemmin ja syväluotaavammin. Tässä tutkimuksessani kysyin luokanopettajilta oppilaidensa kokemuksista. Paras sekä todenperäisyyden, eettisyyden että luotettavuuden kannalta olisi kysyä lapsilta ja nuorilta itseltään. Olisi myöskin varsin oleellista selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat lasten ja nuorten ympäristöahdistuksen taustalla. Mielenkiintoista olisi myöskin selvittää, vaikuttavatko kasvatustutkimustulokset itsessään lasten ja nuorten ympäristöahdistusta lisäävästi. Tämä nousi esille, kun eräs haastatelluista opettajista kertoi oppilaidensa ahdistuneen siitä, miten koulussa syödään lihaa. Kyseiset oppilaat olivat itse kasvissyöjiä.

Tärkeää olisi myös ymmärtää, miten ympäristöahdistuksen synnyn taustalla vaikuttaa laaja kirjo mahdollisia tekijöitä. Ei liene helppo tehtävä selvittää juurisyitä yksilön ympäristöahdistukselle. Esimerkiksi kaiken taustalla voivat vaikuttaa ympäristökriisit, mutta mielenkiintoista olisi tutkia, missä määrin ympäristöahdistusta itse asiassa aiheutuu siitä, ettei yksilö koe yhteiskunnan toimia riittäviksi. Tai missä määrin ahdistusta aiheuttaa se hyvin usein ylikulutukseen perustuva arkitodellisuus, jossa ihminen elää esimerkiksi Suomen kansalaisena. Keskivertosuomalaisen profiilin omaavalle ihmiselle saattaa tuottaa vaikeuksia edes miettiä sellaista vaihtoehtoista elämäntapaa, joka olisi oikeasti kestävä eikä kuuluisi osaksi ylikuluttavia ja ympäristökriisejä aiheuttavia, sekä vauhdittavia, rakenteita ja prosesseja. Tietääkö kukaan todellisuudessa, mitä kestävä elämäntapa, joka perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) monesti mainitaan, tarkoittaisi ihmisten arkielämän kannalta?

Mielestäni olemme hyvin kaukana niistä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainituista tavoitteista, joihin kuuluvat tärkeät ja arvostettavat ideat ekososiaalisesta sivistyksestä ja kestäväan elämäntapaan kasvattamisesta. Tämä asia ahdistaa minua suuresti. On selvää, ettei yksilön osa ole suuri, mutta kestävyiden ja ympäristöahdistuksen huomioimiseen pyrkivät käytännön muutokset kasvatusinstituutioissa, olisivat omiaan vaikuttamaan yhteiskunnalliseen muutokseen isostikin. Kasvatus on parhaimmillaan yhteiskunnan muutosvoima (Värri, 2018). En myöskään koe, että opettajankoulutuksessani olisi huomioitu ympäristökasvatus tai kestäväan elämäntapaan kasvattaminen, saati ekososiaalinen sivistys siinä mittakaavassa, missä mielestäni olisi tarpeen.

Tulevana kasvattajana toteankin, että muutoksia on tapahduttava ja pian. Meillä on vastuu kohdata lasten ja nuorten vaikeat ympäristötunteet, ja jopa kannustettava heitä kohtaamaan ne. Nuoret sukupolvet eivät vain peri maapalloa, vaan he elävät siinä jo nyt. Tulisiko tällöin heidät huomioida yhteiskunnallisina vaikuttajinakin merkittävämmiin jo tämän päivän yhteiskunnassa? Tulisiko valta-asetelmia muuttaa siten, että lapsille ja nuorille annettaisiin ääni vaikuttaa vahvemmin yhteiskuntamme eri tasoilla? Vaikuttaisi siltä, etteivät aikuiset välttämättä osaa tehdä yhtään sen parempia päätöksiä, mitä tulee ympäristöongelmien kohtaamiseen omassa elämässä tai vaikkapa poliittiseen päätöksentekoon.

Elämme ekokriisien aikakaudella ja tämä todellisuus ei jää lapsilta piiloon, vaikka sitä ei kasvatuksessa käsiteltäisikään. Näkisin, että kasvatuksella on kuitenkin vastuu auttaa lapsia kohtaamaan ekokriisien läpäisemä todellisuus ja sen mukanaan tuomat vaikeat tunteet

paremmin, kuin mitä aiemmat sukupolvet kenties ovat osanneet. Niissä vaikeissa ja ahdistavissa tunteissa piilee viisautta. Ehkä ne viestivät meille, että jokin osa meistä muistaa vielä kuuluvansa luontoon.

Lähteet

- Adams, W. M. & Mulligan, M. (2003). *Decolonizing nature: Strategies for conservation in a post-colonial era*. Lontoo: Earthscan Publications.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Schneekloth, U. (2011). Jugend 2010: die 16. Shell Jugendstudie. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(2), 199-205. Haettu osoitteesta <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-385922>
- Albrecht, G. (2011). Chronic environmental change: Emerging “psychoterratic” syndromes. Teoksessa I. Weissbecker (toim.), *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities*. (s. 43-56). New York, NY: Springer.
- Albrecht, G., Sartore, G. M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A. & Pollard, G. (2007). Solastalgia: the distress caused by environmental change. *Australian Psychiatry: Bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 15, 95-98. doi:10.1080/10398560701701288
- Berninger, K., Tapio, P. & Willamo, R. (1996). *Ympäristönsuojelun perusteet*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Cafaro, P. & Primack, R. (2014). Species extinction is a great moral wrong. *Biological Conservation* 170:1-2. doi: :10.1016/j.biocon.2013.12.022
- Caelli, K., Ray, L. & Mill, J. (2003). 'Clear as Mud': Toward greater clarity in generic qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 2003, 2:2, 1-13. <https://doi.org/10.1177/160940690300200201>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Clayton, S., Manning, C. & Hodge, C. (2014). *Beyond Storms & Droughts: The Psychological Impacts of Climate Change*. Washington: APA and ecoAmerica. Haettu osoitteesta <https://ecoamerica.org/wp->

content/uploads/2014/06/eA_Beyond_Storms_and_Droughts_Psych_Impacts_of_Climate_Change.pdf

Clayton, S., Manning, C.M., Krygsman, K. & Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidance*. APA & EcoAmerica: Washington, Yhdysvallat.

Cunsolo, E. & Ellis, N. R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change related loss. *Nature Climate Change* 8, 275-281. <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0092-2>

Doherty, T. J. & Clayton, S. (2011). The psychological impacts of global climate change. *American Psychologist*, 66(4), 265–276. doi:10.1037/a0023141

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

Fagan, M., & Huang, C. (2019). How people worldwide view climate change. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/04/18/a-look-at-how-people-around-the-world-view-climate-change/>

Foster, R., Salonen, A. & Keto, S. (2019). Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 121–143). Tampere: Tampere University Press.

Gardiner, S. M. & Hartzell-Nichols, L. (2012). Ethics and global climate change. *Nature Education Knowledge*, 3(10), 5. Haettu osoitteesta <https://www.nature.com/scitable/knowledge/library/ethics-and-global-climate-change-84226631/>

Hickman, C. (2020). We need to (find a way to) talk about ... Eco-anxiety. *Journal of Social Work Practice*, 34:4, 411-424. doi:10.1080/02650533.2020.1844166

- Hicks, D. (2018). Why we still need a geography of hope. *Geography*, 103:2, 78-85. doi:10.1080/00167487.2018.12094041
- Hicks, D. (2014). *Educating for Hope in Troubled Times: Climate Change and the Transition to a Post-Carbon Future*. London: Institute of Education Press.
- Hungerford, Harold R. & Volk, Trudi L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education* 21:3, 8–21.
- Hyry, J. (2019). Kansalaiskysely ilmastonmuutoksesta ja tunteista. Helsinki: Sitra. Haettu osoitteesta <https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotunteet-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Kelsey, E. & Amstrong, C. (2012). Finding hope in a world of environmental catastrophe. Teoksessa A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (toim.), *Learning sustainability in times of accelerating change*, (s. 187-200). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Kelsey, E. (2016). Propagating Hope. *Emotion and Environmental Education*. *Canadian Journal of Environmental Education*. 21.
- Keski-Luopa, K. (2009). Kohti kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä – Minäfilosofiasta dialogiseen filosofiaan. *Psykoterapia* 38:4, 277–298. Haettu osoitteesta <https://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/keski-luopa409.htm>
- Koivisto, J. & Nelskylä, L. (27.9.2019). Kansainvälinen ilmastolakko näkyi kymmenillä paikkakunnilla Suomessa – Tuhansia nuoria kokoontui kaupunkien keskustoihin ja Mannerheimintie tukkeutui. Yle. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10991519>
- Kool, R. & Kelsey, E. (2006). Dealing with despair: The psychological implications of environmental issues. Teoksessa W. L. Filho & M. Salomone (toim.) *Innovation Approaches to Education for Sustainable Development*, (s. 193-202). Frankfurt, Saksa: Peter Lang.

- Kostere, S. & Kostere, K. (2022). *The generic qualitative approach to a dissertation in the social sciences: A step by step guide*. Routledge.
- Laaksoharju, T. & Rappe, E. (2010). Children's relationship to plants among primary school children in Finland: comparisons by location and gender. *HortTechnology* 20:4, 689–695.
- Linnanen, L., Nyfors, T., Heinonen, T., Liimatainen, H., Nissinen, A., Regina K., Saarinen, M., Seppälä, J. & Viri, R. (2020). The sufficiency perspective in climate policy: how to recompose consumption. Suomen ilmastopaneeli. Raportti 4/2020. Haettu osoitteesta https://www.ilmastopaneeli.fi/wp-content/uploads/2020/09/Sufficiency-in-climate-policy_2020-09-25.pdf
- Lehtonen, A. & Pihkala, P. (2021). Encounters with climate change and its psychosocial aspects through performance making among young people, *Environmental Education Research*, 27:5, 743-761, doi: 10.1080/13504622.2021.1923663
- Lertzman, R. (2009). *The myth of apathy: Psychosocial dimensions of environmental degradation*. (Väitöskirja, Cardiff University). Haettu osoitteesta <https://orca.cardiff.ac.uk/55458/1/U514505.pdf>
- Lertzman, R. (2015). *Environmental melancholia: Psychoanalytic dimensions of engagement*. US, Beaverton: Routledge.
- Lettenmeier, M., Akenji, L., Toivio, V., Koide, R. & Amellina, A. (16.5.2019). 1,5 asteen elämäntavat. Sitra.fi. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/julkaisut/1o5-asteen-elamantavat/>
- Lewis, S. L. & Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519:7542, 171-180. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1038/nature14258>
- Marks, E., Hickman, C., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E. R., Mayall, E., Wray, B., Mellor, C. & Van Susteren, L. (2021). Young people's voices on climate anxiety,

- government betrayal and moral injury: a global phenomenon. Haettu osoitteesta <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955>
- Meriläinen-Hyvärinen, A. (2010). “Sanopa minulle, onko meidän hyvä olla täällä?": paikkakokemukset kolmen talvivaaralaisen elämässä. *Elore*, 17(1), 60–85. <https://doi.org/10.30666/elore.78850>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: tutkijalaitos. (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. Ed.) California: Sage.
- Moore, J. W. (2015). *Capitalism in the Web of Life. Ecology and the Accumulation of Capital*. New York: Verso.
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshaasteesta*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Myllyniemi, S. & Aapola-Kari, S. (2017). *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nail, T. (2021). *Theory of the Earth*. Stanford University Press.
- Norgaard, K. (2011). *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. London: The MIT Press.
- Ogunbode, C. A., ym. (2021) Negative emotions about climate change are related to insomnia symptoms and mental health: Cross-sectional evidence from 25 countries. *Current Psychology* 2021. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01385-4>
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations with Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers’ Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46:3, 133–148.

- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 52:1, 40-52, doi: 10.1080/00958964.2020.1845589
- Ojala, M. (2014). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167-182.
- Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: From therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41-56. Haettu osoitteesta <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1393/857>
- Ojala, M. (2012a). Regulating Worry, Promoting Hope: How Do Children, Adolescents, and Young Adults Cope with Climate Change? *International Journal of Environmental and Science Education* 7:4, 537–561.
- Ojala, M. (2012b). Hope and climate change: The importance of hope for pro-environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642.
- Ojala, M. (2019). Eco-anxiety. *RSA Journal* 4(2018-2019). Haettu osoitteesta <https://medium.com/rsa-journal/eco-anxiety-323056def77f>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palojoki, P. & Tuomi-Gröhn, T. (2003). Consuming as a part of everyday life: boundary crossing between school and everyday life – some theoretical remarks. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 241, 510–522.

- Pekkarinen, E., Myllyniemi, S. & Aittokoski, H. (2019). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla: Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto.
- Pelastakaa Lapset ry. (2019). Turvallinen, ympäristöystävällinen ja tasa-arvoinen – lasten näkemyksiä tulevaisuuden Suomesta. Haettu osoitteesta https://pelastakaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2019/08/20160552/Lapsen_Aani_2019_Tulevaisuuden_Suomi.pdf
- Pihkala, P., Cantell, H., Jylhä, K. M., Lyytimäki, J., Paloniemi, R., Pulkka, A. & Ratinen, I. (2020). Ahdistuksen vai innostuksen ilmasto? Ilmastoviestinnän ja -kasvatuksen keinoja ilmastoahdistuksesta selviytymiseen. Teoksessa Pekkarinen, E. & Tuukkanen, T. (toim.) *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja 2020:4*, 153–171. Hansaprint Oy: Turenki, Suomi.
- Pihkala, P. (2017). *Päin helvettiä?: Ympäristöahdistus ja toivo*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2018a). *Mieli maassa?: Ympäristötunteet*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pihkala, P. (2018b). Johdatus ympäristöahdistukseen: Ympäristöongelmien psyykkiset vaikutukset. *Tieteessä tapahtuu*, 26(6), 31–38. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/76489>
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the Ecological Crisis: An Analysis of Eco-Anxiety and Climate. *Sustainability* 12:19, 7836. doi:10.3390/su12197836.
- Puhakka, R. (2014). Y-sukupolvi luonnossa: Luonnon merkitykset kaupungistuvassa yhteiskunnassa. *Alue Ja Ympäristö*, 43(1), 34–48. Noudettu osoitteesta <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64803>
- Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. (2020). Ecosocial philosophy of education: Ecologizing the opinionated self. *Studies in Philosophy and Education*, 40(4), 347-364. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3

- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Randall, R. (2009). Loss and climate change: The cost of parallel narratives. *Ecopsychology, 1*, 118-129. doi:10.1089/eco.2009.0034
- Rothman, D. (2017). Thresholds of Catastrophe in the Earth System. *Science Advances 3*:9, 1–12.
- Ruuska, T. & Heikkurinen, P. (2018). Väkivaltalta ihmisen aikakaudella. *Tieteessä Tapahtuu*, 36(3). Haettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/70304>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatustieteellinen Aikakauslehti*, 35(1), s. 4-15.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 38(2), 84-101.
- Salonen, K. (2010). Mielen luonto: Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Green Spot.
- Seeve, T., & Muukkonen, P. (2020). Ympäristöahdistus maantieteen kouluopetuksessa. *Terra* 132: 2. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/317169/90014_Muu_161097_1_10_2020_0624.pdf?sequence=1
- Sirén, T. & Pekkarinen, O. (2017). Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu -tutkielman laadintaan. *Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan*

- laitos. *Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3*. Haettu osoitteesta https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/134431/Sarja%203_Työpapereita_3_2017_Siren_Pekkarinen%20-verkkoversio.pdf?sequence=2
- Sitra.fi. (15.2.2018). Keski-vertosuomalaisen hiilijalanjälki. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/artikkelit/keski-vertosuomalaisen-hiilijalanjalki/>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. (6.3.2019). Nyt ilmastokasvatusta opettajankoulutukseen! Sool.fi -internetsivu. Haettu osoitteesta <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/kannanotot/nyt-ilmastokasvatusta-opettajankoulutukseen/>
- Tammi, T. (2020). Antroposeenin ruokaympyrä ja kriittinen monilajinen kasvatustiede. *Aikuiskasvatus*, 40(3), 191–196. <https://doi.org/10.33336/aik.98366>
- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmistieteisiin luettavien alojen eettiset periaatteet. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tucci, J., Mitchell, J. & Goddard, C. (2007). *Children's fears, hopes and heroes: Modern childhood in Australia*. Melbourne: Australian Childhood Foundation.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press, 64–84.
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play. Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum* 28:2, 219–235.

- Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Haettu osoitteesta http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wilks, L. & Harris, N. (2016). Examining the conflict and interconnectedness of young people's ideas about environmental issues, responsibility, and action. *Environmental Education Research*, 22(5), 683-696. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1054261>
- Zalasiewicz, J., Williams, M., Haywood, A. & Ellis, M. (2011). The Anthropocene: a new epoch of geological time? *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 369:1938, 835-841. Haettu osoitteesta <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsta.2010.0339>
- Ängeslevä, M. (2021). Ilmastotekoja Perussa ja Pahapurolla. *Opettaja*, 16/2021. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/digilehti/oa1621/2-249>

Liite 1

Tutkimuslupa Emilia Kyrönviidan pro gradu -tutkielmaa varten

Pro gradu -tutkielmassani tutkin luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä ympäristöahdistuksesta ja sen käsittelemisestä osana kasvatustyötä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja allekirjoittaneella on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa. Haastateltavan nimeä tai paikkakuntaa, jossa hän työskentelee, ei paljasteta anonyymiteetin varmistamiseksi. Henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimuksen teon vaiheessa.

Allekirjoittamalla tämän paperin annat luvan käyttää haastattelusta koottua aineistoa tutkimusmateriaalina tutkielmassani. Teemahaastattelu kestää noin puoli tuntia ja se nauhoitetaan myöhempiä analyysia varten. Haastattelujen aineisto, sekä äänitteet että litteraatit, säilytetään ulkopuolisten ulottumattomissa sekä hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Päivämäärä

Liite 2

Haastattelurunko

Emilia Kyrönviidan pro gradu -tutkielma

Haastattelun aluksi selvitän haastateltavan taustatietoja. Pyydän häntä kertomaan, kauanko on työskennellyt luokanopettajana. Haastattelurunko on jaettu kolmeen eri teemaan: opettajan henkilökohtainen suhde ympäristöahdistukseen, ympäristöahdistus ja oppilaat sekä ympäristöahdistus osana opetustyötä. Jokaiseen teemaan liittyy kysymyksiä. Haastattelu on puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka jättää tilaa esimerkiksi haastattelutilanteessa esiin nouseville tutkimuskysymysten kannalta relevanttien aiheiden käsittelylle sekä tarkentaville lisäkysymyksille.

1. Teema: opettajan henkilökohtainen suhde ympäristökriiseihin ja ympäristöahdistukseen
 - Mitä ajattelet ympäristökriiseistä, kuten ilmastonmuutoksesta?
 - Millaisia tunteita sinulla liittyy ympäristökriiseistä, kuten ilmastonmuutoksesta, opettamiseen?
 - Oletko kokenut ympäristöahdistusta? Miten ylipäänsä ymmärrät ympäristöahdistuksen?
 - Millaisissa tilanteissa olet kokenut ympäristöahdistusta? Mitkä koet tärkeimmiksi keinoiksi käsitellä ympäristöahdistusta omassa arjessasi?
2. Teema: ympäristöahdistus ja oppilaat

- Millaisia tunteita olet havainnut ympäristökriisien käsittelemisen herättävän oppilaissa?
- Oletko havainnut oppilailla ympäristöahdistusta? Onko jotain esimerkkitalannetta tällaisesta?
- Miten olet huomionnut oppilaiden tunteet liittyen ympäristökriiseihin?

3. Teema: ympäristöahdistus osana opetustyötä

- Oletko käsitellyt ympäristöahdistusta opetustyössä ja jos olet käsitellyt, niin minkälaisin keinoin?
- Minkälaiset keinot koet tärkeiksi ympäristöahdistuksen käsittelyssä osana kasvatusta?
- Koetko, että sinulla on riittävät valmiudet käsitellä ympäristöahdistusta osana opetustyötä?
- Millaisia haasteita aiheen käsittelemiseen liittyy?
- Miten opettajia voitaisiin tukea ympäristöahdistuksen kohtaamisessa ja käsittelemisessä osana opetustyötä?
- Uskotko, että tulevaisuudessa tulee olemaan vielä enemmän tarvetta tietämykselle siitä, miten käsitellä ympäristöahdistusta?