

Kestävä kehitys ja ekososiaaliseen sivistykseen kasvu
maapallon ekologisissa rajoissa:

Perusopetuksen rooli ja haasteet toteutuksessa

Sonja Perkiö

Pro gradu -tutkielma

Yleinen kasvatustiede

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

PERKIÖ, SONJA: Kestävä kehitys ja ekososiaaliseen sivistykseen kasvu maapallon ekologisissa rajoissa: Perusopetuksen rooli ja haasteet toteutuksessa

Pro gradu -tutkielma, 83s., 9 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2020

Tutkielman tavoitteena on tutkia peruskoulun ala- ja yläluokkien opettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvuun tukemisessa. Tutkielmassa maapallon ekologiset rajat nähdään edellytyksenä kaikelle toiminnalle, ja kestävä kehitys hahmotetaan holistisesta eli kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa sen eri ulottuvuuksia: ekologista, sosiokulttuurista ja taloudellisesta kestävästä kehitystä tarkastellaan toisiinsa linkittyneinä ulottuvuuksina. Tutkielman tutkimuskysymyksinä ovat *se, millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa sekä se, millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa.*

Tutkimus toteutettiin pääosin laadullisena kyselytutkimuksena pääpainon ollessa avokysymyksillä kerätyssä laadullisessa aineistossa. Aineisto kerättiin touko–kesäkuussa 2019. Kyselyyn vastasi yhteensä 56 peruskoulun opettajaa alueellista sijaintia rajaamatta. Aineiston vastaajilla oli eri pituisia kokemustaustoja alalla toimimisesta, ja he olivat taustoiltaan monipuolisesti eri oppiaineiden opettajia. Laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn keinoin. Vastanneiden peruskouluopettajien taustan ymmärtämiseksi käytettiin myös määrällisiä kysymyksiä, ja vastauksia esiteltiin prosenttijakaumien avulla.

Vastanneiden opettajien näkemykset perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa jaettiin neljään eri teemaan: rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana, rooli oppilaiden tietoisuuden herättelijänä ja toimintaan kannustajana, rooli opetus suunnitelman toteuttajana sekä rooli suhteessa oppilaiden kotitilaan. Vastanneet opettajat kokivat merkittävimpänä haasteena ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehitystä edistävässä perusopetuksessa ajan tai resurssien riittämättömyyden. Haasteet voitiin jakaa perusopetuksen sisäisiin, joihin kuuluivat haasteet liittyen opettajan omaan osaamiseen, yhteistyöhön muiden opettajien kanssa sekä koulun toimintakulttuuriin, ja ulkopuolelta tuleviin haasteisiin, joihin kuuluivat haasteet liittyen oppilaiden maailmankuviin ja kodin vaikutukseen sekä ympäröivään yhteiskuntaan. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää tutkia paremmin peruskoulujen tekemää yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa kestävästä kehityksen kasvatukseen liittyen sekä kotikasvatuksen merkitystä ekososiaaliseen sivistykseen kasvussa.

Asiasanat: ekososiaalinen sivistys, kestävä kehityksen kasvatusta, kestävä kehitys, holistinen näkökulma, ekososiaalisuus

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 KESTÄVÄ KEHITYS RATKAISUNA VIHELIÄISIIN ONGELMIIN?	4
2.1 EKOLOGISTEN JA SOSIOEKONOMISTEN SYSTEEMIEN YHTEENKIETOUTUMINEN ANTROPOSEENIN AIKANA	4
2.2 KESTÄVÄN KEHITYKSEN TAUSTA JA TULKINTA	7
2.3 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KÄSITE KRITIIKIN KOHTEENA	11
3 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEN ULOTTUVUUKSIA	12
3.1 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUS KÄSITTEENÄ	13
3.2 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEN KOMPETENSSIT	15
3.3 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEN TOTEUTUS JA HAASTEET AIEMMISSÄ TUTKIMUKSISSA	20
4 EKOSOSIAALINEN SIVISTYSKÄSITYS – SIVISTYKSEN UDELLEEN MUOTOILU	24
4.1 EKOSOSIAALINEN VIITEKEHYS JA UUDENLAINEN HYVINVOINTIKÄSITYS	24
4.2 EKOSOSIAALINEN SIVISTYS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA	25
4.3 EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN MAAILMASUHDE	27
4.4 EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN ARVOPERUSTA JA SEN POHJALTA MUODOSTETUT KOMPETENSSIT	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	37
5.2 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN AINEISTO	37
5.2.1 <i>Laadullinen kyselytutkimus</i>	38
5.2.2 <i>Tutkimuksen aineisto ja kyselylomake</i>	39
5.3 SISÄLLÖNANALYYSI LAADULLISESSA TUTKIMUKSESSA	43
5.4 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	47
6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSET PERUSOPETUKSEN ROOLISTA EKOSOSIAALISEEN SIVISTYKSEEN KASVUSSA JA KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN OPETUKSEN TOTEUTUKSESSA	49
6.1 OPETTAJIEN TAUSTATIEDOT	49
6.2 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ PERUSOPETUKSEN ROOLISTA EKOSOSIAALISEEN SIVISTYKSEEN KASVUN TUKEMISESSA	51
6.2.1 <i>Rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana</i>	51
6.2.2 <i>Rooli oppilaiden tietoisuuden herättelijänä ja toimintaan kannustajana</i>	53
6.2.3 <i>Rooli opetussuunnitelman toteuttajana</i>	56
6.2.4 <i>Rooli suhteessa oppilaiden kotitaustaan</i>	57
6.3 OPETTAJIEN ESIIN NOSTAMIA HAASTEITA EKOSOSIAALISTA SIVISTYSKÄSITYSTÄ JA KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN PERUSOPETUKSEN TOTEUTUKSESSA	59
6.3.1 <i>Koulun sisäiset haasteet</i>	61
6.3.2 <i>Koulun ulkopuolelta tulevat haasteet</i>	64
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	70
8 POHDINTA	71
8.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	73
8.2 JATKOTUTKIMUSAIHEET	74
LÄHTEET	75
LITTEET	84
LIITE 2: SÄHKÖISEN KYSELYN SAATEKIRJE JA SÄHKÖINEN KYSELYLOMAKE	84

1 JOHDANTO

Elämme isojen murrosten aikaa: edessä on kompleksisia eli monimutkaisia globaaleja haasteita, joita on kutsuttu myös *viheliäisiksi ongelmiksi* (eng. *wicked problem*). Viheliäisiin ongelmiin ei ole yksiselitteisesti ”oikeita tai väärä” ratkaisuja vaan sen sijaan pikemmin vain ”hyviä tai huonoja” ratkaisuja. (Rittel & Webber 1973.) Näistä viheliäisistä ongelmista yksi aikamme haastavimmista ja suurimmista on ilmastonmuutos ja sen aiheuttamat vaikutukset ympäri maailmaa (esim. IPCC 2018). Ekologisen kestävyuden kannalta luonnon monimuotoisuus on myös uhattuna. Ainoastaan yhden vuoden sisällä kansainväliset uutiset ovat nostaneet esiin kuvia ilmastonmuutoksen kiihdyttämistä ympäristöongelmista: muun muassa Amazonin sademetsäpaloista, Indonesian tulvista ja Australian metsäpaloista.

Viheliäisten ongelmien kompleksisen luonteen vuoksi niiden kohtaamiseen ajatellaan tarvittavan uudenlaisia ongelmanratkaisutaitoja sekä erilaisten näkökulmien ja osaamisen yhdistämistä (ks. de Haan 2006, 22–25). Toisaalta ihmiskunnan kohtaamat haasteet voivat edellyttää myös kokonaisvaltaisempaa toiminnan ja ajattelun muutosta (ks. Salonen & Bardy 2015), mikä taas voi vaatia olemassa olevien maailmankuvien ja oman maailmankuvan kriittistä tarkastelua ja uudistamista (ks. Hirvilampi & Helne 2014; Salonen & Bardy 2015; Värri 2014). Myös käsitysten hyvästä elämästä voidaan siten nähdä vaativan tarkastelua ja mahdollisesti muutosta, jotta voidaan rakentaa kestävämpää maailmankuvaa ja hyvinvointia sekä tarkastella olemassa olevia käsityksiä kriittisesti (ks. Salonen & Bardy 2015). Hyvän elämän käsitysten pohtimisen ja elinikäiseen oppimiseen valmistavien tietojen ja taitojen omaksumisen voidaan ajatella alkavan jo peruskoulutuksessa. Uudenlainen sivistyskäsitys, ekososiaalinen sivistys sekä kestävään elämäntapaan kasvattaminen onkin nostettu merkittävämpään rooliin kansallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014).

Tutkimusaiheen tärkeyttä ja ajankohtaisuutta perustelen eri raporteilla (IPBES 2019 & IPCC 2018), jotka koskevat maapallon tilaa ekologisten rajojen alkaessa tulla vastaan sekä holistisen kestävä kehityksen kasvatuksen kasvaneesta tilasta kansainvälisen yhteisön julkaisuissa (esim. UNESCO 2016 & UN 2015), ja myös kestävä kehityksen kasvatusta koskevissa tutkimuksissa sekä kansainvälisesti (esim. Borg, Gericke, Höglund, & Bergman, 2014; Feng 2012) että kansallisesti (esim. Aarnio-Linnanvuori

2016; Saloranta 2017). Kestävä kehitys näkyy vahvasti myös uusimmassa kansallisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), jossa oli ensimmäistä kertaa myös mukana tutkimuksen toinen keskeinen käsite, *ekososiaalinen sivistys*, joka on vasta suhteellisen tuore viitekehys kasvatuskentällä (Salonen & Bardy 2015).

Minulla on tutkijana oma kiinnostus tutkimuksen aihepiiriä kohtaan: akateemisen kiinnostuksen lisäksi olen aiemmin työskennellyt kansalaisjärjestöissä työharjoitteluissa tai vapaaehtoistyössä kestävä kehityksen haasteisiin, kestävä kehityksen kasvatukseen ja ekososiaaliseen sivistykseen linkittyvien teemojen parissa. Kiinnostukseni tutkimusasetelmaan nousi erityisesti sen jälkeen, kun olin harjoittelijana Fingo ry:n opettajien täydennyskoulutushankkeessa *Transformer 2030 – opettajat kestävä kehityksen muutosagentteina*, joka toteutettiin yhteistyössä tutkijoiden ja järjestöjen kestävä kehityksen kasvatuksen asiantuntijoiden kanssa, ja jossa kestävä kehitystä ja kestävä kehityksen kasvatusta käsiteltiin juuri monitasoisesta ja kokonaisvaltaisesta näkökulmasta. Silloin minulle tuli tutummaksi myös käsite ekososiaalinen sivistys, ja kiinnostuinkin soveltamaan sen teoreettista viitekehystä omassa pro gradu -tutkielmassani. Lisäksi täydennyskoulutuksessa nousivat esiin opettajien kokemat paineet opetussuunnitelman ”ahtaudesta” ja opetustyöhön käytettävissä olevan ajan rajallisuudesta. Toisaalta täydennyskoulutukseen osallistuneilla opettajilla vaikutti olevan erilaisia taustoja siinä, miten kestävä kehityksen teemat ja kestävä kehityksen kasvatusta näkyivät heidän koulujensa toimintakulttuurissa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkin suomalaisten peruskouluopettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa sekä sitä, millaisia mahdollisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa. Tavoitteenani on lisäksi tutkimukseni avulla testata ekososiaalisen sivistyksen filosofisteoreettista viitekehystä ja sen pohjalta luotuja ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015; Värri 2018) ja mahdollisesti auttaa tämän teoreettisen työn jatkokehittämistä.

Tutkimuksen ote on luonteeltaan monitieteinen ja aihetta lähestytään kasvatustieteen ohella myös kestävyystieteen näkökulmasta kestävyystieteelle ominaiseen monitieteiseen lähestymistapaan (ks. Holmström 2019, 4). *Kestävä kehityksen kasvatuksen* käsitteen ohella tutkimuksen tai käytännön kentällä voidaan käyttää muitakin käsitteitä, kuten

globaalikasvatus, ympäristökasvatus tai rauhankasvatus (Lindroos 2009, 24). Tutkielmaani valitsin *kestävän kehityksen kasvatuksen* käsitteen sekä *ekososiaalisen sivistyksen* käsitteen. Tutkielman näkökulmassa on keskeisesti läsnä ajatus maapallon ekologisista rajoista edellytyksenä kaikelle toiminnalle, sekä kestävän kehityksen hahmottaminen holistisesta eli kokonaisvaltaisesta näkökulmasta, jossa sen eri ulottuvuuksia: ekologista, sosiokulttuurista ja taloudellisesta kestävästä kehitystä tarkastellaan toisiinsa linkittyneinä ulottuvuuksina. Tutkielma toteutettiin pääosin kvalitatiivisella kyselylomakkeella, jonka vastaukset analysoin sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn keinoin. Lisäksi aineiston opettajien taustatietoja, joita kysyttiin kvantitatiivisilla kysymyksillä, esiteltiin lyhyesti muodostamalla prosenttijakaumia.

2 KESTÄVÄ KEHITYS RATKAISUNA VIHელიÄISIIN ONGELMIIN?

Ihmiskunnan on sanottu elävän tällä hetkellä uutta aikakautta, jossa maapallon toiminta on siirtynyt *holoseenin* (eng. *holocene*) geologisesta aikakaudesta aikaan, jota luonnontieteissä on luonnehdittu *antroposeenin* (eng. *antropocene*) ajaksi (esim. Ellis 2011; IPCC 2018; Rockström ym. 2009; Steffen, Crutzen & McNeill 2007). Antroposeenilla tarkoitetaan aikaa, jossa ihmisen toiminta planeetallamme on muovannut niin paljon ekosysteemien toimintaa ja ilmastoa, että se on vaikuttanut koko maapallon järjestelmien eli systeemien, mukaan lukien ilmastosysteemin toimintaan (eng. *climate system*) (IPCC 2018, 541). Antroposeenin aikana ihmiset ovat siis hallitseva voima vaikuttaessaan maapallon systeemien muutokseen (Crutzen 2002; Rockström ym. 2009; Steffen ym. 2007; Steffen, Grinevald, Crutzen & McNeill 2011).

2.1 Ekologisten ja sosioekonomisten systeemien yhteenkietoutuminen antroposeenin aikana

Antroposeenin aikakauden suurimpia ihmiskunnan kohtaamia haasteita maapallolla on ilmastonmuutos. Kansainvälisen hallitusten välisen toimielimen Intergovernmental Panel on Climate Change:n (IPCC) vuoden 2018 lopussa julkaisema raportti nostaa esiin huolestuttavaa kuvaa ilmastonmuutoksen etenemisen tilanteesta (IPCC 2018). Ihmiskunta on jo joidenkin vuosien ajan alkanut nähdä ilmastonmuutoksen vaikutuksia muun muassa sääjärjestelmissä ja meren ekosysteemeissä (IPCC 2018). Ekologisen kestävyuden kannalta huolestuttava uhka on myös biodiversiteetin eli luonnon monimuotoisuuden häviäminen. Antroposeenin ajan massiivinen biodiversiteettikato eli luonnon monimuotoisuuden häviäminen voi aiheuttaa jopa miljoonan lajin kuolemisen sukupuuttoon, millä tulisi olemaan vaikutusta luonnon ekosysteemeihin (IPBES 2019). Arto Naskali (2015, 39–40) viittaa Harrisoniin (2010) todetessaan, että ekosysteemien kyky säilyä ja uudistua eli *resilienssi* heikentyy biodiversiteetin hupenemistahdin ollessa nopea, kun lajeja katotaan ja geneettinen diversiteetti vähenee. Ekosysteemit tulevat siis olemaan alttiita muutoksille, esimerkiksi ilmastonmuutokselle tai saastumiselle.

Ympäristötieteissä on jo aiemmin nostettu esiin huolta ihmisten toiminnan vaikutuksesta maapallon ekologisiin rajoihin. Ympäristötieteilijä Johan Rockström ja hänen johtamansa monitieteinen tutkimusryhmä (Rockström ym. 2009) ovat esitelleet raportissaan *planetaarisia rajoja* (eng. *planetary boundaries*), joilla kuvataan ihmisille turvallista toiminta-alueita, joiden rajoissa turvataan maapallon ekologisen toiminnan säilyvyyttä. Maapallon planetaariset rajat liittyvät Rockströmin ja kumppaneiden (2009) mukaan yhdeksään eri maapallon systeemien prosesseihin: ilmastonmuutokseen, merten happamoitumiseen, yläilmakehän otsonikatoon, typpikiertoon, fosforikiertoon, ilmakehän hiukkasiin, biokemiallisiin virtauksiin, globaaliin makeanveden käyttöön, maankäytön muutokseen, sukupuuttoaalton nopeuteen sekä kemialliseen saastumiseen. (Helne & Hirvilammi 2012, 33–34; Rockström ym. 2009). Turvallinen raja-arvo on tutkijoiden mukaan jo ylitetty kolmen rajan kohdalla: ilmastonmuutoksessa, sukupuuttoaalton nopeudessa ja typpikierrossa (Rockström ym. 2009, 473–474). Planetaaristen rajojen ajattelu pohjaa näkemykseen siitä, että maapallo on kompleksinen ja kokonaisvaltainen systeemi, jossa planetaariset rajat toimivat kaikki linkittyneinä toisiinsa (Steffen ym. 2015), mistä syystä jo yhden turvallisen rajan ylittäminen vaarantaa keskinäisriippuvuuksien vuoksi myös muiden edellä mainittujen prosessien rajoja (Rockström ym. 2009, 473–474).

Leena Heleniuksen (2012, 50) mukaan niin ikään jo vuonna 1972 ensi kerran ilmestynyt ympäristönsuojelun klassinen teos: Rooman Klubin¹ tilaama *Limits to Growth* (suom. *Kasvun rajat*) -raportti päivityksineen ovat kuvanneet planeetan ja ihmiskunnan tilannetta ja konkreettista tilaa, jossa ekosysteemit ja yhteiskunnat elävät. Raportin mukaan ihmiskunnan kehityksen suuntaa on muutettava, mikäli elämän jatkuvuus rajallisella maapallolla aiotaan turvata (Helenius 2012, 50; Meadows ym. 2005). Myöhemmin on havaittu historiallisen ja tilastollisen tutkimusaineiston avulla, että Kasvun rajojen ennusteet olivat oikeassa (Turner 2007; Helenius 2012, 50). Samoihin aikoihin *Kasvun rajat* -raportin julkaisemisen kanssa Horst Rittel ja Melvin Webber (1973) määrittivät myös *viheliäisten ongelmien* käsitteen, vaikka käsitettä ei liitettykään tarkoittamaan varsinaisesti juuri ympäristökysymyksiä (Holmström 2019, 14; Rittel & Webber 1973).

¹ ”The Club of Rome was created to address the multiple crises facing humanity and the planet. Drawing on the unique, collective know-how of our 100 members – notable scientists, economists, business leaders and former politicians – we seek to define comprehensive solutions to the complex, interconnected challenges of our world.” (<https://clubofrome.org>)

Heleniuksen mukaan huolta maapallon ekologisesta tilasta on noussut esiin muitakin kautta, ja ekosysteemien lisäksi myös ihmisten muodostamat yhteiskunnat kohtaavat nykyään isojakin haasteita (Helenius 2012, 50.)

Sekä Rockströmin ja kumppaneiden (2009) näkemys planetaarisista rajoista että Meadowsin ja kumppaneiden (2005) *Kasvun rajat* -raportti päivittyksineen pohjautuvat siis ajatukselle maapallon kompleksisten systeemien vuorovaikutuksesta sekä ihmisten toiminnan vaikutuksista ekosysteemien toimintaan. IPCC:n (2018) mukaan *systemin* määritelmän alle voidaan sisällyttää sekä luonnon että ihmisten muodostamat systeemit. IPCC:n (2018) mukaan *inhimillisellä systeemillä* (eng. *human system*)² voidaan tarkoittaa mitä tahansa sellaista ihmisten luomaa systeemiä, jossa ihmiset ja ihmisten muodostamat organisaatiot ja instituutiot pääosin vaikuttavat. Näin ajatellen myös koulutus instituutiona voidaan nähdä omanlaisena inhimillisenä systeeminään. Ekosysteemi puolestaan on IPCC:n (2018, 548) mukaan ”elävistä organismeista, niiden elottomasta ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta näiden välillä koostuva toiminnallinen yksikkö”. Ihmiset ovat nykyisellä antroposeenin aikakaudella keskeisinä vaikuttajina ekosysteemeihin (IPCC 2018, 548).

Myös Anne Ehrlichin ja Paul Ehrlichin (2013) mukaan ilmastossa tapahtuva muutos, kiihtyvä eläinten, kasvien kantojen ja lajien sukupuutto, maa-alueiden rappeutuminen ja maankäytön muutos, myrkyllisten yhdisteiden leviäminen ja merien happamoituminen ja rehevöityminen, eivät ole irrallisia ongelmia. Tämän kaltaiset viheliäiset ongelmat ovat vuorovaikutuksessa kahden suuren ja kompleksisen systeemin: biosfäärin eli eliökunnan ja ihmiskunnan sosioekonomisen systeemin kanssa. (Ehrlich & Ehrlich 2013, 1.) Helenius (2012) puolestaan lainaa Donella Meadowsia (2008, 4) todetessaan, että systeemijattelussa nähdään systeemi ongelmien lähteenä – ei vain tarkastella ongelmia ihmisten itsensä ja systeemien ulkopuolelta (Helenius 2012, 59). Meadowsia (2008) lainaten Helenius toteaa myös, että muutos voi tapahtua vain systeemin sisältä, eli toisin sanoen ratkaisuja löytääkseen ihmisten pitäisi tarkastella luomaansa yhteiskuntaa sekä sen systeemeitä (Helenius 2012, 59). Yhteiskuntien monina systeemeinä Helenius (2012, 59) tarkoittaa muun muassa talousjärjestelmää, tiedettä tai filosofisia näkemyksiä.

² Joskus käsitettä käytetään rinnakkain synonyyminä yhteiskunnalliselle tai sosiaaliselle systeemille (society or social system) (IPCC 2018, 551).

Tällaisen näkökulman mukaan yhtenä yhteiskunnallisena systeeminä voidaan pitää siten myös koulutusjärjestelmää. Tuula Helsen ja Tiina Silvastin (2012, 14) mukaan ihmisten välisen keskinäisriippuvuuden tunnustavien arvojen puolustaminen ja paradigman muutos suhteessa luontoon kuuluu keskinäisriippuvuuden vakavasti ottamiseen. *Paradigmalla* tässä tutkielmassa tarkoitetaan yleisesti ymmärrettyä tulkintaa paradigmasta, jota Risto Willamo (2005, 15) kuvailee ”kokoelmaksi yhteisössä omaksuttuja, toimintaa ohjaavia periaatteita, uskomuksia ja arvostuksia”. Tuuli Hirvilammen (2015, 21) mukaan yhteiskuntatieteissä on vallinnut *antroposentrinen* eli *ihmiskeskeinen* paradigma, mikä juontaa juurensa yhteiskuntatieteiden eriytymiseen luonnontieteistä.

Antroposentrinen paradigma eroaa *biosfäärikeskeisestä* tai *ekosentrisestä* paradigmasta, jolla tarkoitetaan maailmasuhteen hahmottamista siten, että ”maailma ei pyöri ihmisen myötä, vaan ihminen pyörii maailman myötä” (Helne ym. 2012, 62–70). Näkökulmassa korostuu se, että elollisella ja elottomalla luonnolla on arvo itsessään, ei vain ihmisen hyödyntämisen kautta. Ekosentrisessä näkökulmassa nostetaan esiin myös luonnon aineettomia hyödykkeitä: kuten niiden ihmiselle tuomaa rauhaa, kauneutta ja virkistystä. (Risku-Norja 2011, 12, Saloranta 2017, 27.) Helsen ja Silvastin (2012, 14) mukaan tällaisen ekosentrisen maailmasuhteen omaksuminen edistäisi myös ihmisten etua enemmän kuin pitäytyminen nykyisessä antroposentrisessä paradigmassa. Antroposeenin aikakauden globaaleihin haasteisiin on pyritty löytämään ratkaisuja kestävän kehityksen, sekä siihen linkittyvän kestävän kehityksen kasvatuksen avulla, joita käsitellään seuraavassa kappaleessa.

2.2 Kestävän kehityksen tausta ja tulkinta

Viheliäisiin ongelmiin on pyritty etsimään ratkaisuja maailmanlaajuisella tasolla muun muassa Yhdistyneiden Kansakuntien toimesta *kestävän kehityksen* (eng. *sustainable development, SD*) nimissä. Nykyään kestävä kehitys on otettu keskeisenä osana mukaan ainakin retoriikan tasolla monissa erilaisissa konteksteissa, ja se on vakiintunut poliittisiin, akateemisiin ja yhteiskunnallisiin keskusteluihin ja päätöksentekoon (Hugé ym. 2013, 187; Siirilä 2016, 3). Lisäksi kestävä kehitys on otettu globaalisti mukaan myös yhdeksi koulutusta ohjaavaksi periaatteeksi. YK julkaisi *Vuosikymmentavoitteiden* (eng. ”*MDGs*”) jälkeen vuonna 2015 uuden *Agenda 2030 -kestävän kehityksen tavoitteet* (eng.

”SDGs”) -toimintaohjelman, jossa keskiössä on sisällyttää kestävä kehityksen edistäminen koskemaan universaalisti laajemmin kaikkia maailman maita (UN 2015). Pohjana Agenda 2030:n kehitystyölle ovat olleet monet aiemmat kestävä kehitystä käsittelevät YK:n kansainväliset kokoukset tai raportit: Tukholman huippukokous (1972), Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti (1987), Brasilian Rio de Janeiron vuosien 1992 ja 2012 kokoukset sekä Etelä-Amerikan Johannesburgin (2002) kestävä kehityksen huippukokousten sitoumukset (Siirilä ym. 2018, 41; UNESCO 2016, 5; UN 1972, UN 1992a, UN 1992b, UN 2002, UN 2012; WCED 1987).

Kestävä kehityksen kuvaukseen sisällytetään usein kestävä kehityksen ekologinen, sosio-kulttuurinen tai sosiaalinen sekä taloudellinen ulottuvuus, jotka nähdään toisiinsa linkittyneinä (esim. Connelly 2007). Tällainen kolmen eri ulottuvuuden: ekologisen kestävyuden, taloudellisen kestävyuden sekä sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden kautta kestävä kehitystä tarkasteleva näkökulma on myös suomalaisessa kestävä kehityksen strategiassa ja toimeenpanossa (Valtioneuvosto 2019). Lisäksi tällainen holistinen malli, sisällyttäen mukaan myös kulttuurisen kestävä kehityksen, on kirjattu kansalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS 2014, 16).

Kestävä kehityksen tunnetuin ja yleisesti käyttöön otettu määritelmä on edelleen peräisin 30 vuoden takaa YK:n asettaman Ympäristön ja kehityksen maailmankomission eli ns. *Brundtlandin komission* vuonna 1987 julkaisemasta raportista *Our Common Future* (suom. *Yhteinen tulevaisuutemme*), jossa nostettiin esiin kysymyksiä perinteisen talouskasvun vaikutuksista ympäristön pilaantumiseen ja köyhyyteen (WCED 1987). Kestävä kehitys määriteltiin raportissa

”kehitykseksi, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa” (WCED, 1987, 43).

Raportissa lueteltiin lisäksi kriittisiä tavoitteita kestävälle kehitykselle liittyen muun muassa ”välttämättömien tarpeiden täyttämiseen, luonnonvarojen säilyttämiseen ja suojelemiseen sekä talouskasvun uudelleen suuntaamiseen” (Lele 1991, 611; WCED 1987, 49). Myös koulutuksen rooli kestävä kehityksen edistämisessä tuodaan esiin jo raportin esipuheessa (WCED 1987).

Brundtlandin raportin myötä Rio de Janeirossa järjestettiin vuonna 1992 YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssi, jonka tarkoituksena oli sopia kansainvälisesti siitä, miten

taloudellinen ja sosiaalinen kehitys sovitetaan luonnonvarojen rajoihin (Saloranta 2017, 30; UN 1992a, UN 1992b; WCED 1987). Rio de Janeiron kokouksesta lähtien kestävä kehitys on otettu mukaan kansainväliseen poliittiseen diskurssiin (UN 1992). Kokouksen tuloksena syntyi 178:n maan allekirjoittama *Rion julistus* ja toimintaohjelma Agenda 21, joka käsittelee sitä, miten politiikassa, tutkimuksessa ja yhteiskunnan eri aloilla tulisi edistää kestävä kehitystä. Kasvatusta ja koulutusta käsitellään omassa luvussaan, jossa niiden sanotaan olevan ratkaisevassa roolissa kestävä kehityksen toteutuksessa, minkä vuoksi kasvatusta ja koulutusta tulisi suunnata kohti kestävä kehityksen edistämistä. (Saloranta 2017, 30; UN 1992a, UN 1992b; WCED, 1987.)

Stephen Youngin (1998, 199) mukaan laaja osallistuminen kestävä kehityksen edistämiseen oli keskeisenä periaatteena Rion prosessissa niin, että kestävä kehityksen tavoittelemisen nähtiin koskevan kaikkia yhteiskunnallisia toimijoita. Lisäksi korostettiin erityisesti kansalaisten ja yhteiskunnallisesti heikommassa asemassa olevien henkilöiden, esimerkiksi naisten ja alkuperäisväestöjen mahdollisuutta osallistua kestävä kehityksen merkityksen määrittelyyn paikallisesti. Rion sopimus korosti siis myös kansalaisten ja kansalaisjärjestöjen asemaa kestävä kehityksen edistämässä (Häikiö 2012, 150–151). Siten peruslähtökohtana kestävä kehityksen saavuttamiselle ymmärrettiin kansalaisosallistuminen, sillä kestävä kehityksen ajateltiin olevan mahdollista vain, jos kansalaiset ovat mukana kestävä kehityksen tavoittelussa ymmärtäessään sen välttämättömyyden omassa elämässään ja sitoutuessaan elämäntapansa muuttamiseen. (Häikiö 2012, 150–151; UN 1992a, UN 1992b).

Rion 1992 vuoden sopimuksen jälkeenkin kestävä kehityksen prosessissa on ollut keskeistä pyrkimys laajaan osallistumiseen. Etelä-Afrikan Johannesburgissa järjestettiin 10 vuoden päästä Rion kokouksesta, vuonna 2002, *Rio +10* -seurantakokous, jossa kansalaisyhteiskuntaa nostettiin näkyvästi esille kestävä kehityksen edistämässä. Lisäksi korostettiin kumppanuuksien merkitystä hallitusten, liike-elämän ja kansalaisyhteiskunnan toimijoiden välillä köyhyyden poistamisessa sekä energiatehokkuuden, puhtaan veden ja kestävä kulutuksen ja tuotannon turvaamisessa (Häikiö 2012, 151; UN 2002.) Ensimmäisestä Rion kokouksesta 20 vuotta myöhemmin järjestetty *Rio +20* -seurantakokous Rioissa vuonna 2012 puolestaan nosti esiin myös liike-elämän merkitystä kestävä kehityksen edistämässä, ja kokouksen pääteemoja

olivat vihreä talous ja kestävän kehityksen hallinnan uudistaminen (Häikiö 2012, 151; UN 2012).

Salorannan (2017, 31) mukaan ensimmäinen *Rio +10* -seurantakokous Johannesburgissa korosti koulutuksen merkitystä kestävän kehityksen edistämisessä, ja kokouksen jälkeen aloitettiin koulutusta koskevan kansainvälisen hankkeen valmistelu. Valmistelun pohjalta syntyi vuosikymmenen 2005–2014 aikana toteutettu kansainvälinen ohjelma *Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen* (eng. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development, DESD*) (Saloranta 2017, 31–32). Vuosikymmen korosti koulutuksen tärkeää roolia kestävyyyteen liittyvien asioiden käsittelyssä ja toi esiin koulutuksellisen uudistuksen viitekehystä, joka painotti kokemuksellisen oppimisen roolia sekä koulutuksen ajattelemista monimutkaisena, moraalisen ja sosiaalisen kontekstina. Lisäksi suositeltiin sitä, että kestävän kehityksen teemojen pitäisi olla upotettuna koulutukseen läpi opetussuunnitelman. Vuosikymmen keskittyi koulutuksen kaikille tasoille, sisältäen myös opettajien valmistavan koulutuksen. (Dyment, Hill & Emery 2015, 1107.)

Mikäli kansalaisten osallisuus on tärkeää kestävän kehityksen edistämisessä, on tärkeää myös taata kaikille kansalaisille valmiuksia muuttaa omaa elämäntapaansa kestävämmäksi ja toimia kestävän kehityksen kysymysten kanssa. Siten kasvatusta ja koulutusta linkittyy keskeisellä tavalla kestävän kehityksen edistämiseen. Jo Rion vuoden 1992 kokous vaikutti kestävän kehityksen kasvatuksen merkityksen nousuun (UN 1992a, UN 1992b). Alusta asti kasvatuksella onkin ollut kestävässä kehityksessä rooli ”kriittisenä mahdollistajana ja tarvittavan paradigman muutoksen edistäjänä” (Barth & Thomas 2012, 752).

UNESCO:n eli Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön (2016) mukaan kestävä kehitys eteni jo 1960 ja 1970-luvuilla käsitteeksi, joka yhdistää havaitut vuorovaikutukset ihmisten ja ympäristön välillä (UNESCO 2016, 3). Ekologisten ja sosioekonomisten systeemien vuorovaikutussuhteiden huomioiminen ja niissä tasapainon saavuttaminen ei kuitenkaan ole yksinkertainen tehtävä, ja koko kestävän kehityksen ymmärtäminen käsitteenä voi tuottaa erilaisia tulkintoja (esim. Davies 2013). Esimerkiksi Scott Peters ja Arjen Wals (2013, 88) ovat kuitenkin listanneet viisi luonteenomaista ominaisuutta kestävyydelle: ”1. parhaiden tai hyvien käytäntöjen ennalta määräämättömyys tai mahdottomuus tietää parasta toimintatapaa varmasti etukäteen, 2.

arvosidonnaisuus – arvojen tärkeä asema vaikutuksessa käyttäytymiseen, elämäntyyliin ja systeemeihin, 3. kiistanalaisuus – mahdottomuus täyteen yksimielisyyteen tai yhteisymmärrykseen eri sidosryhmien kesken tai jopa niiden sisällä, 4. epävarmuus – kykenemättömyys ennustaa valitun toimintatavan tarkkaa vaikutusta sekä 5. kompleksisuus – monimutkaiset vuorovaikutussuhteet useiden toisiinsa kietoutuneiden asioiden välillä.” Keskeistä kestäväälle kehitykselle voidaan siis sanoa olevan keskeistä Petersia ja Walsia (2013, 88) tiivistäen toisiinsa kietoutuneiden ekologisten ja sosiaalisten systeemien vuorovaikutussuhteiden ymmärrys sekä ongelmanratkaisun prosessinomaisuus oikean ratkaisun arvioinnin ollessa mahdotonta etukäteen.

2.3 Kestävän kehityksen käsite kritiikin kohteena

Kestävän kehityksen käsite on herättänyt keskusteluissa myös kritiikkiä. John Robinsonin (2004, 370) mukaan kestävä kehitys käsite on usein saanut kritiikkiä siitä, että käsitteen ”kehitys” tulkitaan kuitenkin usein lopulta taloudelliseksi kasvuksi. Akateemisessa keskustelussa käsite korvataan usein käsitteellä *kestävyys* (esim. Robinson 2004, 370). Brundtlandin raportin pohjalta syntyneenä kestävä kehitys käsitteellä on myös pidetty lähtökohdiltaan antroposentrisenä eli ihmiskeskeiseen ajatteluun pohjautuvana, sillä sen keskiössä on ihmisen hyvinvoinnin kehittäminen luonnonympäristön asettamien vaatimusten puitteissa (esim. Risku-Norja 2011, 12; Rohweder, 2008, 24–25; Saloranta 2017, 27). Helmi Risku-Norjan (2011, 12) mukaan ihmiskeskeinen lähtökohta on ollut kritiikin kohteena erityisesti ympäristöaktivistien toimesta. Antroposentrisen kestävyuden näkökulman sijaan on ehdotettu aiemmin luvussa 2.1 mainittua ekosentristä eli luontokeskeistä näkökulmaa kestävyteen (Risku-Norja 2011, 12).

George Randal Davies (2013) on käsitellyt artikkelissaan tällaiseen antroposentriseen ja ekosentriseen kestävyuden hahmottamisen ymmärtämiseen liittyviä eroja ”heikon” ja ”vahvan” kestävyuden paradigmojen jaottelun avulla. Daviesin mukaan ”*heikko kestävyys*” perustuu sille, että luonnon pääoma nähdään ihmisen hyödyn kautta, kun sen sijaan ”*vahvan kestävyden*” paradigmassa luonnon pääomaa ei voida korvata. (Davies 2013, 119.) Daviesin (2013, 119) mukaan tarvitaan siirtymää kohti ”*eko-sosio-feminististä*” (*eco-socio-feminist*) näkökulmaa, jotta voidaan saavuttaa sekä sosiaalinen

tasa-arvo että ympäristön tasa-arvo, ja siten saavuttaa kestävyiden perimmäinen tavoite. Davies (2013) toivoo artikkelissaan, että tulevaisuudessa ympäristö ja ihmisten yhteiskunnat tulisivat lähemmäs toisiaan, ja tunnustaisivat ympäristön rajat kaikessa kehityksessä. Salorannan (2017, 27) mukaan tulkinnat kestäväälle kehitykselle eivät kuitenkaan käytännössä ole vain joko heikon tai vahvan kestävyiden jaottelun mukaisia vaan voivat sijoittua näiden tulkintojen välimaastoon.

Vaikka vahvan kestävyiden paradigman mukaisia keskustelunavauksia on ollut kestävyiden alalla, eri asia on, toteutuuko tällainen lähtökohta kaikkien ihmisten tasa-arvosta ja ympäristön rajojen kaiken toiminnan ohjaavina arvoina kestävä kehityksen edistämiseksi käytännössä. Yhtenä tärkeänä käytännön kontekstina kestävä kehityksen edistämiseksi voidaan pitää koulutusta. Seuraavassa tutkielman luvussa 3 siirryn tarkastelemaan paremmin kestävä kehityksen kasvatuksen eri ulottuvuuksia: oppimistavoitteita ja kompetensseja sekä mahdollisia haasteita toteutuksessa.

3 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEN ULOTTUVUUKSIA

Kuten aiemmassa luvussa 2.2 tuotiin esille, kasvatuksella ja koulutuksella on ajateltu olevan tärkeä rooli pyrkimyksessä rakentaa kestävämpää tulevaisuutta jo YK:n Rion ja Johannesburgin kokouksissa (Saloranta 2017; UN 1992a, UN 1992b, UN 2002, UN 2012). Kokousten jälkeen muodostui myös käsite *kestävän kehityksen kasvatusta* (eng. *Education for Sustainable Development, ESD*), joka sittemmin vakiintui kansainväliseen käyttöön etenkin kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005–2014 aikana. Vuosikymmenen tavoitteena oli sisällyttää kestävä kehityksen kasvatusta kaikkien maailman valtioiden opetusjärjestelmiin seuraavan vuosikymmenen aikana. (Kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006 10; UNESCO 2005.) Myös Yhdistyneiden kansakuntien Euroopan talouskomissio UNECE:n (2005, 6) mukaan formaalilla koulutuksella on ”tärkeä rooli varhaisesta iästä lähtien tarjoten tietoa ja vaikuttaen asenteisiin ja käyttäytymiseen”. UNECE mainitsee myös tärkeäksi sen, että kaikki oppilaat saavat asianmukaiset tiedot kestävästä kehityksestä, jotta he tulevat tietoisiksi päätöksistä, jotka eivät tue kestävä kehitystä”. (UNECE 2005, 6.)

3.1 Kestävän kehityksen kasvatukseenä

Kuten kestäväällä kehityksellä, niin ikään kestävä kehityksen kasvatuksella on useita erilaisia tulkintoja eikä yhdenmukaiseen määritelmään ole päästy (Aarnio-Linnanvuori 2018; Saloranta 2017; UNESCO 2010, 21). On kuitenkin eri tulkinnoista huolimatta olemassa neljä yleistavoitetta kestävä kehityksen kasvatukselle (esim. UNESCO 2005; UN 1992a, UN 1992b; Wals, 2009, 7). Nämä yleistavoitteet ovat UNESCO:n (2005) mukaan seuraavat:

a) Opetuksen laadun edistäminen ja parantaminen

- Tavoitteena on suunnata elinikäistä koulutusta tietoihin, taitoihin ja arvoihin, joita kansalaiset tarvitsevat elämänlaatunsa parantamiseen.

b) Opetussuunnitelmien uudistaminen

- Koulutusta varhaiskasvatuksesta yliopistoon pitää arvioida ja uudistaa, jotta koulutus voi toimia kestävä maailman rakentamiseen tarvittavien tietojen, ajatusmallien ja arvojen tuottajana.

c) Kansalaisten ymmärryksen ja tietoisuuden lisääminen kestävästä kehityksestä

- Ihmisten tietoisuuden ansiosta voi kehittyä paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti tietoisia, aktiivisia ja vastuullisia kansalaisia.

d) Työntekijöiden kouluttaminen

- Työntekijöille tulee antaa kestävä kehityksen aiheita sisältävää koulutusta, jotta heillä on tarvittavat tiedot ja taidot omassa työtehtävässään monipuolisesti edistää kestävä kehitystä.” (Saloranta 2017, 30–31; UNESCO 2005, 28–30.)

Myös Arjen Walsin (2009, 25–26) mukaan yhteisen määritelmän etsiminen kestävä kehityksen kasvatukselle on todettu olevan haastavaa, sillä kestävä kehityksen edistäminen on aina sidoksissa paikalliseen kontekstiin. Yhtenevä kestävä kehityksen kasvatuksen määritelmän sijaan onkin pyritty määrittelemään sille yhteisiä periaatteita, joita on tunnistettu neljä:

”Kestävä kehityksen kasvatuksella pyritään

- muutosprosessiin, jonka tavoitteena on liittää kestävä kehityksen arvot ja tietoisuus koulutusjärjestelmiin sekä ihmisten jokapäiväiseen elämään ja työelämään
- uusilla tiedoilla ja taidoilla vahvistamaan ihmisten kykyä ratkoa maailmanlaajuisia yhteisiä asioita nyt ja tulevaisuudessa
- kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan saavuttaa taloudellinen ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä arvostus kaikelle elämälle

- parantamaan koulutuksen laatua uudistamalla koulutusjärjestelmiä ja lisäämällä tietoisuutta.”

(Alkuperäinen: Wals 2009, 25–26; suom. Saloranta 2017, 34.)

Ennen uutta kansainvälisen poliittisen diskurssin kautta syntynyttä *kestävän kehityksen kasvatuksen* käsitettä tutkimuskentällä on ollut käytössä *ympäristökasvatuksen* (eng. *environmental education, EE*) käsite (esim. Aarnio-Linnanvuori 2018, 17). Näiden kahden käsitteen tulkinta voi Salorannan (2017, 32) mukaan sisältää ristiriitoja vielä nykyäänkin. Ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus voidaan käsittää eri konteksteissa eri tavoilla: käsitteet voidaan nähdä lähes synonyymeina tai sitten erillisinä suuntauksinaan (Aarnio-Linnanvuori 2018, 18). Barbro Gustafsson ja Mark Warner (2008, 77) kuvailevat, että kestävällä kehityksellä on juurensa ympäristökasvatukseen, jolla aiemmin ymmärrettiin koulutuksen suuntausta, jossa nostettiin esiin ympäristöongelmia pohjautuen tieteelliseen tietoon, mutta ei käsitelty ympäristöongelmien yhteyksiä sosiaalisiin ja taloudellisiin tekijöihin. Gustafssonin ja Warnerin (2008, 77) mukaan ympäristökasvatuksen historiallinen tausta vaikuttaa vielä nykyäänkin vahvasti esimerkiksi kestävän kehityksen kasvatuksen oppimisen suuntauksissa ja menetelmissä.

Kontekstista tai kasvatuksen temaattisista sisällöistä riippuen kestävän kehityksen kasvatus voi linkittyä muihinkin kuin ympäristökasvatukseen esimerkiksi käytännön konteksteissa. Lindroosin (2009, 24–25) mukaan kehityksen kasvatus voi linkittyä muun muassa *rauhankasvatukseen*, *globalikasvatukseen* tai *kehityskasvatukseen*, joiden tarkempaan käsittelyyn ei mennä tässä tutkimuksessa. Ei ole ehdottoman välttämätöntä sitoutua käyttämään vain yhtä samaa käsitettä, vaan sopivan käsitteen voi valita käytettävän kontekstin huomioiden (Aarnio-Linnanvuori 2018, 19). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä *kestävän kehityksen kasvatus*. Tutkimuksessani käsitteen merkitys ymmärretään kuitenkin niin, että käsitteellä on tiivis linkittymänsä myös ympäristökasvatukseen ekologisten rajojen ollessa keskeisessä merkityksessä. Tutkimuksen toinen keskeinen käsite *ekososiaalinen sivistys*, joka esitellään tarkemmin tutkielman 4. luvussa, omaa niin ikään ekologisten rajojen ja systeemiajattelun keskeisyyden tunnustavan merkityksen. Seuraavassa luvussa 3.2 tarkastellaan kestävän kehityksen kasvatukseen liittyviä kompetensseja sekä mahdollisia haasteita kestävän kehityksen kasvatuksen toteutukselle koulutuksessa.

3.2 Kestävän kehityksen kasvatuksen kompetenssit

UNESCON (2017, 7) mukaan kestävän kehityksen kasvatusta (ESD) voidaan määritellä: *”holistiseksi eli kokonaisvaltaiseksi ja transformatiiviseksi kasvatukseksi, joka liittyy sekä oppimissisältöihin, tuloksiin, pedagogiikkaan että oppimisympäristöihin”*. Määritelmällä tarkoitetaan, että kestäväan kehitykseen liittyviä sisältöjä kuten ilmastonmuutosta, köyhyyttä tai kestäväää kulutusta ei vain lisätä opetussuunnitelmaan vaan myös rakennetaan ”vuorovaikutuksellista, oppijakeskeistä opetusta ja oppimisen paikkoja”. (UNESCO 2017, 7). Myös Yhdistyneiden kansakuntien Euroopan talouskomissio UNECE kuvailee kestävän kehityksen kasvatusta koskevassa strategiassaan, että asioiden tarkastelussa on käytettävä ”systeemistä, kriittistä ja luovaa ajattelua ja reflektointia sekä paikallisella että globaaleilla konteksteilla”, että oppimistavoitteiden pitäisi liittyä sekä tietojen omaksumiseen, taitoihin, asenteisiin että arvoihin (UNECE 2005, 4). Näkökulma nostaa siten esiin huomion muutosta opetuksesta oppimiseen. Tällaiseen muutokseen tarvitaan UNESCO:n (2017, 7) mukaan ”toimintakeskeistä, transformatiivista pedagogiikkaa, joka tukee itseohjautunutta oppimista, osallisuutta ja yhteistoimintaa, ongelmanratkaisua, tieteidenvälisyyttä ja monitieteellisyyttä sekä formaalin ja informaalin koulutuksen linkittymistä”. Ainoastaan tällaiset pedagogiset lähestymistavat voivat UNESCO:n näkemyksen mukaan tehdä mahdolliseksi kestävän kehityksen edistämiseen tarvittavien avainkompetenssien kehityksen (UNESCO 2017, 7).

Kestävyuden monitieteisen, systeemisen ja holistisen luonteen vuoksi myös kestävän kehityksen kasvatusta edellyttää kestävyuden ekologisten, taloudellisten ja sosiaalisten puolien yhdistämistä (esim. Sandell, Öhman & Östman 2005). Tällaista näkökulmaa kestävän kehityksen kasvatukseen kutsutaan *”holismiksi tai holistiseksi näkökulmaksi”*, jolla tarkoitetaan eri näkökulmien limittäistä huomioonottamista sisällöissä (Boeve-de Pauw, Gericke, Olsson & Berglund 2015, 15696). Yleisesti näkökulmana on (Borg ym. 2012, 186; ks. Öhman & Östman 2008), että edistääkseen kestävän kehityksen holistista näkökulmaa tarvitaan oppijälhtöistä ja interaktiivista opetustapaa, esimerkiksi kriittisen ajattelun harjoittelua, osallistavaa päätöksentekoa, arvopohjaista oppimista ja monimenetelmällisyyttä. Keskeistä holistisessa näkökulmassa on tarkastella sekä kestävyuden ekologista, sosiaalista ja taloudellista ulottuvuutta, niiden välistä vuorovaikutusta sekä sitä, miten asiat ovat linkittyneet toisiinsa eri aikoina ja eri paikoissa

(Summers & Childs 2007). Tällainen holistinen tai kokonaisvaltainen näkökulma kestäväan kehitykseen tunnistaa, että sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat usein ympäristöongelmien syynä, ja että usein on olemassa eri intressien vuoksi ristiriitoja yksilöiden ja yhteiskuntien taloudellisten, sosiaalisten ja ympäristötavoitteiden välillä (Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2014).

Holistisuudella eli kokonaisvaltaisuuudella tarkoitetaan kestäväan kehityksen kasvatuksessa tässä tutkimuksessa siis sitä, että kasvatus suuntautuu UNESCO:n määritelmän mukaisesti oppimissisältöjen ohella laajemmin koulutuksen toimintaan. Holistisuudella tarkoitetaan myös sitä, että kestäväan kehityksen teemoja käsitellään siten, että kestäväan kehityksen kaikki ulottuvuudet: ekologinen, taloudellinen ja sosio-kulttuurinen kestävä kehitys linkittyvät toisiinsa. (ks. Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2014; Summers & Childs 2007.) Lisäksi tutkimuksessani holistisuus tarkoittaa sitä, että kestäväan kehityksen kasvatus sisällytetään poikkileikaten opetukseen, ei vain lisänä joihinkin opetussuunnitelman osiin (esim. Sterling 2008).

Transformatiivisuus tarkoittaa kestäväan kehityksen kasvatuksessa puolestaan sitä, että muutokseen pyritään ajattelussa, toiminnassa ja myös itse oppimisympäristöissä. Transformatiivisuuteen katsotaan kuuluvaksi muun muassa toimintakeskeisyys ja osallisuuden ja yhteistoiminnan tukeminen (Laininen 2018; UNESCO 2017, 7). Kolmas tutkielmassani keskeinen kestäväan kehityksen kasvatukseen liitetty piirre on *systemisyys*, jolla tarkoitetaan jo aiemmin tutkielmassa esiteltyä näkökulmaa, jossa maailman toiminta hahmotetaan kompleksisena, toisiinsa linkittyneiden systeemien ja niiden vuorovaikutuksen verkostoina. Näkökulmassa ekologiset ja sosiaaliset asiat nähdään tiiviisti toisiinsa kytkeytyneitä ja ihmisen toiminnalla nähdään olevan yhteytensä luontoon (esim. Helenius 2012; Rockström ym. 2009, 473–474; Steffen ym. 2015.)

UNESCO:n (2002, 22) mukaan kestäväan kehityksen kasvatuksen on tarjottava oppijoille käytännön taitoja, jotka mahdollistavat oppimisen jatkamisen koulutukseen jälkeen myös aikuisina. Siten myös kestäväa kehitystä edistävien päätösten tekeminen ja elämäntavan muodostaminen on aikuisena mahdollista. On huomioitava, että kestäväan elämäntapaan valmistavat taidot voivat vaihdella, koska kestäväan kehityksen ilmiöt ovat sidoksissa paikalliseen kontekstiin, kuten jo aiemmin luvussa 3.1 mainittiin. (UNESCO 2002, 22.)

Seuraava lista kuvaa UNESCO:n mukaan näitä kestävään elämäntapaan valmistavia taitoja:

- ”Taito viestiä tehokkaasti (suullisesti ja kirjallisesti)
- Systemiajattelun taito (sekä luonnon että sosiaalisten tieteiden)
- Taito ajatella tulevaisuusorientoituneesti (ennakoimisen, eteenpäin ajattelun ja suunnittelun taito)
- Taito ajatella kriittisesti arvoihin liittyviä asioita
- Taito erotella numeroita, määriä, laatua ja arvoa
- Kyky siirtää tietoisuudesta tietoon ja lopulta toimintaan
- Taito työskennellä yhteistyössä muiden ihmisten kanssa
- Kyky käyttää seuraavia prosesseja: tietäminen, tiedon kerääminen, toiminta, arviointi, kuvittelu, yhdistäminen, arvottaminen ja valitseminen
- Kyky kehittää esteettistä vastausta ympäristöä kohtaan”

(UNESCO 2002, 22, suomennos tekijän.)

Samanlaisia kestäväen kehityksen kasvatukselle tunnistettuja piirteitä kuin UNESCO:n määritelmässä on nostettu esiin myös alan akateemisessa piirissä: kestäväen kehityksen kasvatukseen on liitetty lukuisissa lähteissä sellaisia piirteitä kuin *holistisuus*, *systemisyys*, *kriittinen ajattelu*, *osallisuus*, *monitieteisyys* ja *tulevaisuusorientaatio*. (Aarnio-Linnanvuori 2018, 81; de Haan 2006; Sterling 2008). Esimerkiksi Stephen Sterlingin (2008) mukaan muita kuvaavia termejä kestäväen kehityksen kasvatuksen oppimiskäsitykselle ovat: *holistinen*, *systeminen* ja *osallistava*. Sterling (2008) ehdottaa myös, että kestävyys ei olisi vain lisä joihinkin opetussuunnitelman osiin, vaan kokonaisvaltaisempi kulttuurinen muutos siihen, miten koulutus ja oppiminen nähdään. Tällä hän tarkoittaa, että kehityksen kasvatusta sisältäisi ekologisempaan ajatteluun ja arvoihin perustuvan systemisen muutoksen ajattelussa ja käytännön toiminnassa (Sterling 2008, 65). Näkökulma merkitsee Sterlingin mukaan sitä, että koulutuksessa tulisi pyrkiä johdonmukaisuuteen kestäväen kehityksen osalta kaikilla eri osa-alueilla: esimerkiksi koulutuksen eetosessa, opetussuunnitelmissa, pedagogiikassa, hallinnossa, hankinnoissa ja resurssien käytössä sekä myös linkeissä yhteiskuntaan (Sterling 2008, 66).

Matthias Barthin, Jasmin Godemannin, Marco Rieckmannin ja Ute Stoltenbergin (2007) mukaan kestäväen kehityksen kasvatuksen keskeisinä koulutustavoitteina on Saksassa alan keskusteluissa pidetty Gerhard de Haanin vuonna 2006 kehittämiä ”*muotoilun*

kompetensseja” (saks. ”*Gestaltungskompetenz*”), joilla tarkoitetaan avainkompetensseja, joiden odotetaan mahdollistavan ”aktiivisen, reflektiivisen ja yhteistyöhön perustuvan osallistumisen kestävä kehityksen edistämiseen”. (Barth ym. 2007, 418; de Haan 2006). de Haanin (2006, 22–25) mukaan ”*muotoilun kompetenssiin*” (”*Gestaltungskompetenz*”) sisältyvät kahdeksan alakompetenssia ovat seuraavat:

- *”Tulevaisuusajattelun kompetenssi.* Kyky toimia epävarmuuden kanssa ja tehdä tulevaisuuteen liittyviä ennusteita, odotuksia ja suunnitelmia. Kyky kehittää erilaisia toimintavaihtoehtoja. Luovuudella ja kuvittelulla on tärkeä rooli tässä kompetenssissa.
- *Tieteidenvälisyyden kompetenssi.* Ongelmienratkaisu yhteistyössä eri tieteenalojen, erilaisten kulttuuristen perinteiden sekä esteettisten, kognitiivisten ja muiden lähestymistapojen kanssa. Systemisyyden tunnistaminen sekä erilaisten toimijoiden ja näkökulmien ymmärtäminen.
- *Tieteidenvälinen oppiminen.* Ongelmat kuten ilmastonmuutos ovat monesti todella kompleksisia, mistä syystä niitä voidaan käsitellä vain monien tieteellisten menetelmien kautta yhdistämällä tietoa muun muassa politiikasta, taloudesta, etiikasta ja maantieteestä.
- *Globaalin käsityksen, kulttuurienvälisen ymmärryksen ja yhteistyön kompetenssi.* Kompleksista globaalia yhteiskuntaa ymmärtääkseen on edistettävä kiinnostusta oppia toinen toisiltamme ja lisättävä ymmärrystä eri puolilla maailmaa elävien ihmisten kokemuksista ja asioista.
- *Osallistumisen taitojen oppiminen.* Kyky osallistua kestävä kehityksen prosessien muotoiluun. Kestävä kehitys edellyttää kansalaisten tukea osallistumisen kautta.
- *Suunnittelun ja toteutuksen kompetenssi.* Kyky arvioida toimintaan tarvittavia resursseja ja niiden saatavuutta kestävyuden näkökulmasta ja kyky luoda yhteistyöverkostoja ja laskea toiminnan sivuvaikutuksia ja mahdollisia odottamattomia vaikutuksia. Keskeinen tekijä suunnittelukykyjen kehittämisessä on oppia huomioimaan suunnitteluun liittyvän tiedon nopeasti muuttuvan ja väliaikaisen luonteen.
- *Empatian, myötätunnon ja solidaarisuuden kyky.* Kestävä kehitys ymmärretään pyrkimyksenä edistää oikeudenmukaisempaa maailmaa. Sitoutuminen tähän vaatii kykyä kulttuurienväliseen kommunikaatioon ja yhteistyöhön ja tietynlaiseen empatian ja kansainvälisen solidaarisuuden tunteeseen.
- *Itsensä ja muiden motivoimisen kompetenssi.* Kestävä kehityksen kasvatuksella pyritään kehittämään itseä ja muita kohtaan motivaatiota, jota tarvitsemme elääksemme tyydyttävää ja vastuullista elämää maailman kompleksisissa olosuhteissa.
- *Yksilöllisen ja kulttuuristen mallien reflektoinnin kompetenssi.* Monet näistä edellä mainituista alakompetensseista vaativat yksilöltä suurta itsetuntemusta ja kykyä toisaalta havainnoida omaa käyttäytymistään kulttuurisesti määriteltynä ja

toisaalta kykyä osata analysoida kriittisesti muiden kulttuurien sosiaalisia malleja.”

(de Haan 2006, 22–25, tiivistetty suomennos tekijän.)

Nämä ”muotoilun kompetenssiin” (”Gestaltungskompetenz”) sisältyvät alakompetenssit sisältävät siis laajoja ja monimutkaisiakin sisältöjä, joiden oppiminen ei tapahdu nopeasti. Tämänkaltaisten kompetenssien omaksuminen voidaan nähdä läpi ihmisen elämän jatkuvana kehittymisenä. Kestävän kehityksen kasvatukseen liitetäänkin yleisesti kansainvälisissä suosituksissa myös ajatus elinikäisestä oppimisesta, kuten myös UNESCO:n määritelmässä (2002, 22) nostettiin esiin. Lisäksi YK:n Agenda 2030 -ohjelman koulutusta käsittelevän 4. tavoitteen yhtenä alatavoitteena on elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien takaaminen kaikille (UNESCO 2016, 8). Yhdistyneiden kansakuntien Euroopan talouskomissio UNECE:n (2005, 5) mukaan kestävän kehityksen kasvatusta on ”lapsuudesta korkea- ja aikuiskoulutukseen jatkuva elinikäinen prosessi, joka ulottuu myös formaalin koulutuksen ulkopuolelle”. Kestävän kehityksen kasvatusta voidaan nähdä olevan erityisen tärkeää lapsena arvojen, asenteiden ja elämäntapojen muodostumisen kannalta, mutta sen lisäksi UNECE:n näkökulman mukaisesti kestävän kehityksen kasvatusta pitäisi sisällyttää oppimisen ohjelmien kaikille eri tasoille (UNECE 2005, 5).

Kestävän kehityksen kasvatukseen kuuluvat kompetenssit liittyvät siis usein etenkin seuraaviin teemoihin: kykyyn ajatella tulevaisuusorientoituneesti ja kykyyn toimia epävarmuuden ja nopeasti muuttuvan tiedon kanssa, kykyyn ymmärtää systeemiajattelun mukaisesti asioiden kompleksisia vuorovaikutussuhteita, kykyyn tehdä yhteistyötä ja hyödyntää tieteidenvälisyyttä sekä kulttuurienvälisen ymmärryksen, empatian ja solidaarisuuden tunteen taitoon. Näiden moniulotteisten holistisen kestävän kehityksen kasvatuksen oppimistavoitteiden toteutumiseen voi liittyä erilaisia haasteita käytännössä. Seuraavassa luvussa 3.3 käsitellään aiempaa tutkimusta liittyen kestävän kehityksen kasvatuksen toteutumiseen perusopetuksessa sekä mahdollisiin haasteisiin siihen liittyen.

3.3 Kestävän kehityksen kasvatuksen toteutus ja haasteet aiemmissä tutkimuksissa

Käytännössä kestävä kehitys eri ulottuvuuksien ymmärtäminen ja toteutus osana opetusta voi olla vaihdella peruskoulun eri opettajien välillä. Esimerkiksi Anna Uitto ja Seppo Saloranta (2017) ovat toteuttaneet tutkimuksen, jossa he tutkivat suomalaisten aineopettajien kestävyiden eri osa-alueiden huomioimista yläkouluissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kvantitatiivisin menetelmin ekologista kestävyttä, kulttuurillista kestävyttä, sosiaalista kestävyttä, hyvinvointia (well-being) sekä ekonomista kestävyttä. Uiton ja Salorannan (2017) tutkimuksessa tärkein selittävä tekijä opettajien kontribuutiolle kestävyiden opetusta kohtaan oli opettajan opettama aine. Opettajan iällä oli vähän merkitystä. (Uitto & Saloranta 2017, 17). Uiton ja Salorannan (2017) mukaan aineopettajien oma tietoisuus heidän kestävä kehityksen kasvatuksen kompetensseista opettajana on tärkeää, sillä se voi rohkaista opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan oppiainepohjaista sekä monitieteistä kestävä kehityksen kasvatusta. (Uitto & Saloranta 2017).

Uitto ja Saloranta (2010) ovat tutkineet myös suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten yläkoulun oppilaiden arvoja siitä näkökulmasta, onko oppilaiden ympäristöarvoilla ja sosiaalisilla arvoilla yhteyksiä toisiinsa. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisen kyselyn menetelmin osana suomalaista kestävä ruokakasvatukseen liittyvää tutkimusprojektia (Uitto & Saloranta 2010, 1868). Uiton ja Salorannan (2010, 1869-1870) tutkimuksessa ympäristöön kohdistuva universalismin arvo ja ihmisiin kohdistuva universalismin arvo korreloivat tutkimuksessa, ja sen lisäksi myös ihmisiin kohdistuva universalismin ja hyvántahtoisuuden arvot korreloivat vahvasti prososiaalisuuden (pro-social) eli ”sosiaalisen vastuun muista ihmisistä” ja ”ympäristövastuullisuuden” (pro-environmental) arvojen kanssa.

Seppo Saloranta (2017) on lisäksi tutkinut väitöskirjassaan kestävä kehityksen kasvatuksen toteutusta suomalaisissa peruskouluissa 1–6 vuosiluokilla. Tutkimus toteutettiin lomaketutkimuksella, jonka perusteella valittiin yhdeksän koulua vielä lisäksi haastattelututkimukseen. Salorannan laajan tutkimuksen päätavoitteina oli tutkia sitä, ”mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvaan kestävä kehityksen periaatteiden mukaiseen käyttäytymiseen” sekä sitä, ”miten koulun toimintakulttuuri voi

edistää näiden tekijöiden vahvistumista” (Saloranta 2017, 215). Tutkimuksen tuloksena todettiin, että oppilaiden sosiaalisilla ja kulttuurisilla koulukokemuksilla oli voimakasta vaikutusta myös oppilaiden ympäristövastuullisiin sisäisiin tekijöihin prososiaalisuuden eli ”sosiaalisen vastuun muista ihmisistä” tekijöiden ohella. (Saloranta 2017, 181–182). Salorannan tutkimuksen yhteyksistä pystyy päätellä oppilaiden sisäisten tekijöiden ennustavan heidän kestävän kehityksen käyttäytymistään. Oppilaan prososiaaliseen käyttäytymisen kannalta oli huomattavaa merkitystä etenkin vastuullisella sosiaalisella asenteella, sisäistetyillä normeilla sekä prososiaalisella pystyvyydellä. (Saloranta 2017, 184.)

Koulun toimintakulttuurin osalta tuloksena todettiin, että koulun toimintakulttuurilla oli merkitystä kestävän kehityksen kasvatukseen toteutukseen koulussa. Tutkitut koulut jakautuivat toimintakulttuurin perusteella ”hyviin, tavallisiin ja heikkoihin kouluihin” ja niissä kouluissa, joissa kestävän kehityksen toimintakulttuuri arvioitiin hyväksi, kestävän kehitystä edistävät faktorit olivat kaikki parempia kuin tavallisen ja heikon ryhmän kouluissa. Lisäksi havaittiin, että niissä kouluissa, joilla oli kestävän kehityksen ulkoinen tunnus (esimerkiksi *Vihreä lippu* -tunnus), kaikki kestävän kehityksen toimintakulttuurin faktorit toteutuivat paremmin kuin suomalaisissa kouluissa yleisesti. (Saloranta 2017, 215.) Lisäksi todettiin, että koulun rehtorilla oli merkitystä kestävän kehityksen toimintakulttuurin kehittämisessä: rehtoreiden työtä oli ohjannut hyvän toimintakulttuurin kouluissa kestävän kehityksen edistämistä kohtaan suuntautunut kiinnostus ja henkilökohtaiset arvot. Lisäksi rehtori oli edistänyt kestävän kehityksen kasvatusta kouluissa mahdollistamalla toimintaa sekä toimimalla kannustajana ja roolimallina muulle koululle. (Saloranta 2016, 215–216.) Koulun opettajien osalta tutkimuksen koottuina tuloksina olivat muun muassa se, että hyvän toimintakulttuurin koulujen opettajat toimivat muiden kouluryhmien opettajia useammin työssään ympäristövastuullisesti sekä se, että opettajien omilla arvoilla (universaaliuden ja hyväntahtoisuuden arvot) oli yhteys kestävästä kehityksestä edistävään toimintaan koulussa. Heikon kestävän kehityksen toimintakulttuurin kouluissa opettajien universaalit arvot olivat muiden ryhmien kouluja heikkommat. (Saloranta 2017, 219.)

Daniel Olssonin ja Niklas Gericken (2016) kvantitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan selvitettiin, laskeeko nuorten kiinnostus kestäväseen kehitykseen noin 13–17-vuotiaina. Tällaisesta kiinnostuksen laskusta oli ollut aiempia tutkimustuloksia. Olsson ja Gericke

toteuttivat tutkimuksensa Ruotsissa kohderyhmään joukko 13–17-vuotiaita nuoria. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että tällainen 'lasku' tapahtui nuorilla, ja että kestävä kehityksen kasvatuksen sertifioiduilla kouluilla ei ollut positiivisia vaikutuksia tapahtuneeseen kiinnostuksen laskuun. Olsson ja Gericke (2016, 46) pohtivat tähän mahdollisena syynä sitä, että joko kouluissa ei tarjota ikätasolle sopivaa kestävä kehityksen kasvatusta tai koko kestävä kehityksen kasvatus ei pysty vastaamaan kiinnostuksen laskuun teini-ikäisenä. Aikaisempien tutkimusten perusteella Olsson ja Gericke uskoivat, että kyse olisi kuitenkin ensimmäisestä syystä. Heidän yksi johtopäätöksensä onkin, että kestävä kehityksen kasvatusta pitäisi toteuttaa eri tavoin koulutuksen eri asteilla ja erilaisten ikäryhmien tarpeista käsin. (Olsson & Gericke 2016, 46.)

Essi Aarnio-Linnanvuori (2018) puolestaan tutki väitöskirjassaan muun muassa sitä, millaisena historiallis-yhteiskunnallisten ja katsomuksellisten oppiaineiden aineopettajat kokevat oppiainerajat ylittävän ympäristöaiheen opettamisen. Tutkituilla aineenopettajilla ei ollut luonnontieteellistä koulutusta (Aarnio-Linnanvuori 2018). Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluilla. Aarnio-Linnanvuoren tutkimuksen tuloksena oli, että haastateltujen opettajien kokemat haasteet opetuksessa mukailivat Aarnio-Linnanvuoren mukaan suurelta osin aiempia aihepiiriä koskevia tutkimuksia, joissa haasteita koettiin ”kiireen, liian täyden opetus suunnitelman, monialaisen opetuksen työläyden sekä oppilaiden vastustuksen vuoksi”. (Aarnio-Linnanvuori 2018, 80). Esimerkiksi Ling Fengin (2012) englantilaisessa ja kiinalaisessa yliopistossa maisteritason kestävä kehityksen kasvatuksen kurseja tarkastelleessa tutkimuksessa joidenkin oppilaiden keskuudessa nousi esiin hämmennystä tai vastustusta monialaisia opintoja kohtaan.

Aarnio-Linnanvuoren (2018) haastatteluissa nousi esiin kuitenkin myös muutamien opettajien innostus oman opettamisensa kehittämiseen ja uuden kokeiluun. Opettajan into ja taito aiheisiin tuntui haastateltavien keskuudessa ratkaisevan monia ongelmia. Innon ja taidon lisäksi Aarnio-Linnanvuoren mukaan monialaisen opetuksen onnistumista näyttivät edistävän yhteistyö: hyvät työpaikan sisäiset suhteet ja yhdessä tekeminen. Tiedon ja yksilöllisen ajattelun taitojen rinnalle onkin ehdotettu tulevaisuuden oppimisen visioissa oppimista, jossa olennaista on ”yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen tiedonrakentaminen, kollektiivinen asiantuntijuus, sisällöllinen laaja-alaisuus ja

tulevaisuusorientaatio” (Aarnio-Linnanvuori 2018, 81). Aarnio-Linnanvuori (2018) nimeää opettajayhteisön keskinäisen yhteistyön merkityksen oppiainerajat ylittävien teemojen opettamiselle yhdeksi jatkotutkimuksen aiheeksi. Lisäksi Aarnio-Linnanvuoren väitöskirjatutkimuksen opettajat kokivat ympäristövastuullisuuteen kasvattamisessa yksilöiden ”yksityiselle alueelle” puuttumisen kyseenalaiseksi. Opettajat pitivät vastuullisuuteen kasvattamista oppilaiden kotien asiana, johon he eivät voineet puuttua, tai sitten opettaja ei halunnut itse jakaa omia yksityisiä mielipiteitään, minkä vuoksi hän ei voinut pyytää oppilaitakaan keskustelemaan niistä. (Aarnio-Linnanvuori 2018, 79.)

Daniel Borg, Niklas Gericke, Hans-Olof Höglund ja Eva Bergman (2014) tekivät Ruotsissa lukio-opettajia koskevan tutkimuksen siitä, miten eri kestävän kehityksen ulottuvuuksia (ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen) tunnistettiin ja käytettiin opetuksessa. Tutkimuksen yhteenvedona tutkijat totesivat, että ajatus siitä, että tutkitut opettajat yleisesti omaisivat holistisen eli kestävän kehityksen eri ulottuvuudet yhdistävän ymmärryksen kestävästä kehityksestä, voitiin kumota. Heidän mukaansa on epätodennäköistä, että opettajat ovat kykeneviä edistämään hollistista ymmärrystä kestävästä kehityksestä opetuksessaan siten kuin ruotsalaisen lukion opetusta ohjaaviin dokumentteihin on kirjattu. (Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2014, 541.) Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista kuitenkin arvioi henkilökohtaisen ymmärryksensä kestävästä kehityksestä todella hyväksi (29 %) tai hyväksi (44 %). Eroa oli havaittavissa eri tieteenalojen kesken, kun sosiaalitieteiden ja luonnontieteiden opettajat arvioivat ymmärryksensä korkeammiksi kuin muiden tieteenalojen opettajat. (Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2014, 540.)

Seuraavassa luvussa 4 siirryn tarkastelemaan suomalaisessa keskustelussa ekososiaalisen sivistyksen viitekehystä, joka tässä tutkimuksessa nähdään liittyvän tiiviisti kestävän kehityksen kasvatukseen – se hahmotetaan tässä tutkimuksessa uutena sivistyskäsitteenä, jota tarvitaan luodakseen kestävä ja oikeudenmukaista elämää maapallon ekologissa rajoissa.

4 EKOSOSIAALINEN SIVISTYSKÄSITYS – SIVISTYKSEN UUDELLEEN MUOTOILU

Tässä pro gradu -tutkielmassa yhtenä tavoitteenani on testata ja kehittää uudenlaisen sivistyskäsitteen, *ekososiaalisen sivistyksen* käsitettä empiirisesti. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa on keskusteltu siitä, miten koulutus voisi vastata viheliäisten haasteiden aikakaudella muuttuvaan maailmaan ja kehittää koulutuksessa rakennettavaa ihmiskäsitystä sekä suhdetta muihin ihmisiin ja luontoon ekologisten rajojen sisällä. Ajattelen ekososiaalisen sivistyksen käsitteellä olevan siten yhteytensä tämän tutkielman aiemmissa luvuissa esiin nostettuihin näkökulmiin, joissa vastauksena globaaleihin viheliäisiin haasteisiin esitetään sellaista paradigmaa, jossa tunnustetaan planetaariset rajat kaikelle toiminnalle.

4.1 Ekososiaalinen viitekehys ja uudenlainen hyvinvointikäsitys

Ekososiaalinen (eng. *ecosocial*) viitekehys on ennen kasvatuksen ja koulutuksen kontekstia esiintynyt suomalaisessa sosiaalipolitiikan ja -työn akateemisessa keskustelussa. Ekososiaalisilla viitekehyksillä voidaan tiivistäen tarkoittaa näkökulmia, jotka huomioivat ihmisten toiminnan ekologiset rajat, ja jotka ottavat huomioon sekä ekologisen että sosiaalisen ulottuvuuden (ks. Helne & Silvasti 2012; Matthies, Närhi & Ward 2001; Salonen 2014). Ekososiaalisuudella on siten yhteytensä aiemmin tutkielman luvussa 2 esiteltyyn ekosentriseen lähtökohtaan, joka huomioi luonnon itseisarvon antroposentrisen eli ihmiskeskeisen näkökulman sijaan. Ekososiaalisen lähtökohdan (*ecosocial approach*) kautta on siten alettu miettiä myös ekologisen kestävyys huomioimista sosiaalipoliittisissa keskusteluissa (esim. Matthies, Närhi & Ward 2001; Närhi 2014; Salonen 2014). Esimerkiksi Helne & Silvasti (2012, 14) ovat esitelleet artikkelissaan kuvion, jonka mukaisesti sosiaalipolitiikkaa voisi tarkastella ekologisen kestävyys huomioon ottaen. Esitellyssä mallissa talous nähdään vain yhtenä, mutta tärkeänä sosiaalisen järjestelmän osana, ja talous ja sosiaalinen järjestelmä nähdään alasysteemienä ekosysteemin muodostamassa toiminnallisessa kokonaisuudessa (Helne & Silvasti 2012, 14).

Ekososiaaliseen viitekehykseen on liittynyt myös hyvinvointikäsitteiden uudelleen pohdinta (esim. Helne & Silvasti 2012; Salonen 2014). Helne ja Silvasti (2012, 15) ovat halunneet osana ekososiaalisia projektejaan uudistaa hyvinvointikäsitteitä sekä uudelleen arvioida hyvinvoinnin tuottamisen tapoja. He sovelsivat pohdinnassaan Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaa, ja ovat sitä mieltä, että ihmisten hyvinvointi on ”muutakin kuin nykyisessä kulutus- ja kilpailukyky-yhteiskunnassa hallitsevan roolin saanutta omistamista ja kuluttamista” (”having”). Tällaisessa uudenaikaisessa hyvinvoinnin mallissa ihmisen hyvinvointiin nähdään taloudellisen hyvinvoinnin (”having”) ohella kuuluvan myös suhteet muihin ihmisiin, luontoon ja eliölajeihin (”loving”), itsensä toteuttaminen (”being”) sekä merkityksellinen tekeminen (”doing”). Myös Tuuli Hirvilampi (2015) on tarkastellut kestävästä hyvinvointia sekä sosiaalisen että ekologisen kohtuullisuuden näkökulmasta määritellen kestävästä hyvinvoinnin ”kokonaisuudeksi, johon kuuluvat kohtuullinen elämäntaso, mielekäs ja vastuullinen toiminta, merkitykselliset suhteet ja elävä läsnäolo.” (Hirvilampi 2015).

Tutkielmassani hyödynnän Arto O. Salosen ja Marjatta Bardyn vuonna 2015 muotoilemaa ajatusta uudenaikaisesta sivistyskäsitteestä, *ekososiaalisesta sivistyksestä*. He ennakoivat tulevaisuutta hahmottelemalla ”näköaloja sellaiseen sivistykseen, joka ilmenee kestävämpänä elämäntapana, yhteiskuntana ja kulttuurina” (Salonen & Bardy 2015, 4). Lisäksi hyödynnän Erkkä Lainisen (2018) ekososiaalisen sivistyskäsitteiden hahmotelmien pohjalta muodostamia ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja. Tässä tutkielmassa ekososiaalisen sivistyksen käsite ymmärretään linkittyvän ikään kuin kattokäsitteenä ymmärrettävän kestävästä kehityksen kasvatuksen alle. Ekososiaalisella sivistyksellä ajatellaan huomion kiinnittämistä erityisesti yksilöiden sellaisen *maailmasuhteen*, joka tunnistaa maapallon ekologisten rajojen tärkeyden, sekä sen pohjalle muodostuvan uudenaikaisen *sivistyskäsitteiden* kehittämiseen.

4.2 Ekososiaalinen sivistys perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuoden 2014 suomalaisen perusopetussuunnitelmaan lisättiin yhteiskunnallisen keskustelun tuloksena maininnat ekososiaalisesta sivistyksestä ja kasvusta kestävästä elämäntapaan (Saloranta 2017, 22). Luonto-opetuksella on pitkät perinteensä suomalaisessa koulutuksessa, mikä on myöhemmin muuttunut kansainvälisen keskustelun vaikutuksesta ympäristökasvatukseksi, ja lopulta kestävästä kehityksen

kasvatukseksi, jota käsiteltiin tarkemmin tutkielman 3. luvussa (ks. Lahti, 2000; Saloranta 2017, 37). Viimeisimmän opetussuunnitelman uudistustyön myötä suomalaisella kasvatuksen kentällä on alettu käyttämään myös ekososiaalisen sivistyksen käsitettä (Aarnio-Linnanvuori 2018, 19).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) arvoperustassa mainitaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyyden tunnistaminen. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että perusopetuksessa tulisi toimia kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisesti sekä ohjata oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. (POPS 2014, 16.) Ekososiaalinen sivistys määritellään opetussuunnitelmassa seuraavasti:

“Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi.” (POPS 2014, 16.)

Lisäksi opetussuunnitelmassa on maininta siitä, että ”ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta” (POPS 2014, 16). Perusopetusta ja paikallisia opetussuunnitelmia ohjataan siten ainakin kansallisen opetussuunnitelman arvoperustan tasolla kohti ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävään elämäntapaan perustuvaa arvopohjaa.

Ekososiaalinen sivistys mainitaan lisäksi kansallisen opetussuunnitelman koulujen toimintakulttuuria koskevassa osiossa ”4.1 Toimintakulttuurin merkitys ja kehittäminen” alaotsikon ”Vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen” alla:

”Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta luomalla osaamisperustaa ekososiaaliselle sivistykselle. Realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen vahvistaa kasvamista vastuullisuuteen yhteisön jäseninä, kuntalaisina ja kansalaisina. Se rohkaisee oppilaita kohtaamaan avoimesti ja uteliaasti maailman moninaisuutta sekä toimimaan oikeudenmukaisemman ja kestävämmän tulevaisuuden puolesta.” (POPS 2014, 29.)

Opetussuunnitelma ei avaa yksityiskohtaisemmin ekososiaalisen sivistyksen ja kestävän elämäntavan välttämättömyyden ymmärtämisen mukaisen oppimisen keinoja. Maininnat viittaavat kuitenkin samankaltaisiin kompetensseihin kuin on ajateltu sisältyvän kestävän

kehityksen kasvatukseen: muun muassa tulevaisuusajattelu ja kyky luoda oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää tulevaisuutta, kyky kohdata muita ihmisiä ja moninaisuutta sekä kyky vaalia luonnon monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä. Seuraavassa alaluvussa 4.3 siirrytään käsittelemään ekososiaalisen sivistyksen viitekehystä teoreettisfilosofisten pohdintojen kautta.

4.3 Ekososiaalisen sivistyksen maailmasuhde

Ekososiaalisen sivistyksen teoreettista viitekehystä ovat pohtineet muun muassa Salonen (2012), Salonen ja Bardy (2015) sekä Laininen (2018). Myös Veli-Matti Värriin ajatukset (2014, 2018) liittyvät uudenlaisen sivistyksen viitekehysten pohdintaan, ja lisäksi Arto Salonen ja Henna Rouhiainen (2015) ovat käsitelleet samankaltaisia teemoja ”kulttuurievoluution” käsitteellä. Tässä tutkielmassa keskeisenä lähteenä ekososiaalisen sivistyksen esittelylle toimii jo aiemmin mainittu Arto O. Salosen ja Marjatta Bardyn Kasvatus-lehdessä vuonna 2015 julkaistu artikkeli ”*Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen*”. Lisäksi viitataan ja sovelaan paljon Lainisen 2018 Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa julkaistuu artikkeliin ”*Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana*”, jossa Laininen esittelee ekososiaalisen sivistyskäsitteen viitekehysten pohjalta luomiaan ”*ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja*”.

Ekososiaalinen sivistys voidaan ymmärtää viitekehystenä, jossa voi olla erilaisia tulkintoja, ja viitekehys nähdään pikemmin apuna hahmottamaan uudenlaista sivistyskäsitettä (Laininen 2018, 19; Salonen 2012, 134). Keskeistä Salosen ja Bardyn (2015) mukaan on kuitenkin sellainen sivistys, jonka päämääränä on ”turvata hyvän elämän edellytykset yhden maapallon rajoissa nykyisille ihmisille ja tuleville sukupolville sekä eliökunnalle”. Perimmäisenä inhimillisen kasvun tavoitteena on heidän mukaansa sivistyskäsite, jolla vahvistetaan luottamusta tulevaisuutta kohtaan. (Salonen & Bardy 2015, 8). Ekososiaalisessa sivistyksessä on siten mukana keskeisesti sellainen tulevaisuusnäkökulma, jossa tunnistetaan keskinäisriippuvuuksia ja otetaan vastuuta yhteisestä tulevaisuudesta (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015, 8; Salonen 2012, 145). Myös elinikäisen oppimisen nähdään kuuluvan keskeisesti ekososiaaliseen sivistykseen (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Tiivistetysti Salonen ja Bardy kuvailevat muotoilemaansa ekososiaalisen sivistyskäsitettä seuraavasti:

”Ihmiskunnan tulee omaksua uudenlainen sivistyskäsitys, jossa hyvää elämää tavoitellaan yhden maapallon rajoissa. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnistaa keskinäisriippuvuuksia ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen todellisuuden välillä. Pohjimmiltaan ekososiaalinen sivistys on myös talouden toimintaedellytysten varmistaja.” (Salonen & Bardy 2015, 4.)

Keskeistä viitekehysessä on siis sivistyksen uudistaminen siten, että ihminen ymmärtää maapallon ekologisten rajojen tärkeyden ja tunnistaa eri ulottuvuuksien keskinäisriippuvuuksia systeemiajattelun mukaisesti. Salosen (2012) mukaan ihmisen sivistys ilmenee esimerkiksi ”avarakatseisuutena, vastuuna ja kykynä muodostaa kokonaiskäsitys käytettävissä olevan tiedon perusteella.” (Salonen 2012, 136.) Salosen ja Bardyn (2015) mukaan myös taito asettua toisen asemaan eli empatian taito liitetään usein sivistykseen. Sivistys voi edellyttää heidän mukaansa niin ikään taitoa poikkitiedollisen kokonaiskäsityksen muodostamiseen ympäröivästä todellisuudesta. Ominaisena voidaan pitää elämän merkityksellisyyden tuntua vahvistavien uusien näköalojen avautumista. Tällaisen sivistyskäsityksen Salonen & Bardy (2015, 7–8) näkevät mahdollistavan oppimisprosessin, jossa yksilö antaa jatkuvasti uusia merkityksiä kokemuksille sekä katsoo kokemuksia uusista näkökulmista, myös haastaen niitä.

Maailmasuhde, hierarkia, systeemit

Salosen ja Bardyn (2015, 5) mukaan viime vuosikymmenten aikana vaurauden tavoittelu on korostunut hyvän elämän tavoittelussa. Salosen (2012, 145) mukaan ekososiaalisen sivistyksen edellytyksenä on, että talous ei ole itsetarkoitus vaan väline tavoitella hyvinvointia – talouden ensisijaisena tehtävänä on siten kaikkien perustarpeiden tyydyttäminen planeettamme rajallisten resurssien puitteissa. Myös Värin (2014, 88) tutkimuksen lähtökohtana on kysymys ihmisen maailmasuhteesta ja kritiikki elämäntapamme materialistisuudelle ja kulutuskeskeisyydelle. Hänen mukaansa käsitys liberaalista kuluttajakansalaisuudesta on kestävätkö ekologisten rajojen puitteissa, ja tämän vuoksi on tarvetta uudentua sivistykselle, jossa maailmasuhdetta muutetaan. Värri näkee myös, että kasvatuksella on tärkeä rooli mahdollisuuksien luomisessa ylittää vallitseva maailmasuhde ja nähdä toisin. (Värri 2014, 88–89.)

Ekososiaalisen sivistyksen teoreettisessa viitekehysessä lähtökohtana on ollut vallalla olevan olemassaolomme – jatkuvan taloudellisen kasvun – ihanteen kritiikki (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015, 5–6; Värri 2014). Salonen ja Bardy (2015, 6) kuvaavat ekososiaalisen sivistyksen mukaista ”maailmanhahmottamisen hierarkiaa” seuraavasti:

1. *Ekologisten kysymysten ensisijaisuus ja elämän edellytysten turvaaminen tuleville sukupolville.*

2. *Ihmisoikeuksien luovuttamattomuus.*

3. *Vakaan talouden vaaliminen.* Vakaan talouden vaaliminen nähdään kolmanneksi tärkeimpänä kriteerinä, jotta voitaisiin jakaa rajalliset resurssit mahdollisimman tehokkaasti ja turvata kaikkien perustarpeiden täytyminen.” (Salonen & Bardy 2015, 6.)

Toisin sanoen tässä ekososiaalisen sivistyksen maailmanhahmottamisen hierarkiassa talous nähdään vasta kolmanneksi tärkeimpänä kriteerinä ja sekin vakauden kautta ja niin, että rajalliset taloudelliset resurssit voidaan jakaa mahdollisimman tehokkaasti ja siten turvata kaikkien ihmisten perustarpeiden täytyminen. Lisäksi ekososiaalisen sivistyksen hierarkkiseen maailmanhahmottamisen tapaan katsotaan kuuluvasti kiinteästi ymmärrys ekologiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen hyvinvointiin liittyvien näkökulmien keskinäisriippuvuudesta (Salonen & Bardy 2015; Salonen & Konkka 2015, 22). Hierarkialla Salonen ja Konkka (2015, 22) tarkoittavat sitä, että ihmiset ovat kokonaan riippuvaisia elämää tukevista systeemeistä, eli ekosysteemien toiminnasta. Keskinäisen riippuvuuden vuoksi hierarkian ensimmäisen tason, ekosysteemien muutokset vaikuttavat myös hierarkian muihin osaan, ja voivat heikentää esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista. Salonen ja Konkka toteavatkin, että mikäli luonnon elämää tukevat perusteet romahtavat, myös ihmiskunnan olemassaolon perusteet alkavat rikkoutua (Salonen & Konkka 2015, 22.) Salosen ja Rouhaisen (2015) mukaan ympäröivän todellisuuden todenmukaisempi hahmottaminen helpottuu tunnistamalla keskinäisriippuvuuksia: ihmisyyhteisöä ei voi olla olemassa ilman ekologista perustaa, eikä taloutta voi olla olemassa ilman ihmisyyhteisöä. (Salonen & Rouhinen 2015, 12.) Tällaisen ajattelun mukaan ihmisenä olemiseen liittyvät haasteet palautuvat lopulta siis ekologisiin ja sosiaalisiin lähtökohtiin, ja talouskin on ekososiaalinen prosessi (Naskali 2015; Salonen & Bardy 2015; Salonen & Rouhinen 2015).

Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalisessa sivistyksessä keskeisiä arvoja ovat *vastuullisuus, kohtuullisuus* ja *ihmistenvälisyys*. Laininen (2018, 22) on muodostanut Salosen ja Bardyn ekososiaalisen sivistyksen kuvailuun perustuen taulukon, joka hahmottaa ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen sisältyviä osa-alueita. *Vastuullisuuden* arvolla tarkoitetaan kasvamista vastuulliseen maailmasuhteeseen tunnistuen vastuunsa muita ihmisiä, elollista ja elotonta luontoa sekä tulevaisuuden sukupolvia kohtaan.

Kohtuullisuuden arvon kuvauksella tarkoitetaan ymmärrystä siitä, ”mitä hyvään elämään tarvitaan enemmän ja mitä vähemmän” (Laininen 2018, 22). *Ihmistenvälisyyden* arvolla kuvastetaan riippuvuuttamme muista ihmisistä sekä ihmissuhteiden merkitystä (Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015). Ihmistenvälisyyden lisäksi Laininen on lisännyt tähän arvoon kuuluvaksi myös *eliökunnanvälisyyden* halutessaan tuoda viitekehykseen mukaan näkökulman luonnon itseisarvosta ja ihmisten suhteesta luontoon (Laininen 2018; Värrä 2014 & 2018). Ekososiaalisessa sivistyskäsitteessä on keskeistä myös systeemiajattelu, ja Laininen täydentääkin ekososiaalisen sivistyksen arvopohjaa *systeemisen maailmasuhteen* arvolla, jolla tarkoitetaan ”maailman hahmottamista sosio-ekologisenä systeeminä” (Laininen 2018).

4.4 Ekososiaalisen sivistyksen arvoperusta ja sen pohjalta muodostetut kompetenssit

Laininen (2018, 27) on kehittänyt ekososiaalisen sivistyksen käsitteen pohjalta *ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja*, ja kuviossa ilmenetään kompetenssien transformatiivista ulottuvuutta oppimis- ja muutosprosessina. Laininen (2018) esittää, että sivistyminen voidaan nähdä ”transformatiivisena oppimisprosessina”, jossa ekososiaaliseen sivistykseen sisältyvät arvot: systeeminen maailmasuhde, vastuullisuus, kohtuullisuus, ihmisten- ja eliökunnanvälisyys sekä tulevaisuusorientaatio voivat rakentua yksilön sisäistetyiksi kompetensseiksi (Laininen 2018). Kaikkien näiden kompetenssien kehittämisessä voi olla Lainisen (2018, 28) mukaan oppimisen kognitiivinen, metakognitiivinen ja transformatiivinen taso, joiden jaottelussa hän lainaa Sterlingia (2010, 25). Transformatiivisen oppimisen tasolla ajatellaan olevan mahdollista muuttaa yksilön maailmasuhdetta ja toimintaa kokonaisvaltaisesti.

Ekososiaalinen sivistyminen voidaan siis nähdä sivistyksellisten kompetenssien kehittymisenä transformatiivisen, oppijan todellisuuskäsitystä ja maailmasuhdetta uudistavan ja yhteiskunnalliseen muutokseen tähtäävän oppimisprosessin kautta. (Laininen 2018.) Oman tutkimukseni tutkimusasetelman olen rajannut siten, että en erittele ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja oppimisen eri tasojen mukaan, koska tavoitteeni oli tutkia yleisesti opettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa näiden kompetenssien avulla. Seuraavaksi esittelen edellä mainitut ekososiaalisen sivistyksen kompetenssit.

Systeemisen maailmasuhteen kompetenssi

Kuten jo tutkielman luvussa 1 käsiteltiin tarkemmin, systeemiajattelua voidaan pitää tärkeänä eri systeemien keskinäisriippuvuuksien maapallolla (esim. Hirvilammi & Helne 2014; Salonen & Bardy 2015, 7). Salonen ja Bardy (2015) ajattelevat muotoilemansa ekososiaalisen sivistyskäsitteen perustaksi ”ekologisten ja sosiaalisten kysymysten yhteistarkastelun sekä elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen sisäistämisen” (Salonen & Bardy 2015, 7). Systeemiajattelussa ekososiaalisen sivistyksen kannalta on keskeistä ekologisten, sosiaalisten ja taloudellisten asioiden keskinäisriippuvuuksien ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen lisäksi paikallisen, globaalin ja tulevaisuuden näkökulmien yhdistäminen (Salonen & Bardy 2015, 7). Systeemisen maailmasuhteen kompetenssin ydinajatus on Lainisen (2018, 29) mukaan ”maailman hahmottaminen sosio-ekologisenä systeeminä ja systeemisen ajattelun kehittäminen”. Kompetenssiin voidaan katsoa kuuluviksi muun muassa seuraavia teemoja: kestävän kehityksen ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden yhteydet, syy-seuraussuhteet, planetaariset rajat, monialaisuus, oman toiminnan vaikutukset ja keskinäisriippuvuudet (Laininen 2018, 29; Salonen & Bardy 2015).

Vastuullisuuden kompetenssi

Vastuullisuuden arvon kohdalla Salonen ja Bardy puhuvat *moraalisen mielikuvituksen kehittymisestä*, jolla voidaan heidän mukaansa auttaa yksilöitä kokemaan maailmaa muiden näkökulmasta ja herätellä *eettistä huolenpitoa*. Lisäksi he puhuvat *huolenpidon piirin laajenemisesta*, jolla he tarkoittavat huolenpidon piirin laajenemista omasta lähiyhteisöstä globaalitasolle, ja myös luontoa kohtaan. (Salonen & Bardy 2015, 8.) Salosen (2013) mukaan yksilön vastuullinen maailmasuhde kehittyy eettisen huolenpidon piirin laajentamisen kautta.

Ekologinen ja sosiaalinen vastuuntunto voivat korreloida positiivisesti, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöiden ottaessa vastuuta toisista ihmisistä he ottavat todennäköisemmin vastuuta myös luonnosta ja muista lajeista, sekä toisinpäin (Salonen & Bardy 2015, 8; Uitto & Saloranta 2012). Peruskoulun opettajana voisi siis tämän mukaan olla oppijoiden vastuullisen kokemisen kannalta merkitystä jo sillä, että kasvatuksessa onnistuisi ”herättelemään vastuuntuntoa joko ihmisten välille tai ihmisen ja luonnon välille” (Salonen & Bardy 2015, 8). Salosen ja Bardyn muotoilemien ajatusten mukaisesti

nykypäivänä huolenpidon piiriin on lähipiiriin lisäksi katsottava kuuluvaksi paikallinen ja globaali yhteisö, sekä myös tulevat sukupolvet – onhan kyse keskinäisriippuvuuksien maailmasta (Salonen & Bardy 2015, 8). Myös kansallisen perusopetussuunnitelman arvopohjassa viitataan suoraan tällaiseen sukupolvet ylittävään globaaliin vastuuseen: ”perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen” (POPS 2014, 16). Vastuullisuudessa ja huolenpidossa voidaan ajatella olevan kyse myös *myötätunnosta* ja myötätuntotaitojen kehittymisestä (Salonen & Bardy 2015, 8). Lainisen (2018, 29) mukaan *vastuullisuuden kompetenssiin* sisältyy Salosta ja Bardya mukailleen muun muassa vapauksien ja vastuiden tiedostaminen, empatiakyvyn kehittäminen, yhdenvertaisuus ja ihmisten välisen sekä ihmisen ja luonnon välisen yhteyden syvä ymmärrys. Kompetenssin ydin on Lainisen (2018, 29) mukaan ”vastuulliseen maailmasuhteeseen kasvaminen (ihmiset, elollinen ja eloton luonto, tulevat sukupolvet)”.

Kohtuullisuuden kompetenssi

Kohtuullisuuden arvossa on Salosen ja Bardyn muotoilemassa ekososiaalisessa sivistyskäsityksessä kyse sen pohdinnasta ja hahmottamisesta, mikä on riittävästi elintason ja hyvinvoinnin kannalta (Salonen & Bardy 2015, 8–9). Kohtuullisuuden kysymysten pohdiskeluun voi siis sisältyä pohdintoja elämän merkityksellisyyden kokemiseen ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Salosen ja Bardyn (2015) mukaan ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ymmärtää maapallon kantokyvyn sekä sen, että materiaaliselle pääomalle on rajansa - sen sijaan aineettoman pääoman kerryttämislle ei ole rajoja. Laininen (2018, 28) toteaa, että kohtuullisuuden välttämättömyyden ymmärtämistä auttaa systeeminen ajattelu: tällöin hahmotetaan paremmin maapallon kantokyvyn rajallisuutta sekä resurssien oikeudenmukaisen jakamisen perusteita. *Kohtuullisuuden kompetenssin* ydin on se, että ”ymmärretään, mitä hyvään elämään tarvitaan: mitä tarvitaan enemmän ja mitä vähemmän” (Laininen 2018, 29; Salonen & Bardy, 2015, 8–9). Kompetenssiin voidaan ajatella kuuluviksi muun muassa seuraavien teemojen käsittelyä: resurssien oikeudenmukainen jakaminen, halujen ja tarpeiden erottaminen, hyvinvoinnin tekijöiden tunnistaminen, uusien merkitysten synnyttäminen ja jälkimateriaalisen elämäntavan omaksuminen (Laininen 2018, 29).

Ihmisten ja eliökunnanvälisyyden kompetenssi

Salosen ja Bardyn mukaan *ihmistenvälisyyden arvossa* on kyse ”mahdollisuudesta osallistua erilaisiin yhteisöihin ja mahdollisuus olla niissä hyväksytyt sellaisena kuin on” (Salonen & Bardy 2015, 9). Perusopetus voi tukea kaikkien yksilöiden tasavertaista mahdollisuutta osallistua omien yhteisöjen kuten oman luokan, toimintaan ja tukea heidän osallisuuttaan toimia ja vaikuttaa asioihin. Lisäksi perusopetus voi tukea eliökunnanvälisyyden arvoja esimerkiksi antamalla oppilaille mahdollisuuksia pohtia ja rakentaa omaa luontosuhdetta. Salonen ja Bardy (2015, 9–10) ovat sitä mieltä, että yksilöiden tukeminen hyvään on kasvattajan näkökulmasta tärkeä tekijä. Heidän mukaansa sekä yhteiskunnan että yksilöiden hyvinvointia auttavat altruistiset päämäärät, joiden avulla ihmisten välistä kilpailua ja ahneutta voidaan hillitä, ja sen sijaan voimistaa myötätuntoa ja yhdessä toimimista (Salonen & Bardy 2015, 9–10). Myös Salosen ja Konkan (2015, 26) mukaan sosiaalinen harmonia ja koheesio ovat ydintavoite yhteisöille ja yhteiskunnille. Heidän mukaansa yhteisö ja yhteisöllisyys ovat keskeistä ihmisen olemassaololle, sillä yhteisö tuo yksilöitä yhteen jaetun tietoisuuden ja tunteiden kautta. Yhdessä toistensa kanssa yksilöt jakavat aikaa, energiaa ja tietoa, ja alkavat samalla tuntea, että heillä on vastuita toisiaan kohtaan (Salonen & Konkka 2015, 26).

Ihmistenvälisyyden lisäksi Laininen (2018, 30) peilaa Värin (2018) ajatuksia todetessaan, että arvo voidaan laajentaa käsittämään myös ihmisen yhteyttä luonnon kanssa: arvo voi sisältää myös *eliökunnanvälisyyden*. Laininen (2018, 29) nimeää siten kompetenssin *ihmisten- ja eliökunnanvälisyyden kompetenssiksi*, jonka ytimessä on ”täyden ihmisyyden tavoittelu liittymällä muihin ihmisiin ja ihmisen yhteyden kokemus eliökunnan kanssa”. Kompetenssin alle voidaan ajatella kuuluviksi esimerkiksi tieto kulttuureista, tieto luonnosta, ihmisten ja luonnon kohtaaminen, dialogisuus ja yhteistoiminta, kulttuurinen ymmärrys sekä syvempi kokemus ihmisen ja luonnon yhteen kietoutumisesta, myötätunto ja altruismi sisäistyneitä toimintaa ohjaavina orientaatioina. (Laininen 2018, 29).

Tulevaisuusorientaation kompetenssi

Ekososiaalisessa sivistyskäsityksessä on kiinteästi mukana myös tulevaisuuteen suuntautuva lähtökohta: Salosen ja Bardyn (2015, 4) sanoin ekososiaalinen sivistys ”herättää luottamusta tulevaisuuteen”. Salosen ja Rouhisen (2015) mukaan kulttuurievoluutiossa, joka pitää sisällään tulevaisuuden toivoa säilyttävän aspektin, on toimittava elämän edellytysten säilymisen puolesta ja puolustettava arvokkaan elämän

mahdollisuuksia. Myös Värriin (2014, 104) mukaan mielekkään elämän kannalta toivo ja tulevaisuususkko ovat välttämättömiä. Laininen (2018, 29–30) lisääkin ekososiaalisen sivistyksen kompetensseihin myös *tulevaisuusorientaation kompetenssin*. Laininen (2018, 30) lainaa muita kirjoittajia (Pouru & Tähkää 2018; Pouru & Wilenius 2018) todetessaan, että tulevaisuusajattelun oppiminen voi tapahtua kognitiivisella tasolla tutkimalla tulevaisuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä hahmottamalla mahdollisia vaihtoehtoisia tulevaisuuksia, metakognitiivisella tasolla syventämällä ymmärrystä myös tulevaisuuden kompleksisesta luonteesta sekä kykyä hallita epävarmuutta ja transformatiivisella tasolla pyrkimällä aidosti vaihtoehtoisten tulevaisuuksien visiointiin nykyhetken rajoituksista vapautuen sekä käyttämällä nykyhetkessä tulevaisuusorientaation ajattelua muutosten tekemiseen. Kompetenssin ydintä Laininen kuvailee ”vaihtoehtoisten tulevaisuuksien visiointina ja tulevaisuuden aktiivisena käyttämisenä”. Oppimisen eri tasoille asettuvia teemoja kompetenssissa ovat hänen mukaansa muun muassa käsitys historiallisesta kehityksestä, omien tulevaisuuskäsitysten pohdinta, kompleksisuuden ja epävarmuuden hallinnan kyky, aidosti vaihtoehtoisten tulevaisuuksien visiointi sekä oman toimijuuden sisäistäminen ”tulevaisuudentekijänä”. (Laininen 2018, 29–30.)

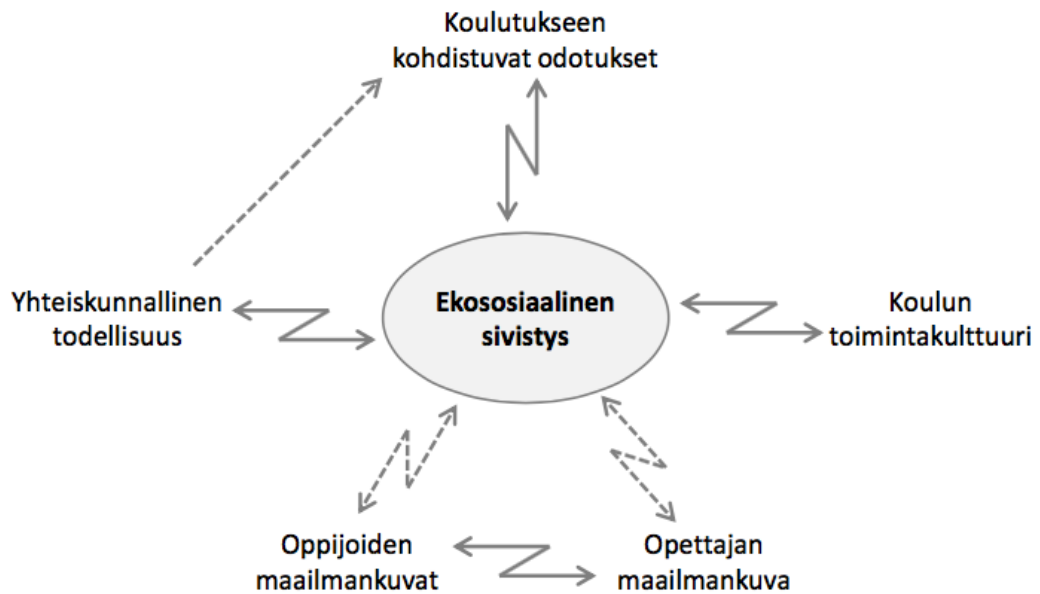
Kompetensseissa voidaan nähdä olevan yhtäläisyyksiä tämän tutkielman luvuissa 3 esiin nostettuihin kestävän kehityksen kasvatukseen suositeltuihin oppimistavoitteisiin ja kompetensseihin. Laininen esittää, että näiden ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien kehittäminen eri oppimistasoilla edeten lopulta transformatiivisen oppimisen tasolle tapahtuu muun muassa ”testaamalla ja tutkimalla kompetensseja sekä luomalla niille merkityksiä kokemusten kautta” (Laininen 2018, 27). Siten tässä tutkielmassa tavoitteena onkin tarkastella peruskoulun opettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa, ja toivottavasti auttaa näin ekososiaalisen sivistyksen laajemman empiirisen tutkimuksen kehitystä.

Jännitteet ekososiaaliseen sivistykseen kasvussa

Luvun 4.3 lopuksi käsittelem vielä mahdollisia eri jännitteiden tuomia haasteita ekososiaalisessa sivistyksessä. Lainisen (2018) mukaan kasvu ekososiaaliseen sivistykseen on moniulotteinen prosessi, joka voi sisältää useita erilaisia jännitteitä (Laininen 2018). Lainisen mukaan jännitteet voivat muodostua ainakin yhteiskunnallisen

todellisuuden ja ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan välille, koulutukseen kohdistuviin paineisiin, koulun toimintakulttuurin ja ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan välille sekä oppijoiden ja opettajien maailmankuvien, käsitysten ja arvojen välille (Laininen 2018, 30–32). Laininen (2018, 31) havainnollistaa näitä jännitteitä alla olevan kuvion avulla:

”Kuvio 3. Ekososiaalisen sivistyksen ja koulutuksen jännitteet” (Laininen 2018, 31)



Kuvio 3. Ekososiaalisen sivistyksen ja koulutuksen jännitteet

Lainisen näkemysten mukaan mahdolliset jännitteet tapahtuvat siis eri tasoilla: yhteiskunnan, koulutusorganisaation sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen tasoilla. Yhteiskunnalliseen todellisuuteen liittyvät jännitteet voivat liittyä siihen, miten ekososiaalisen sivistyksen arvopohja sovitetaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja yhteiskunnasta tuleviin arvoihin, jotka voivat olla hyvinkin ristiriidassa ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan kanssa. (Laininen 2018, 30.) Koulutusta kohtaan tuotetaan paineita ja odotuksia esimerkiksi opetussuunnitelman kautta. Ekososiaalinen sivistys on sisällytetty opetussuunnitelmaan, mutta samaan aikaan opettajilta voidaan odottaa yhteiskunnallisesti opetuksen kautta vastauksia muun muassa talouskasvun ja kilpailukykyyn edistämiseen. (Laininen 2018, 31.) Laininen (2018, 31) mukaan kumppanuuksien luominen muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa voi auttaa koulutusorganisaatioita uudistamaan yhteiskunnan päämääriä ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan suuntaan.

Kolmas mahdollinen jännite liittyy Lainisen (2018, 31–32) mukaan koulun toimintakulttuuriin. Vaikka ekososiaalinen sivistys ja kestävän elämäntavan välttämättömyys on kirjattu opetussuunnitelmaan myös toimintakulttuuria (POPS 2014) koskevan luvun alle, voi ekososiaalisen sivistyksen mukainen arvopohja toteutua hyvin eri tavoin koulujen toimintakulttuurissa. Esimerkiksi Salorannan (2017, 215–216) mukaan koulun toimintakulttuurilla on merkitystä kestävän kehityksen toteutukseen kouluissa siten, että mitä paremmin arvoja ja periaatteita on sisäänrakennettu toimintakulttuurin tasolle, sitä useammin kestävää kehitystä edistävää toimintaa toteutuu kouluissa (Laininen 2018, 31; Saloranta 2017, 215–216). Neljäs jännite puolestaan on opettajien ja oppijoiden tasolla heidän maailmankuviensa, käsitystensä ja arvojensa välillä (Laininen 2018, 32). Ekososiaaliseen sivistykseen kasvussa oppijan maailmakuvat ovat dialogissa sekä muiden oppijoiden että opettajan maailmakuvien kanssa (Laininen 2018, 27). Tästä syystä on tärkeää hahmottaa myös mahdollisia haasteita näiden dialogien välillä – maailmakuvien erot voivat mahdollisesti herättää vahvojakin tunteita dialogissa, ja Lainisen (2018, 32) mukaan myös opettajien olisi oltava valmiita omien käsitysten, arvojen ja merkitysten kriittiseen reflektointiin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkielman tavoitteena on auttaa kehittämään ekososiaalisen sivistyksen teoreettista viitekehystä tutkimalla peruskoulun ala- ja yläluokkien opettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvuun tukemisessa. Niin ikään tutkielman tavoitteena on ymmärtää paremmin mahdollisia haasteita ja ristiriitoja, joita peruskoulun opettajat voivat kokea ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehityksestä ja edistävään opetuksen toteutuksessa. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa?
2. Millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehityksestä edistävään perusopetuksen toteutuksessa?

Tutkimuksen näkökulma on luonteeltaan monitieteinen yhdistäen kasvatustieteiden tutkimuksen kestävyystieteisiin. Kestävyystieteisiin kuuluukin luonteenomaisesti usein vahvasti tieteidenvälisyys (Holmström 2019, 4). Valitsin tutkimukseeni monitieteisen näkökulma sen vuoksi, että kestävästä kehityksestä haasteet ja myös kestävästä kehityksestä kasvatustieteiden välillä on suositeltu monitieteistä otetta (esim. UNESCO 2016, UNESCO 2017). Näistä syistä koen perusteltuna kestävyystieteistä ammentavan otteeni tutkimuksessani. Tutkimus toteutettiin pääosin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin, mutta tutkimuksen kyselylomakkeessa oli mukana myös määrällisiä kysymyksiä, jotka koskivat vastaajien perustietoja, opetustaustaa sekä taustatietoja tutkimuksen teemoista. Määrällistä aineistoa tarkasteltiin ja analysoitiin prosenttijakaumien kautta. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin aineiston laadullisessa osiossa eikä menetelmällisestä triangulaatiosta voida varsinaisesti puhua tämän tutkimuksen kohdalla (Eskola & Suoranta 1998, 51–52).

5.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen aineisto

Ajattelen laadullisen tutkimuksen toteutuksen sopivan tähän tutkimukseen, sillä huomion kohteena tutkimusasetelmassa ovat opettajien omat näkemykset ja kokemukset liittyen

kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen teemoihin sekä näiden toteuttamisen haasteisiin perusopetuksessa. Kestävän kehityksen kasvatusta koskevaa tutkimusta voidaan toteuttaa sekä määrällisin että laadullisin keinoin tutkimusongelmasta riippuen. Halusin tässä tutkimuksessa antaa opettajille mahdollisuuden kuvailla omin sanoin näkemyksiään ja suunnata vastauksiaan haluamallaan tavalla. Alasuutarin (2011, 64) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista ”ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus”. Laadullisella tutkimusotteella voidaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25). Tutkimukseni yleisenä tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään paremmin opettajien näkemyksiä ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisesta sekä kestävästä kehityksestä edistävää perusopetuksesta, joten laadullisen tutkimusotteen valitseminen tähän tutkimukseen oli perusteltua.

5.2.1 Laadullinen kyselytutkimus

Aineisto kerättiin laadullisen tutkimuskyselyn avulla. Tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan vaihteleva kyselylomake on yksi perinteisimmistä tavoista toteuttaa tutkimusta (Valli 2018, 81). Toteutin laadullisen kyselyn teemahaastattelun menetelmiä soveltaen: jaoin kyselyn erilaisiin temaattisiin osioihin. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 36) mukaan hyvässä tutkimuksessa teemojen muodostamisessa ja valitsemisessa yhdistyvät sekä intuitiivinen luova ideointi, aihepiiriin tuntemus sekä aikaisempien tutkimusten ja aiheeseen sopivien teorioiden soveltaminen. Sovelsin laadullisen kyselylomakkeen laatimisessa sekä kestävän kehityksen kasvatusta koskevien tutkimusten että ekososiaalisen sivistyksen teoreettisen viitekehityksen pohjaa. Lomakkeen laatimista kuvataan tarkemmin seuraavassa luvussa 5.2.2.

Valitsin aineiston keräämistavaksi sähköisen kyselyn, koska siitä ei aiheudu taloudellisia kuluja, vaikka vastaajat asuisivat maantieteellisesti kaukanakin toisistaan (Valli & Perkkilä 2018, 100). Kyselytutkimuksessa on otoksen lisäksi oltava huolellinen kysymysten muotoilun kanssa, jotta kysymykset ovat yksiselitteisiä ja vastaajat ymmärtävät kysymykset tarkoituksellisella tavalla (Valli 2018, 81). Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavat ymmärtävät tutkimuksen teemat riittävän hyvin, ja tutkijan ja tutkittavan käsitykset vastaavat toisiaan. Lisäksi kysymysten muodostaminen olisi tehtävä niin, että kysymykset eivät ole liian johdattelevia (Valli 2018, 81). Pyrin kysymysten suunnittelussa ja muodostamisessa huomioimaan nämä seikat. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytetyt käsitteet ja teemat vaikuttivat tulleen

vastanneiden keskuudessa yleisesti riittävän hyvin ymmärretyiksi. Toisaalta joidenkin kysymysten kohdalla annoin tarkempia esimerkkejä vastausten hahmottelun tueksi, mikä on voinut ohjata vastauksia jonkin verran.

Webropol-pohjainen kyselylomake mahdollisti kysymyksiin vastaamisen asettamisen pakolliseksi, millä pyrin ennakoimaan sitä, että aineistoa kertyisi riittävän kattavasti. Kyselyä luodessaan on lisäksi otettava huomioon kyselyn pituus: vastaajat eivät välttämättä jaksavat vastata liian pitkään kyselyyn tai vastausten laatu voi heiketä kyselyn loppuvaiheessa (Valli 2018, 82). Havaitsin omassa kyselytutkimuksessani, että ekososiaalista sivistystä koskevan osion kysymykset kyselyn loppupuolella saattoivat toistaa itseään liikaa, tai lomake oli joidenkin vastaajien mielestä liian pitkä. Osa vastauksista ei ollut enää kovin kattavia, ja muutama vastaajista totesi vastauksissa, että ei jaksanut enää vastata joihinkin kysymyksiin. Tämä on siten vaikuttanut joihinkin vastauksiin pituuden jäädessä lyhyeksi ja sisällön kapeaksi. En kuitenkaan halunnut asettaa vastauksiin minimipituutta, sillä se olisi voinut karsia osaa vastaajista pois kyselyn tuntuessa liian raskaalta.

5.2.2 Tutkimuksen aineisto ja kyselylomake

Kouluilla ja koulujen opetushenkilökunnalla voi olla hyvinkin erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa ekososiaaliseen sivistykseen kasvuun tukevaa opetusta, vaikka se onkin kirjattu kansalliseen opetussuunnitelmaan. Valitsin tutkimuskohteekseni peruskoulun opettajat, sillä ajattelen, että heillä on paljon käytännön kokemusta tutkimuksen teemoista. Tutkimuksen kohdejoukoksi on valittu koko formaalin peruskoulun, sekä ala- että yläkoulun luokka-asteiden opettajat aluetta rajaamatta. Kohdejoukkoon ei ole myöskään valikoitu opettajia mistään erityisestä taustasta tai oppiaineesta, vaan eri oppiaineiden opettajat saivat osallistua tutkimukseen. Ajattelen formaalin peruskoulutuksen tutkimuksessani paikkana, jossa on mahdollisuuksia rakentaa uudenlaista maailmasuhdekäsitystä ja luoda kestävämpää tulevaisuutta – tai paikkana, joka lähinnä vain uusintaa yhteiskunnan olemassa olevia maailmasuhdekäsityksiä. Tutkielman näkökulma on, että paradigman muutoksen tasolla opettajat todennäköisesti kohtaavat haasteita ja ristiriitoja työssään, sillä muutos tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden ja myös yhteiskunnan odotusten kanssa.

Tarkoitukseni oli aluksi kerätä aineisto laadullisilla tutkimushaastatteluilla. Lopulta opettajien aikataulukkiireiden ja kuntien tutkimuslupiin liittyvien haasteiden myötä päädyin muuttamaan tutkimuksen toteutuksen keinon. Päädyin toteuttamaan tutkimuksen kvalitatiivisena kyselytutkimuksena, jonka loin Webropol-työkalun avulla. Kyselyn saatekirjettä ja linkkiä kyselyyn jaettiin erilaisissa Facebook-ryhmissä ja sähköpostilistan välityksellä. Vastaajat vastasivat kyselyyn itsenäisesti internetissä ilman kyselyn ohjaajan valvontaa. Facebook-ryhmät, joissa jaoin kyselyäni olivat: *Kestävä kehitys koulussa, Kansainvälisyys ja globaalikasvatus kouluissa, Ilmastokasvattajat* sekä *Yläkoulun kieltenopetus, Historian ja yhteiskuntaopin opetus ja oppiminen, Kotitalousopettajat, Matematiikan opettajat vertaistuki, Elämänkatsomustieto, Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa, Tekstiiliopet* sekä *Luokanopettajien keskustelupalsta*. Lisäksi jaoin kyselyä Facebook-sivuilla *Uskonnonopetus.fi* ja *Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL* ry sekä Facebook-henkilön sivulla *Kuvataideopettajat*. Lisäksi saatekirje jaettiin Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat FETO ry:n sähköpostilistalla. Lisäksi kyselyyn vastasi yksi englanninkielen opettajaksi valmistuva kaverini, jolle jaoin linkin kyselyyn. Anonymiteetti säilyi kaikkien vastanneiden kohdalla.

Kysely oli auki 29.5.2019–16.6.2019 klo 23.55 saakka. Kyselyyn vastasi 56 opettajaa. Laadullista, avointen vastausten aineistoa kertyi yhteensä noin 31,5 sivua (fontti Arial, riviväli 1). Vastaukset olivat eri pituisia: osa vastauksista oli vain muutaman sanan tai yhden lauseen pituisia pisimpien vastausten ollessa noin 50–130 sanaa ja keskipituiset vastaukset olivat niiden väliltä. Karsin aineistosta analyysivaiheessa pois lyhyet yhden tai muutaman sanan vastaukset, jotka eivät antaneet sisällöllisesti tutkimukseen relevanttia analysoitavaa lyhyen pituuden ja niukan sisällön vuoksi.

Kyselylomakkeen muodostaminen

Muodostin tutkimuksen kyselylomakkeen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Rakensin kyselylomakkeen jakautumaan eri osioiden mukaisesti: ensimmäisenä kysyin vastaajien taustatietoina alan tehtävien kokemusta vuosina, sukupuolta, millä oppiasteella ja luokalla tai luokilla vastaaja työskentelee sekä mitä oppiaineita vastaaja opettaa tai mihin vastaajalla on kelpoisuus. Kyselylomakkeen toisessa osiossa ”Kestävän kehityksen teemat ja oma tausta” halusin tarkastella opettajien kestävään kehitysten teemoihin ja käsitteisiin liittyvää aiempaa kokemusta sekä sitä, miten hyvin opettajat tuntevat ekologisen kestävään kehityksen, taloudellisen kestävään kehityksen, sosiaalisen ja

kulttuurisen kestäväen kehityksen sekä ekososiaalisen sivistyksen käsitteet. Lisäksi kysyin tässä osiossa laadullisilla kysymyksinä opettajien mahdollisista kokemuksista oppiainerajat ylittävstä kestäväen kehityksen teemoihin liittyvästä yhteistyöstä muiden opettajien kanssa sekä kokemuksista sellaisesta kestäväen kehityksen teemoihin liittyvästä yhteistyöstä, jossa oppilaita on osallistettu mukaan. Lisäksi laadullisena kysymyksenä oli kuvailla oppilaitoksen yleistä toimintakulttuuria liittyen kestäväen kehitykseen ja kestäväen kehityksen kasvatukseen. Kaikkia vastausaineiston osioita ei kuitenkaan lopulta otettu mukaan myöhempään analyysivaiheeseen tutkimusongelman tarkentuessa.

Jaoin tutkimuksessa ekososiaalisen sivistyksen teoreettisen viitekehityksen alateemoihin, joiden muodostamisessa käytin apunani Salosen ja Bardyn (2015) muotoilemia vastuullisuuden, kohtuullisuuden ja ihmisten sekä ihmisten välisyyden arvoja sekä Lainisen (2018) muotoilemia ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja: systeemijattelun, vastuullisuuden, kohtuullisuuden, ihmisten ja eliökunnanvälisyyden sekä tulevaisuusorientaation kompetenssit, jotka esittelin tarkemmin kappaleessa 4.4. Kyselyn osion ”Näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun ja kestäväen kehityksen kasvatukseen ulottuvuuksiin liittyen” kysymykset 12–16 käsittelivät vastaajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvuun tukemisessa ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien kautta. Sisällytin neljänteen kompetenssiin Lainisen (2018) ehdotelman mukaisesti myös eliökunnanvälisyyden ulottuvuuden, sillä koin tärkeäksi sisällyttää tutkimusasetelmaani myös luontosuhteen rakentamisen. Muodostin ekososiaalisen sivistyksen kompetenssit Lainisen (2018) pohjalta seuraavasti:

- Systeemisen maailmasuhteen kompetenssi
- Vastuullisuuden kompetenssi
- Kohtuullisuuden kompetenssi
- Ihmisten ja eliökunnanvälisyyden kompetenssi
- Tulevaisuusorientaation kompetenssi

Annoin vastaajille kyselylomakkeessa esimerkkejä siitä, mitä teeman sisällä voisi miettiä auttaakseni herätteleämään opettajien ajattelua. Ajattelin, että kaikille opettajille voisi siten olla helpompaa ideoida kysymysten vastauksia omista lähtökohdistaan ja tutkimuksen teemoihin liittyvästä aiemmasta tietämys- ja kokemustustaan huolimatta. Osion esittelytekstiin oli kuitenkin kirjoitettu, että vastaajat voivat keskittyä vastauksiinsa myös joihinkin muihin kuin annettujen esimerkkien asioihin. Kompetensseja ei nimetty

kyselylomakkeessa vastaajille, vaan niitä lähestyttiin niihin sisältyvien teemojen kautta. Jaoin kyselylomakkeen osiossa kompetenssit ja niiden alateemat seuraavasti:

Systeminen maailmasuhde

12 Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan asioiden välisten vuorovaikutussuhteiden, keskinäisten yhteyksien ja kokonaisuuksien ymmärtämisessä? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Ekologisten, taloudellisten ja sosiaalisten ilmiöiden yhteydet toisiinsa
- Kehitykseen vaikuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden ja ratkaisujen ymmärtäminen
- Menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisten yhteyksien pohdinta

Vastuullisuus

13 Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan vastuullisuuteen kasvun tukemisessa? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoittelu
- Oppilaiden osallisuuden kehittäminen
- Myötätuntotaidot- Vastuullisen luontosuhteen kehittäminen
- Vastuullinen suhtautuminen tulevaisuuteen yli sukupolvien

Kohtuullisuus

14 Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan kohtuullisuuteen ja kestävän elämäntavan mukaisiin valintoihin kannustamisessa? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Kuluttajana toimiminen
- Säästäväisyys ja jakaminen
- Kestävän elämäntavan mukaiset valinnat ja toimintatavat
- Hyvinvoinnin ja hyvän elämän pohdinta
- Sosiaaliset, kulttuuriset tai henkiset asiat hyvinvoinnin tukena

Ihmisten ja eliökunnan välisyys

15 Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan yhteisöllisyyden ja oppilaiden suhteen rakentumisessa itseen, toisiin, yhteiskuntaan, toisiin kulttuureihin ja luontoon? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Yhteistyö ja dialogisuus
- Ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys
- Yksilöiden mahdollisuudet tulla hyväksytyiksi sellaisina kuin ovat
- Kulttuurinen moninaisuus ja tasa-arvo
- Luontosuhteen rakentuminen

Tulevaisuusorientaatio

16 Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan ongelmanratkaisutaitojen ja luovuuden kehittyemisessä? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Mielikuvituksen käyttäminen
- Ideointi vuorovaikutuksessa muiden kanssa
- Eri näkökulmien kriittinen tarkastelu
- Toiminnallisuus ja taiteen eri muodot (esim. pelillisuus, leikit)
- Erilaisten tulevaisuusvaihtoehtojen pohdinta ja toivo hyvästä tulevaisuudesta

5.3 Sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimuksessa käytin aineiston analyysimenetelmänä laadullisen sisällönanalyysin keinoja. Sisällönanalyysiä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 77) mukaan käyttää monenlaisten tutkimusten toteutukseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 87) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, joka eroaa esimerkiksi diskurssianalyysistä siten, että sisällönanalyysillä pyritään etsimään teksteistä merkityksiä, kun taas diskurssianalyysin keskiö on siinä, miten näitä merkityksiä tuotetaan tekstissä. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida monenlaisia tekstimuotoisia tai sellaiseksi muodostettuja dokumentteja (esim. kirjat, haastattelut, raportit) systemaattisesti ja objektiivisesti, joten myös laadullisen kyselyaineiston vastaustekstit voidaan analysoida sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tuomen ja Sarajärven (2018, 86) mukaan menetelmällä pyritään tuottamaan tiivistetyksi ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Perustelen sisällönanalyysin valintaa aineiston analyysimenetelmäksi sillä, että tavoitteenani oli tutkia nimenomaan opettajien näkemyksiä. Sisällönanalyysiä tehdessäni käytin tarkempana metodina teemoittelua, joka on Vallin (2018, 98) mukaan yksi mahdollinen ja usein käytetty keino analysoida kvalitatiivisesti kyselylomakkeella kerättyä aineistoa.

Tutkielmassani näkyy postmodernin laadullisen tutkimuksen perinteet siinä, miten maailmasuhde hahmotetaan. Tämän tutkimuksen toteutuksessa maailmasuhde nähdään siten, että ihmiset ovat aina itse sisällä maailmassa ja systeemeissä, ja puhuvat omista kokemuksistaan käsin asioista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Siten tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin keinoin aineistosta teemoittelemani sisällöt ovat juuri tämän aineiston ja tutkimukseen valikoituneiden opettajien pohjalta muodostettuja. Opettajien maailmasuhde ja näkemykset ekososiaaliseen sivistykseen ja kestäväen kehityksen

kasvatukseen liittyen rakentuvat ja muokkautuvat heidän omasta kokemuksestaan käsin. Tuomen ja Sarajärven mukaan tällaisessa reflektiivistä näkökulmaa ammentavassa sisällönanalyttisessä tutkimuksessa on tärkeää hahmottaa todellisuutta ”inhimillisenä ajattelutapana” eikä totuuden kysymyksestä sinänsä. Kaikissa tutkimuksissa, joissa analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä ei ole samanlainen näkemys totuuden luonteesta tai maailmasuhteesta, vaan sen sijaan osassa sisällönanalyttisissä tutkimuksissa maailmasuhde nähdään niin, että ihminen kuvailee todellisuutta ikään kuin sen ulkopuolelta, ja tutkimus tuottaa tietoa todellisuudesta sellaisena kuin se on. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.)

Olen pyrkinyt refleктоimaan myös oman positioni vaikutusta tutkimukseen, ja tutkimusprosessissani on ollut näkökulmana (Paju ym. 2014, 31; Salo 2015, 183), että myös minä tutkijana osallistun tutkimani ilmiön ja todellisuuden tuottamiseen. Siten ajattelen myös tutkimuksen aineistosta tekemäni sisällönanalyysin tuottavan todellisuutta kielen muodostamisen prosessina. Esimerkiksi Salo (2018, 186) on esittänyt kritiikkiä sisällönanalyysille laadullisen tutkimuksen metodina siitä, että laadullisen tutkimuksen analyysin ei pitäisi olla vain mekaanista koodaamista, jossa analyysi jää ohueksi, vaan siihen pitäisi sisällyttää reflektiivisuutta ”tutkimustiedon tuottamisessa, järjestämisessä ja tulkitsemisessä”. Pysin olemaan reflektiivinen läpi tutkimuksen toteutuksen ja sisällönanalyysin omista tutkimuksen toteutukseen liittyvistä valinnoistani sekä aineiston analyysissä tekemistäni tulkinnoista.

Kyselylomakkeen vastauksista koostuva aineisto on valmiiksi ryhmitelty teoriajohtoisesti, mutta aineistoa itsessään lähestyin sisällönanalyysin vaiheessa ilman teoreettiseen viitekehykseen perustuvaa luokittelujärjestelmää. Tässä mielessä tutkimusaineiston sisällönanalyysi on induktiivista eli aineistolähtöistä. Laadullinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, missä tapauksessa analyysin luokittelua ohjaa jokin aiempi käsitejärjestelmä, tai aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, jossa analyysin tekeminen lähtee aineistosta käsin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90–91). Toisaalta viitaten Wolcottiin (1994) ja Rortyn (1991) Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 16) toteavat, että aineistolähtöisissäkin tutkimuksissa kaikki tutkijan tekemät jäsennykset ovat jollain tavoin yhteydessä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimusasetelmaan. Jäsennysten voidaan ajatella olevan tässäkin tutkimuksessa yhteydessä teoreettiseen viitekehykseen, sillä kyselylomake

johdettiin pitkälti teoreettista viitekehystä ja aiempia tutkimuksia soveltaen. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin toteutus on kuitenkin aineistolähtöistä eli induktiivista, sillä muodostin teemat aineiston pohjalta, eikä aineistoa luokiteltu analyysivaiheessa minkään ennalta määritellyn luokittelun mukaisesti. Huomioin tutkimuksessa sen, että etenkin ekososiaalisen sivistyksen teoreettisen viitekehysten ja sen tutkiminen perusopetuksessa on verrattain uutta, ja opettajien kokemukset voivat tuoda tärkeitä huomioita myös sen ulkopuolelta, mitä tutkimukseen valittuun teoreettiseen viitekehykseen liittyy.

Tuomisen ja Sarajärven (2018, 79) mukaan laadullisen sisällönanalyysin ensimmäisiä vaiheita on tehdä selkeä rajaus, mikä on aineistossa tutkimusongelman kannalta merkityksellistä ja rajata tiukasti muu sen ulkopuolelle. Tämän jälkeen aineiston sisältöä voidaan koodata erilaisin keinoin (Tuominen & Sarajärvi 2018, 79). On tärkeää pitää mielessä, että laadullisen aineiston tulkitseminen on tutkijan aktiivista toimintaa – tulkinnat eivät siis ”nouse esiin” aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Tulkinnat ja teemojen muodostaminen riippuvat Tuomen ja Sarajärven (2018, 104) mukaan aineistosta, mutta erityisesti tutkijasta. Tärkeintä Eskolan ja Suorannan (1998, 47) mukaan on, että tutkija oppii tuntemaan aineistonsa riittävän hyvin, ja pyrinkin lukemaan aineistoni huolellisesti useaan kertaan ennen varsinaista analyysin tekemistä. Tässäkin tutkimuksessa on otettava huomioon, että aineisto vaikuttaa tulkintoihin, mutta toisaalta samasta aineistosta joku muu tutkija olisi voinut tehdä erilaisia tulkintoja. Tässä tutkimuksessa etsin aineistosta pääosin samankaltaisuutta ja toistuvia mainintoja.

Aineiston analyysin vaiheet

Kyselyn alussa vastaajilta kysyttiin viisiportaisella määrällisellä Likert-asteikolla (5=toosi hyvin, 4=aika hyvin, 3=en osaa sanoa, 2=aika heikosti, 1=toosi heikosti) sitä, miten hyvin opettajat tuntevat käsitteet *ekososiaalinen sivistys*, *ekologinen kestävä kehitys*, *taloudellinen kestävä kehitys* sekä *sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys*. Kysymyksen avulla oli tarkoitus selvittää, kuinka tuttuina tai vieraina opettajat kokivat tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. Opettajien vastaukset esitetään prosenttijakaumina, eikä tulosten esittämiseen käytetty muita kvantitatiivisia analyysikeinoja.

Laadulliseen aineistoon syventymisen vaiheessa kävin läpi kaikki aineiston avointen kysymysten vastaukset, eli kaiken aineiston laadullisen tekstiaineiston. Aineiston lukemisen ja siihen syventymiseen jälkeen ryhmittelin aineiston erilaisten koodausten avulla. Käytin aineiston koodauksiin värikoodauksia ja luokittelin aineistossa esiintyneet alkuperäiset ilmaukset taulukkoon. Alkuperäisten ilmausten pelkistämistä, joka oli mukana Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällönanalyysin tekemistä kuvaavassa mallissa, en lopulta kokenut tässä tutkimuksessa välttämättömäksi, sillä pelkistetyt ilmaisut eivät eronneet selkeästi alkuperäisistä ilmauksista. Jaottelin alkuperäiset ilmaukset ensin niistä muodostamiini alaluokkiin ja sen jälkeen edelleen erilaisiin yläluokkiin.

Analyysin edetessä tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmiksi nousivat erityisesti kysymykset 12–16, jotka käsittelevät ekososiaaliseen sivistykseen sisältyviä kompetensseja sekä kysymys 18 ”Kerro tarkemmin kohtaamistasi haasteista”, jossa kysyttiin vastaajien kokemuksia omin sanoin ekososiaalista sivistystä tukevan opetuksen ja kestävästä kehitystä edistävän opetuksen haasteista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on peruskoulun roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa” analyysiin käytin vain kysymysten 12–16 avointen vastausten aineistoa, sillä muusta aineistosta ei löytynyt enää sen lisäksi muuta aineistosisältöä, joka olisi tuonut lisää tutkimuskysymyksen kannalta olennaista aineistoa. Toisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa?” tarkastelussa sisällytin analyysiin myös muiden avokysymysten vastausten aineistoa kuin tutkimuskysymykseen suoraan liittyvästä kysymyksestä 18 ”Kerro tarkemmin kohtaamistasi haasteista”.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen siirryin aineiston käsittelyssä teemojen muodostamiseen ja nimeämiseen. Teemoittelulla tarkoitetaan sellaista aineiston käsittelyä, jossa siitä etsitään teemoja eli aiheita, ja tarkastellaan sitä, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu (Tuominen & Sarajärvi 2018, 79). Laadullisesta tutkimusaineistosta voi olla löydettävissä saturaatiopiste, jossa tutkija voi jo havaita tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia toistuvia teemoja ja tehdä tutkijana arvion siitä, että enemmän aineistomäärän kerääminen ja käsittely ei ole enää tarpeellista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74–75). Ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien osion aineistoa läpikäydessäni havaitsin, että aineistossa alkoi toistua samoja yläluokkia eri kompetenssien kysymysten vastauksissa. Muodostin

yläluokista teemat, jotka toistuivat aineistossa, ja olivat tutkimusongelman kannalta tärkeitä sisällöiltään.

Yhdistin toisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa?” tarkastelussa usean eri kysymyksen vastauksista koostunutta aineistoa. Aluksi tarkastelin kvantitatiivista väittämää 17 ”Olen kohdannut haasteita kestävästä kehityksen teemojen käsittelyssä ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisessa opetuksessa seuraavien syiden vuoksi: 5 = usein, 4 = jonkin verran, 3 = en osaa sanoa, 2 = harvoin, 1 = en ollenkaan” valittujen vastausvaihtoehtojen prosenttijakaumien kautta. Tämän jälkeen siirryin kvalitatiiviseen analyysiin, jolla tarkastelin opettajien näkemyksiä syvällisemmin koskien opetukseen liittyviä haasteita.

Kvalitatiiviseen analyysiin sisällytin kysymyksen 18 ”Kerro tarkemmin kohtaamistasi haasteista” lisäksi kysymykset 9 ”Oletko tehnyt oppiainerajat ylittävää yhteistyötä muiden opettajien kanssa kestävästä kehityksen teemoihin liittyen? Jos olet, kerro lyhyesti millaista ja miten yhteistyö sujui / on sujunut?”, 10 ”Oletko tehnyt kestävästä kehityksen teemoihin liittyvää yhteistyötä, jossa oppilaita osallistettiin mukaan toimintaan? Jos olet, kerro lyhyesti miten toiminta sujui ja millä tavoin oppilaita osallistettiin?”, 11 ”Kuvaile oppilaitoksesi yleistä toimintakulttuuria liittyen kestävästä kehitykseen ja kestävästä kehityksen kasvatukseen” sekä ekososiaalisen sivistyksen eri kompetenssien teemoja käsitelleet kysymykset 12–16. Ryhmittelin tutkimuskysymyksen kannalta relevantin sisällön aineistosta erilaisiin temaattisiin luokkiin soveltaen sisällönerrittelyn ja -analyysin keinoja. Eri haasteiden luokkien ryhmittely tosin noudatti aika yhtenevää linjaa kvantitatiivisen kysymyksen 17 haasteiden ryhmittelyn kanssa.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa säilytettiin tutkimuksen kohteena olevien opettajien anonymiteetti, ja kyselyyn vastaaminen oli kaikille vastaajille vapaaehtoista, ja vastaamisen pystyi keskeyttämään milloin vain. Kysymyksiin vastaamalla ei voitu päätellä vastaajien henkilöllisyyttä tai kouluja, joissa haastatellut opettajat opettavat. Vastaajien tarkempia työpaikkoja tai alueellista sijaintia ei kysytty ollenkaan anonymiteetin suojaamisen vuoksi. Tutkimuskyselyyn vastanneet saivat halutessaan kyselyn lopussa jättää

sähköpostiosoitteensa Museokortin arvontaa varten, mutta se oli täysin vapaaehtoista eikä sähköpostiosoitteita käytetty muussa tutkimusprosessissa. Tutkimusaineistoa säilytettiin asianmukaisesti ja ainoastaan tämän tutkielman toteutukseen. Tutkimuksen teemat eivät ole sisällöltään kovin arkaluonteinen aihe, ja vaikka tavoitteenani olikin tutkia opettajien omia näkemyksiä, vastaajat saivat avokysymyksissä kertoa aiheista omin sanoin vain sen verran kuin halusivat.

Sähköinen kysely mahdollisti vastaajien tavoittamisen eri kouluista alueesta riippumatta, mikä oli hyvä, sillä pyrin tavoittamaan tutkimukseen laajasti eri taustaisia peruskouluopettajia. Facebook-ryhmät jo itsessään ovat kuitenkin omanlainen kanava tavoitella vastaajia tutkimukseen, mikä oli tärkeä huomioida tutkimusmenetelmää valitessa. Facebook-ryhmät rajaavat joitakin mahdollisia vastaajia pois, sillä kaikki opettajat eivät ole Facebookissa tai eivät ole liittyneet oman oppiaineen tai muihin opetukseen liittyviin Facebook-ryhmiin tai eivät käytä Facebookia aktiivisesti. Näissä tapauksissa tutkimuksen saatekirje ja kyselylinkki ei ole tavoittanut kaikkia henkilöitä, jotka mahdollisesti olisivat voineet haluta osallistua tutkimukseen. Tiedostan tämän puutteellisuuden pro gradu -tutkielmassani.

Tutkijan on raportoitava tutkimusraportissaan riittävän tarkasti ja selkeästi, miten tutkimus on toteutettu ja miten analyysi on muodostettu, jotta lukijoiden on mahdollista arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 156; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Olen pyrkinyt avaamaan tutkimukseni lähtökohtia sekä kuvailemaan tutkimuksen toteutuksen vaiheet yksityiskohtaisesti sekä refleктоimaan tutkimuksellisia valintojani. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tunnustaa tutkijan avoin subjektiviteetti pyrkimyksenä olekaan kiistää, etteikö minulla olisi tutkijana omaa positiota, joka on vaikuttanut tutkimusasetelmaan (Eskola & Suoranta 1998, 151). Pyrin kuitenkin läpi tutkimusprosessin lähestymään tutkimuskohdetta siten, että oma taustani ei vaikuttaisi liikaa tutkimusasetelmaan tai aineiston analyysiin. Ennakko-odotukseni tutkimuksessa oli opetuksen haasteisiin liittyen, että suurimmaksi haasteeksi opettajat voisivat kokea ajan ja resurssien riittävyyden. Oletukseni oli lisäksi, että koulun toimintakulttuurilla voisi olla paljonkin vaikutusta ekososiaaliseen sivistykseen kasvuun tukevan ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutumiseen.

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSET PERUSOPETUKSEN ROOLISTA EKOSOSIAALISEEN SIVISTYKSEEN KASVUSSA JA KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN OPETUKSEN TOTEUTUKSESSA

Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisia rooleja opettajat näkivät perusopetuksella olevan ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa (6.2), sekä millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa (6.3). Aluksi (6.1) kuvailen lyhyesti tutkimuksen aineiston opettajien taustaa sekä sitä, miten tuttuina opettajat kokivat tutkimuksen keskeiset käsitteet.

6.1 Opettajien taustatiedot

Kyselylomakkeessa kartoitettiin joitakin vastaajien taustatietoja, jotta tietäisin paremmin, millaisesta joukosta tähän tutkielmaan vastanneet opettajat koostuivat. Vastaajia oli yhteensä 56, joista naisia oli 50 (89 %) ja miehiä kuusi (11 %). Vaihtoehdon ”muu” tai ”en halua vastata” ei valinnut kukaan vastaajista. Vastaajilla oli vaihtelevasti eri pituisia kokemustaustoja opetus- ja kasvatusalalla työskentelystä, mikä tuo monipuolisuutta tutkimuksen aineistoon. Vastanneista 56:sta opettajista 16:sta (29 %) oli 0–3 vuotta, 13:sta (23 %) 4–10 vuotta, 21:llä (38 %) 11–30 vuotta ja kuudella (10 %) yli 30 vuotta kokemusta alan tehtävistä.

Koska tutkimuksen kohteena olivat laajasti koko peruskoulun (ala- ja yläkoulujen sekä yhtenäiskoulujen) opettajat, koin tärkeäksi kysyä kyselylomakkeessa taustatietoina myös sitä, millä luokka-asteella vastaajat toimivat opettajina. Valittujen vastausten lukumäärä oli 66, sillä osa opettajista opetti sekä ala- että yläkoululuokkia. Alakoulussa opettavia opettajia oli 26 ja yläkoulussa opettavia 35. Lisäksi viisi opettajaa opetti myös muualla, lähinnä yhtenäiskoulussa tai sekä ala- että yläkoulussa ja kaksi myös lukiossa. Aineistoon saadut vastaajat edustivat siis tasaisesti kaikkia peruskoulun luokka-asteita.

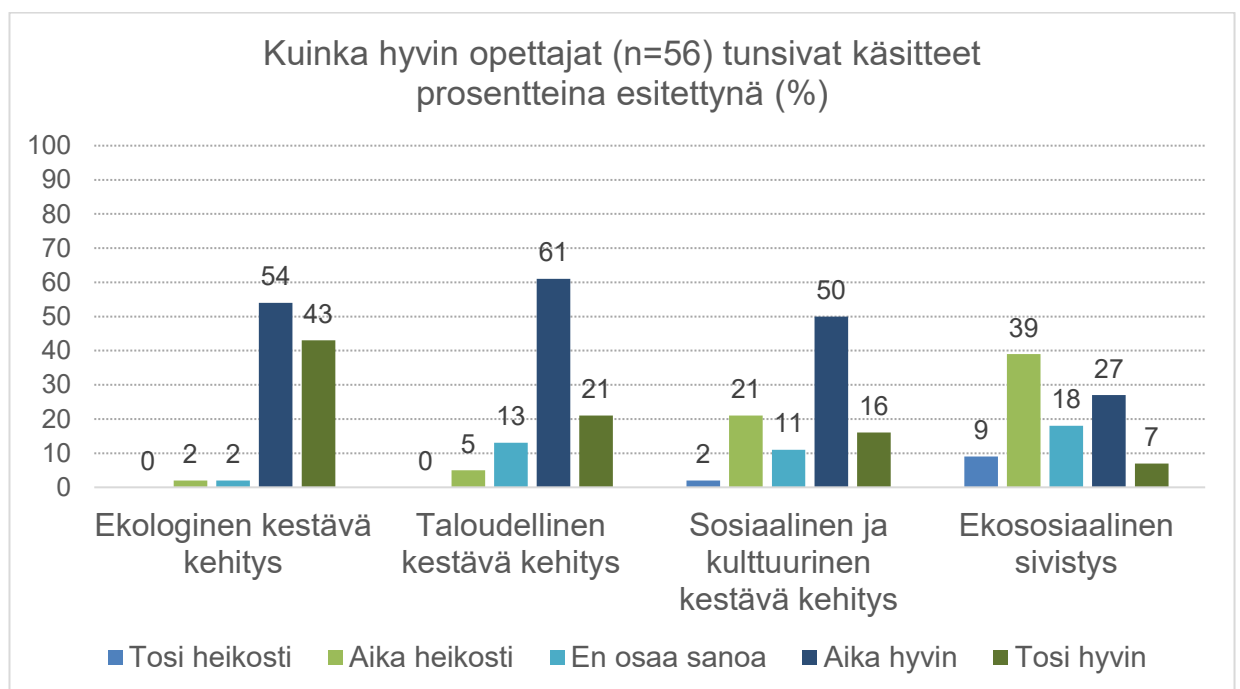
Vastaajat toimivat opettajina useissa eri oppiaineissa, vaikkakin esimerkiksi biologian ja maantiedon opettajia oli kyselyyn vastanneista kumpiakin vain yksi. Tämä on tärkeä huomioida vastauksissa, sillä perinteisesti kestävä kehityksen kasvatuksen on voitu

nähdä liittyvän näihin oppiaineisiin sen ympäristökasvatuksen linkittymien vuoksi. Valittuja vastauksia oli yhteensä 122, mikä johtui siitä, että kyselyyn vastanneet 56 opettajat saattoivat opettaa useampia eri oppiaineita. Vastanneiden opettajien opettamat aineet tai kelpoisuus jakautuivat seuraavasti: luokanopettajapätevyys 21, vieraat kielet 12, kotitalous 10, toinen kotimainen kieli 8, kuvataide 7, fysiikka 6, matematiikka 6, elämäntietä 5, historia 5, terveystieto 5, yhteiskuntaoppi 5, äidinkieli ja kirjallisuus 5, kemia 4, suomi toisena kielenä 4, uskonto 3, käsityö 3, erityisopetus 3, liikunta 2, musiikki 2, biologia 1, maantieto 1 ja oppilaanohjaus 1. Lisäksi kohtaan ”muu, täsmennä” vastanneilla oli taustaa tietotekniikasta, ilmaisutaidosta ja mediasta sekä yrittäjyyskasvatuksesta.

Kestävän kehityksen eri ulottuvuuksien ja ekososiaalisen sivistyksen käsitteiden tuttuus opettajien keskuudessa

Sitä, miten hyvin opettajat tunsivat käsitteet ekologinen kestävä kehitys, taloudellinen kestävä kehitys, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys sekä ekososiaalinen sivistys havainnollistetaan alla olevalla pylväsdiagrammilla, jossa esitetään opettajien (n = 56) vastausten suhteellinen jakautuminen (kuvio 1).

Kuvio 1. Kuinka hyvin opettajat tunsivat käsitteet (1=toosi heikosti – 5=toosi hyvin)



Ekologisen ja taloudellisen kestävän kehityksen käsitettä yksikään aineiston opettajista ei tuntenut ”todella heikosti”, ja ”aika heikostikin” opettajista koki ekologisen kestävän kehityksen vain kaksi prosenttia ja taloudellisen kestävän kehityksen viisi prosenttia. Sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen käsitteen tunsivat 21 prosenttia opettajista ”aika heikosti”, mutta kuitenkin puolet (50 %) ”aika hyvin”.

Ekososiaalisen sivistyksen käsitteen tunsivat ”aika heikosti” opettajista 39 prosenttia ja ”aika hyvin” 27 prosenttia opettajista. Ekososiaalisen sivistyksen kohdalla oli eniten vastauksia (18 %) kohdassa ”en osaa sanoa” verrattuna muihin käsitteisiin. Niin ikään eniten vastauksia oli kohdassa ”tosi heikosti” (7,14 %) verrattuna muihin käsitteisiin. Tutkimukseni kannalta tämä oli kiinnostava huomio aineistosta, vaikka vastauksia ei voidakaan soveltaa yleisemmin tämän tutkimuksen aineiston ulkopuolelle, sillä vastanneiden opettajien määrä on pieni.

6.2 Opettajien näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa

Tämän tutkielman ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli tutkia, millaisia näkemyksiä suomalaisilla peruskoulun opettajilla on perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa. Kyselylomakkeessa ekososiaalista sivistystä koskeva osio oli jaettu viiteen eri alateemaan: systeemiseen maailmasuhteeseen, vastuullisuuteen, kohtuullisuuteen, ihmisten ja eliökunnan välisyyteen sekä tulevaisuusorientaatioon. Alateemat jaettiin soveltaen Lainisen (2018) muodostamia ekososiaalisen sivistyksen kompetensseja. Opettajien kirjoittamista avokysymysten vastauksista voitiin erottaa perusopetuksen rooleiksi ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa: rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana (5.2.1), rooli oppilaiden tietoisuuden herättelijänä ja toimintaan kannustajana (5.2.2), rooli opetussuunnitelman toteuttajana (5.2.3) sekä rooli suhteessa oppilaiden kotitilaan (5.2.4). Seuraavaksi siirryn näiden teemojen tarkempaan esittelyyn.

6.2.1 Rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana

Ensimmäisessä teemassa korostuivat opettajien näkemykset perusopetuksen mahdollisuudesta tukea ikätason mukaisesti ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien

elinikäistä oppimista ja säännöllistä harjoittelua koulun arjessa. Sisällytin tähän teemaan kaksi eri alateemaa: perusopetuksen roolin ”*elinikäisen oppimisen tukijana*” sekä roolin ”*paikkana harjoitella taitoja*”. Koin näiden alateemojen liittyvän sisällöllisesti toisiinsa, ja osassa vastauksissa ne myös mainittiin yhdessä. Esimerkiksi vastuullisuuden kompetenssiin liittyen yksi opettaja kuvasi oppilaiden elinikäisen oppimisen pohjan rakentumista harjoittelun kautta seuraavasti:

”Mitä nuorempina oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan ja harjoittelemaan osallistumista ja vaikuttamista, tunnistamaan tunteita ja missä yhteydessä ne ilmenevät, toimimista ryhmissä ja elämyksellisiä kokemuksia luonnon ja muiden kanssa, sitä paremmin he pärjäävät elämässään ja sitä voimaantuneempia he ovat.” (vastuullisuus)

Elinikäisen oppimisen tukemisessa perusopetuksen rooli nähtiin siten, että ekososiaaliseen sivistykseen liittyvien asioiden käsittelemisen ja taitojen harjoittelun aloittamista jo varhain pidettiin tärkeänä. Pohjan ekososiaalisen sivistyksen eri kompetenssien rakentumiselle nähtiin alkavan jo alakoulussa, sillä kompetenssien pohjan nähtiin helpottavan syvällisempää oppimista myöhemmin. Vastauksissa nousi esiin myös ajatus siitä, että ”nuoren ihmisen asenteet ovat paremmin muokattavissa kuin vanhan” (vastuullisuus). Parin opettajan vastauksessa mainittiin varhaisen aloittamisen korostamisessa vastuullisuuden kompetenssin kohdalla jo varhaiskasvatuksen rooli:

”Näitä pitäisi opettaa konkreetian tasolla ikätasoisesti ihan jo varhaiskasvatuksesta alkaen.”

”Nämä ovat ihan homman ydintä päiväkodista koko peruskoulun läpi.”

Opettajien näkemykset nostavat siis esiin kestävän kehityksen kasvatuksen mukaisen oppimisen kuvaan sekä ekososiaaliseen sivistykseen kasvamiseen liitettyä elinikäisen oppimisen tavoitetta (esim. UNESCO 2002, 22). Opettajien näkemykset ”pohjan rakentumisesta” ja ”syvällisemmän oppimisen mahdollistamisesta” viittaavat niin ikään Lainisen (2018) teoreettiseen pohdintaan ekososiaaliseen sivistykseen kasvun luonteesta oppimisen voidessa tapahtua eri tasoilla edeten prosessinomaisesti kohti transformatiivista, syvempää ajattelussa tapahtuvan muutoksen tasoa.

Vastauksissa tuotiin esiin asioiden käsittelyä ikätasolle sopivalla termistöllä sekä taitojen harjoittelua. Näkemykset teemojen käsittelystä ikätasolle sopivilla tavoilla vastaa Olssonin ja Gericken (2016, 46) pohdintaa siitä, miten kestävän kehityksen kasvatusta pitäisi toteuttaa kouluissa eri ikätasojen tarpeista käsin. Oman tutkimukseni aineistossa

opettajat näkivät, että teemojen käsittely ikätasolle sopivan pohdinnan kautta helpotti ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien myöhempää syvempää käsittelyä ja harjoittelua:

”Tottakai rooli on tärkeä. Kriittisyys kehittyy vähitellen, etenkin yläkoulun aikana. Tarjottava ikätasoista pohdintaa ja luotava myös uskoa tulevaan.” (tulevaisuusorientaatio)”

”Mielestäni näiden asioiden opettaminen tulisi ehdottomasti aloittaa jo ensimmäisillä luokilla, käyttäen oppilaiden ikätasoon sopivaa termistöä ja oppimiskäytänteitä. Tieto rakentuu tiedon päälle, jolloin perusteet kannattaa tehdä kunnolla, jotta syvempi oppiminen mahdollistuu tulevaisuudessa.” (systeminen maailmasuhde)

Toisaalta osassa vastauksissa mainittiin yläkoulun kohdalla ”korostuvan myös oppilaiden omat näkemykset aiheesta”, ja että ikäluokkaan liittyvä ”itsekeskeisyys on pinnalla etenkin teini-iässä”. Nämä opettajien maininnat vastaavat aiempien kestävän kehityksen kasvatuksen tutkimusten tuloksia koskien nuorten teini-iässä tapahtuvaa asenteen muutosta ja kiinnostuksen laskua kestävän kehityksen teemoja kohtaan (esim. Olsson & Gericke 2016).

Ekososiaalisen sivistyksen kompetensseihin liittyvien sisältöjen harjoittelu tai ”esiin nostaminen” perusopetuksen arjessa mainittiin usein aineistossa. Koulu nähtiin paikkana harjoitella taitoja arjessa sekä muistuttaa teemoista:

”Jokainen päivä tuo monia mahdollisuuksia vastuullisuuden opetteluun niin sosiaalisissa suhteissa, luontosuhteessa kuin esimerkiksi tunnetaitojen kehittämisessä. Opetukseen on sidottava luontevaksi osaksi näitä taitoja.” (vastuullisuus)

”Suuri, arkea päivittäin.” (tulevaisuusorientaatio)

Tässä ”rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana” teemassa opettajien näkökulman voidaan ajatella heijastavan sitä, että ekososiaalisen sivistyskäsitteiden kompetensseihin liittyvien teemojen käsittelyn ja taitojen harjoittelun olisi hyvä olla sisällytetty perusopetuksen arkeen poikkileikkaavasti läpi opetuksen.

6.2.2 Rooli oppilaiden tietoisuuden herättelijänä ja toimintaan kannustajana

Toisessa aineistosta muodostamassani teemassa vastaukset liittyivät perusopetuksen rooliin oppilaiden omaan toimintaan vaikuttamisessa: teemaan liittyi sekä *tietoisuuden*

lisääminen oman toiminnan vaikutuksista muualla sekä oppilaiden *kannustaminen osallistumiseen*. Teema korostui erityisesti systeemisen maailmasuhteen ja vastuullisuuden kompetensseissa, ja jonkin verran myös kohtuullisuuden kompetenssin kohdalla. Näissä kompetensseissa onkin keskeisesti kyse sen hahmottamisesta, millaisia vaikutuksia omalla ja muiden toiminnalla voi olla muualla.

Monissa opettajien vastauksissa mainittiin toiminnan lisäksi myös lasten ja nuorten asenteet tai arvot, ja osallistuminen tai toiminnan muutokset vaikuttivat opettajien näkemyksissä mukailevan ajatusta ”siirtymisestä tietoisuudesta tietoon ja lopulta toimintaan” (UNESCO 2002, 22).

”Perusopetus on keskeinen väylä vaikuttaa lasten ajatteluun, asenteisiin ja toimintaan eli rooli on tärkeä.” (systeeminen maailmasuhde)

Tällainen näkemys mukailee myös esimerkiksi Boeve-de Pauwin ja kumppaneiden (2015) Ruotsissa peruskoululaisille toteuttamassa laajassa kyselyssä nousseiden tulosten mukaista kuvaa siitä, että kestävän kehityksen kasvatusta vaikutti oppilaiden tietoisuuteen rakentuen lopulta asenteiksi ja käyttäytymiseksi.

”Perusopetuksella on merkittävä rooli asenteiden ja arvojen välittämisessä. Tämän lisäksi nuorena opitut tavat pysyvät mukana aikuisuuteen asti.” (systeeminen maailmasuhde)

Opettajat nostivat esille myös perusopetuksen roolia oppilaiden ymmärryksen lisääjänä oman toiminnan tai elämäntapojen vaikutuksista yhteiskunnallisesti – systeemiajattelun mukaisesti:

”Tiedostaminen erilaisiin elämäntapoihin liittyviin kysymyksiin yksilön ja yhteisön ja ympäristön kannalta.” (kohtuullisuus)

”Nuorilla on melko heikko käsitys siitä, miten heidän oma toimintansa, esim. ostokäyttäytyminen, vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Näiden asioiden opettamisessa koulun rooli on ratkaiseva.” (systeeminen maailmasuhde)

Salorannan (2017, 184) tutkimuksen yhteenvedona oli, että oppilaiden sisäisillä tekijöillä oli yhteyttä oppilaiden käyttäytymiseen, ja myös tässä tutkimuksessa voi tulkita peruskoulun opettajien näkemyksissä olevan viittauksia siihen, että oppilaiden sisäisillä tekijöillä kuten asenteilla tai arvoilla on lopulta vaikutusta myös oppilaiden toimintaan. Esimerkiksi seuraavassa luontosuhdetta kuvaavassa lainauksessa kiteytyy näkemys sisäisten tekijöiden mahdollisesta vaikutuksesta toimintaan:

”Kun lapset ymmärtävät, mikä voimavara luonto omalle hyvinvoinnille ja yhteiskunnalle on, he tajuavat myös vielä enemmän kiinnittää huomioita omaan toimintaansa.”

Lisäksi tähän teemaan sisällytettiin opettajien vastauksista mainintoja, joissa käsiteltiin osallisuutta perusopetuksessa. Osallisuuden kokemusten ajateltiin muun muassa ”luovan tunteen oikeasta vaikuttamisen mahdollisuudesta ja saavan aikaan halun vaikuttaa itse pelkän opettajan ympäristövastuullisuuden representaation”. Opettajien näkemyksissä kuvailtiin oppilaiden osallisuuden mahdollistamista esimerkiksi seuraavasti:

”Yksi keskeisimmistä asioista on se, että oppilaat saavat myös mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opetukseensa ja koulun toimintakulttuuriin. Kokemus siitä, että tulee kuulluksi yhteiskunnassa, lähtee kouluajoilta, mitä opettajan täytyy omalla toiminnallaan tukea.” (vastuullisuus)

Vastauksissa oli mainintoja siitä, että osallisuutta ja vaikuttamista pidettiin tärkeinä ja koulun ajateltiin olevan ”nuorille ja lapsille tärkeä ja monesti ainutkin paikka harjoitella osallistumista ja vastuunottoa yhteisistä asioista”. Yhdessä vastauksessa systeemisen maailmasuhteen kompetenssin kohdalla koulun roolia pidettiin tärkeänä myös siinä, miten asioita ratkotaan ”toimintaperustaisesti”.

Osallisuuden ja vaikuttamisen kokemusten ohella koulun rooli toimintaan kannustamisessa tapahtui osassa opettajien näkemyksissä arjen ”kestävän valintojen tekemisen” tai ”ruohonjuuritason”, esimerkiksi taitojen opetteluun kautta. Oppilaiden kanssa oli harjoiteltu kestäviä tapoja esimerkiksi kierrätykseen, ruokailuun tai materiaalien käyttöön liittyen:

”Lisäksi on mielekästä tukea lasten luovaa ajattelua kestävän valintojen tekemisessä: miten joku rikkinäinen asia saataisiin korjattua vai voitaisiinko siitä saada johonkin muuhun käyttöön tarkoitettu tavara?” (kohtuullisuus)

Myös opettajien oma innostuneisuus mainittiin pari kertaa aineistossa. Yksi opettaja kuvaili heidän luokkansa voittaneen kierrätykseen liittyneen kilpailun, ja kuvaili oman innostuksensa ja voiton vaikuttaneen ”erittäin innostavasti” oppilaisiin, vaikka kierrätys ei ole aiheena ”aina niin innostava”. Opettajan innostuneisuus ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen liittyviä teemoja kohtaan voikin mahdollisesti vaikuttaa perusopetuksen kestävän kehityksen kasvatukseen, ja sitä kautta kannustaa myös oppilaita toimintaan, joka tukee heidän kasvuaan ekososiaaliseen sivistykseen sekä edistää kestävästä kehitystä. Esimerkiksi Salorannan (2017)

tutkimuksessa kestävä kehityksen kasvatuksen ulkoisen tunnuksen kouluissa painotuksen kehittämiseen olivat usein vaikuttaneet yksittäiset asioista innostuneet opettajat.

6.2.3 Rooli opetussuunnitelman toteuttajana

Kolmantena teemana muodostin aineistosta roolin ”*opetussuunnitelman toteuttajana*”. Osassa vastauksista opettajat kuvailivat perusopetuksen roolia ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien teemoissa uuden opetussuunnitelman vaatimusten kautta, tai näkivät kompetenssien sisällyttämisen opintosisältöihin ”perusopetuksen tehtävänä”.

”Tärkeitä ja pitäisi kaikissa oppiaineissa näkyä kuten aiemmatkin” (ihmisten ja eliökunnan välisyys)

”Uuden opsin myötä kokonaisuuksia pyritään ottamaan entistä paremmin haltuun.” (systeeminen maailmasuhde)

”Nykyisen opetussuunnitelman mukaan juuri nämä taidot tulevat yhä tärkeämmiksi oppia koulussa” (tulevaisuusorientaatio)

Uuden opetussuunnitelman vaikutus mainittiin siis joissakin opettajien vastauksissa, ja ekososiaalisen sivistyksen kompetensseihin sisältyvät teemat katsottiin kuuluvan uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman sisältöjen käsittelyn tärkeyttä perusteltiin ”perusopetuksen yleissivistävän tehtävän” kautta, ja ekososiaalisen sivistyksen kompetensseista ainakin systeemisen maailmansuhteen nähtiin joidenkin opettajien näkemysten mukaan kuuluvan yleissivistykseen:

”Erittäin tärkeää, koska monille ainoa yleissivistävä oppilaitos, jossa laajoja kokonaisuuksia.” (systeeminen maailmasuhde)

”Perusopetuksessa luodaan yleissivistyksen pohja ja asioiden yhteyksien ymmärtämisen aloittaminen jo silloin on erittäin tärkeää.” (systeeminen maailmasuhde)

Opetussuunnitelman kehitystyö vaikuttaa siten ainakin retoriikan ja tietoisuuden lisäämisen tasolla olevan läsnä peruskoulun opettajien näkemyksissä. On kuitenkin eri asia, millä tavoin uuden opetussuunnitelman sisällöt toteutuvat eri kouluissa ja eri opettajien opetuksessa. Tätä pohti tulevaisuusorientaation kompetenssin teemojen kohdalla yksi opettajista seuraavasti:

”Se toimivatko ne (uuden opsin teemat) odotetusti vielä nykyisin, on eri asia... siihen kuitenkin pyritään ja siihen tuetaan”.

Epäilyksiä herätti lisäksi sisältöjen käsittely mahdollisesti liian ”sirpaleisesti”:

”Perusopetuksessa pitäisi opettaa oppilaita ymmärtämään yhteyksiä ja rakenteita mutta pohdin, tuleeko tietoa liian pirstaleisesti eri oppiaineissa niin että oppilaat eivät osaa yhdistellä että teemat liittyvät kiinteästi toisiinsa?” (systeeminen maailmasuhde)

Vaikka ekososiaalisen sivistyskäsityksen mukaiset teemat tunnistettaisiin opettajien keskuudessa kuuluviksi uuteen opetussuunnitelmaan, ja koulun rooli niiden esiin tuomisessa nähtäisiin sitä kautta tärkeänä, ei tämä vielä kerro tarkemmin teemojen käsittelystä perusopetuksen arjen toiminnan tasolla. Voi toki olla tärkeää, että opettajat sisäistävät ekososiaalisen sivistyksen mukaisen arvopohjan osana perusopetuksen kasvatustehtävää, mutta esimerkiksi Salorannan (2017, 216) mukaan kestävän kehityksen ”arvojen ja periaatteiden sisään rakentaminen” myös koulujen toimintakulttuureihin edistää kestävän kehityksen kasvatuksen toteutumista koulujen käytännön arjessa.

6.2.4 Rooli suhteessa oppilaiden kotitaustaan

Yksi tutkimuksen merkittävimmistä ja yllättävistäkin esiin nousseista tuloksista oli se, miten usein ja vahvasti oppilaiden kotitaustan roolia nostettiin esiin ekososiaalisen sivistyksen eri kompetensseja koskevassa osiossa. Koulun roolia ekososiaalisen sivistyksen kompetensseihin liittyen perusteltiin usein kodin kautta – osa opettajista koki koulun roolin juuri siksi tärkeäksi, että esimerkiksi tietämyksen eroja tasattaisiin oppilaiden kesken.

”Perusopetus antaa tähän valmiuksia ja tietoa perusasioista. Kaikki eivät tätä saa kotona.” (systeeminen maailmasuhde)

”Osalla taidot jo on, osalla koulu joutuu ottamaan isompaa roolia kasvun tukemisessa” (vastuullisuus)

Opettajien näkemykset koskien oppilaiden tietämysten erojen tasaamista liittyivät vastauksissa myös tasa-arvon tai yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ehkäisemisen teemoihin:

”Jo tasa-arvonkin kannalta on tärkeää, että kaikille tarjotaan mahdollisuus saada tiedot ja taidot kasvaa vastuulliseksi aikuiseksi. (vastuullisuus)

”Osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoittelu on oltava pääosin perusopetuksen vastuulla, Jatkuva yhteiskunnallinen eriarvoistuminen ja jopa luokkaerojen kasvu eivät tue koteja.” (vastuullisuus)

”Suuret etenkin siksi ettei köyhyys ja huono sosioekonominen tausta periytyisi suoraan vanhemmilta lapsille.” (kohtuullisuus)

Osa opettajista sen sijaan oli sitä mieltä, että koulun rooli etenkin joidenkin kompetenssien käsittelyn kohdalla oli pieni, sillä vaikutteet tulivat vahvemmin oppilaiden kotikasvatuksesta tai perheen asenteista ja tavoista. Yksi opettaja kuvasi kohtuullisuuden kompetenssin kohdalla koulun roolia ”aika pieneksi”, sillä hän näki ”kulutustapojen tulevan kotoa”. Tällaiset näkemykset mukailevat jonkin verran Aarnio-Linnanvuoren (2018, 79) aiempia havaintoja siitä, että haastatellut opettajat kokivat ympäristövastuullisuuteen liittyen ”yksityiselle alueelle puuttumisen”. Joissakin tämän tutkimuksen vastauksissa mainittiin myös koulun mahdollinen rooli esimerkin näyttäjänä, kotoa tulleiden vaikutteiden ollessa kuitenkin vahvoja:

”Koulussa opetetaan esimerkin voimin tiettyjä arvoja, mutta kodilla on suurempi merkitys.” (ihmisten ja eliökunnan välisyys)

”Malli taitaa enemmän tulla kotoa, mutta ope voi toimia mallina.” (kohtuullisuus)

Vastauksissa oli useampia mainintoja myös siitä, että koulun ja kodin rooli ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa nähtiin kumpikin suurina. Lisäksi osa opettajista mainitsi, että kasvatustyötä tehdään yhdessä kodin kanssa tai toivoi, että kasvatustyö voisi tapahtua yhdessä kodin kanssa siten, että kodit olisivat asenteillaan mukana ekososiaalista sivistystä tukevassa opetuksessa. Opettajien näkemyksissä nousi siis esiin mainintoja koulun ja kodin yhteistyöstä, ja myös kodin osallistamisesta mahdollisuuksien mukaan ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen liittyviin teemoihin:

”Koululla on tärkeä rooli myös tässä, mutta tärkein mallihan kuluttajana toimimiseen tulee kotoa. Huoltajatkin siis olisi hyvä osallistaa mukaan vaikka kestävien elämäntapojen mukaisiin toimintatapoihin.” (kohtuullisuus)

”Tärkeä rooli, yhteistyössä kodin kanssa.” (tulevaisuusorientaatio)

Vastauksissa ei kuitenkaan nostettu esiin tarkempia esimerkkejä, miten kodin ja koulun yhteistyötä ekososiaalisten sivistyksen kompetenssien teemojen osalta voisi toteuttaa. Tiivistäen koulun rooliin nähtiin siis yhdistyvän kiinteästi oppilaiden kodin merkitys ekososiaalisten sivistyksen kompetenssien teemoihin liittyen. Koulun rooli koettiin joko

erityisen tärkeäksi kotoa tulevien tietämyserojen tai asenteiden vuoksi, ei-niin-tärkeäksi kotitaustan vaikutuksen ollessa vahvempi tai tärkeäksi yhteistyössä kodin kanssa.

Oppilaiden koti mainittiin selkeästi useimmiten koulun ulkopuolisten kasvatustaiteiden kontekstina, mutta lisäksi aineistossa oli muutamia mainintoja myös oppilaiden kavereiden, sosiaalisen median ja harrastusporukoiden vaikutuksesta. Niitä ei kuitenkaan nostettu läheskään niin paljon esiin kuin kodin vaikutusta.

”Rooli on suuri, mutta mainonta voittaa. Youtube vaikuttaa enemmän kuin koulu.” (systeminen maailmasuhde)

”Monilla on muitakin ryhmiä, harrastus tai pihapiirin kaverit, joten koulu ei ole ainoa yhteisö.” (ihmisten ja eliöiden välisyys)

”Kaikkia näitä asioita käydään koulussa, mutta ei pelkästään koulun vastuulla. Kodilla, somella ja muilla verkostoilla tärkeä vaikutus” (systeminen maailmasuhde)

6.3 Opettajien esiin nostamia haasteita ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa

Toisena tutkielmani tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia haasteita peruskouluopettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa. Kyselyssä tätä osiota käsitteli kvantitatiivinen väittämä 17 ”Olen kohdannut haasteita kestävästä kehityksen teemojen käsittelyssä ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisessa opetuksessa seuraavien syiden vuoksi” (5 = usein, 4 = jonkin verran, 3 = en osaa sanoa, 2 = harvoin, 1 = en ollenkaan) sekä kvalitatiivinen kysymys 18 Kerro tarkemmin kohtaamistasi haasteista. Aluksi esittelen väittämän 17 vastaukset prosenttijakaumina. Kaikki 56 opettajaa vastasivat tähän väittämään.

Taulukko 1. Opettajien (n = 56) kohtaamat haasteet kestävän kehityksen teemojen käsittelyssä ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisessa opetuksessa (1 = en ollenkaan–5 = usein)

Vastausvaihtoehdot prosenttijakaumina (%)	En ollenkaan	Harvoin	En osaa sanoa	Jonkin verran	Usein
Haasteet liittyen opetukseen käytössä olevien resurssien tai ajan riittämiseen	2	12	11	34	41
Haasteet liittyen koulun toimintakulttuuriin	14	18	18	36	14
Haasteet liittyen yhteistyöhön muiden opettajien kanssa	12	30	16	29	13
Haasteet liittyen omaan osaamiseen	5	38	16	34	7
Haasteet liittyen oppilaiden maailmakuviin ja näkemyksiin	4	34	9	46	7

Opetukseen käytössä olevien resurssien tai ajan riittämiseen liittyen haasteita oli kokenut opettajista ”usein” 41 prosenttia ja ”jonkin verran” 34 prosenttia. Vain kaksi prosenttia opettajista ei ollut kokenut ollenkaan haasteita resurssien tai ajan riittämiseen liittyen. Näyttää siis siltä, että aineiston opettajat kokivat suhteellisesti eniten haasteita opetukseen käytössä olevien resurssien tai ajan riittämisessä verrattuna muihin vastausvaihtoehtoihin. Kiinnostava huomio on myös, että haasteet liittyen koulun toimintakulttuuriin sekä yhteistyöhön muiden opettajien kanssa jakoivat kyselyyn vastanneita opettajia ääripäihin: haasteita liittyen koulun toimintakulttuuriin koki opettajista olevan ”usein” 14 % ja ”ei ollenkaan” 14 %. Haasteita liittyen yhteistyöhön opettajien kanssa puolestaan koki vastaajista olevan ”usein” 13 % ja ”ei ollenkaan” 12 %.

Lisäksi vastausvaihtoehdoissa oli kohta ”Haasteet liittyen johonkin muuhun, mihin?”, johon annettiin lyhyitä tarkentavia vastauksia. Näissä muissa haasteissa nousi

useammassa vastauksessa esiin *haasteet liittyen opetusmateriaaleihin*, jotka linkittyivät osittain yhteen ajan tai resurssien haasteiden kanssa. Hyviä opetusmateriaaleja toivottiin lisää, ja niiden toivottiin olevan helposti ja nopeasti saatavissa olevissa muodoissa: esimerkiksi teemoihin liittyvää tietopankkia toivottiin. Hyvien materiaalien etsiminen ja kokoaminen itse kuvailtiin vaikeaksi tai aikaa vieväksi.

Seuraavaksi esittelen kvalitatiivisen aineiston avulla syvällisemmin opettajien näkemyksiä ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehityksestä edistävän perusopetuksen haasteista ryhmiteltyinä sen mukaan, olivatko haasteet koulun sisäisiä vai koulun ulkopuolelta tulevia.

6.3.1 Koulun sisäiset haasteet

Koulun sisäisiin haasteisiin liittyivät haasteet koulun toimintakulttuurissa sekä haasteet yhteistyössä muiden koulun opettajien kanssa. Sisällytin koulun sisäisiin haasteisiin myös haasteet liittyen opettajien omaan osaamiseen ekososiaalisen sivistyskäsityksen ja kestävästä kehityksestä teemoihin liittyen.

Opettajan oma osaaminen

Haasteiden kokemista opettajien omaa osaamista kohtaan ei tarkennettu kovin syvällisesti aineistossa: pääosin haasteiden kuvailtiin liittyneen *tarpeeseen tai toiveisiin lisäkoulutuksesta*. Opettajat, jotka kokivat haasteita kestävästä kehityksestä kasvatuksen teemoja kohtaan omassa osaamisessaan, mainitsivat lyhyesti haasteiden liittyvän omaan tietotaitoon tai esittivät toiveita lisäkoulutukselle. Tarkempina aiheina toivottiin lisäkoulutusta siitä, miten käsitellä ilmastonmuutosta eri ikätasoilla ylä- ja alakoululuokilla sekä siitä, millaisia näkökulmia ja mahdollisuuksia äidinkielen aineessa olisi käsitellä kestävästä kehityksestä teemoja.

Yhteistyö muiden opettajien kanssa

Haasteita muiden koulun opettajien kanssa nähtiin olevan kestävästä kehityksestä teemoihin liittyvän yhteistyön lisäksi muiden opettajien asenteissa kestävästä kehityksestä kasvatuksen teemoja kohtaan tai kiinnostuksen puutteessa. Yhteistyön kohdalla vastaajat täydensivät, että yhteistyö oli vähäistä tai muiden opettajien keskuudessa ei ollut kiinnostusta siihen,

tai sitten joillakin opettajilla nähtiin olevan välinpitämätön asenne kestävän kehityksen teemoja kohtaan:

”Opettajakollegoiden asenteet ympäristökasvatusta ja sen tärkeyttä kohtaan ovat yllättäneet negatiivisuudellaan”

Muiden opettajien kiinnostumattomuutta osallistua kestävän kehityksen teemoihin liittyvään yhteistyöhön kuvailtiin myös maininnoilla, että opettajat ”eivät viitsi tehdä omaa osuuttaan” koulun yhteisessä tempauksessa tai ”mitään ylimääräistä ei viitsitä tehdä”.

Koulun toimintakulttuuri

Opettajien näkemyksissä liittyen koulun toimintakulttuurissa ilmeneviin haasteisiin oli useimmiten kyse siitä, että kestävän kehityksen teemat jäivät eri syistä pintapuolisiksi koulun toimintakulttuurin tasolla. Koulujen kestävän kehityksen toimintakulttuurin kuvailtiin useassa vastauksessa olevan paljolti yksittäisistä opettajista riippuvaa:

”Jää paljon opettajan omalle kontolle”

”Tällä hetkellä aika lailla asiasta kiinnostuneiden opettajien varassa”.

Näkemyksissä mainittiin tässä yhteydessä myös koulun yhteisen ohjeistuksen puuttuminen: ”kattavampi ohjelma tai opetustyö” puuttuu eikä kestävän kehityksen teemoja oteta siten koko koulun tasolla huomioon. Lisäksi mainittiin, että koulussa saattoi puuttua ”yhteinen materiaali tai suunnitelma kestävän kehityksen kasvatukseen”. Välttämättä kaikissa kouluissa ei myöskään valvottu kestävän kehityksen toimintaa. Toisaalta haasteita saattoi olla kestävän kehityksen kasvatuksen näkymisessä toiminnan tasolla arjessa:

”Vielä enemmän teorian tasolla kuin, että näkyisi arjessakin.”

Myös toimintakulttuurin tasolla ajan rajallisuus tuntui tuovan opettajien näkemysten mukaan haasteita kestävän kehityksen kasvatuksen parempaan toteutumiseen, vaikka innostuneisuutta opettajien keskuudessa olisikin voinut olla:

”Parantamisen varaa toki olisi...mutta on niin paljon asioita arjessa, että kaikkeen ei ehdi. Vaatii innostuneisuutta ja sitoutuneisuutta koko koululta.”

”Liian vähän aikaan perehtyä niin isoon aiheeseen”

Joissakin näkemyksissä koulun toimintakulttuuria pidettiin myös ”tekopyhänä” kestävän kehityksen suhteen. Vaikka kestävä kehitys olisi näennäisesti ollut mukana koulun toimintakulttuurin tasolla toiminnassa, ei esimerkiksi kierrätys koulussa joidenkin opettajien mukaan toiminut:

”Oppilaitokseni täydellisen tekopyhä. Lajittelemme luokassa ja siivooja laittaa yhteen ja samaan. Samoin biojäte lajitellaan, mutta menee metallien kanssa samaan”

”Kierrätyksestä yms. puhutaan kyllä mutta käytännössä homma ei toimi. Siivouksen yhteydessä paperinkeräysastiat esim. tyhjennetään muun jätteen sekaan. Asioita tiedostetaan, mutta niille ei juurikaan tehdä mitään.”

Haasteet ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehityksestä edistävistä toiminnasta koulun toimintakulttuurin tasolla liittyivät myös koulun asennekulttuuriin: parin opettajan kuvailussa koulun toimintakulttuuria kutsuttiin ”vanhanaikaiseksi” tai ”jämhätäneeksi”. Koulun arvomaailman koettiin näissä näkemyksissä vaikeuttavan teemoihin liittyvää toimintaa, sillä asioille ei koettu olevan avoimia koulussa. Toisaalta yhdessä vastauksessa koulun toimintakulttuuria kuvattiin myös ”keskiluokkaiseksi”, ja rehtorin sanottiin ”olevan enemmän huolissaan koulun parkkipaikkojen riittävydestä kuin kestävyiden näkökulmista”. Opettaja koki koulun painotuksen todella kapitalistiseksi: nuoria nähtiin ”kannustettavan enemmän sijoittamiseen kuin eettiseen pohdintaan”.

Tämän tutkimuksen opettajien näkemykset toimintakulttuurin tason haasteista liittyivät merkitykseltään siihen, että toiminta ei eri syistä ollut juurtunut syvällisemmälle rakenteelliselle tasolle toistuvana toimintana tai ohjaavina arvoina ja periaatteina koulun toimintaan, vaan kestävän kehityksen teemojen huomioiminen koettiin jääneen koulussa pintapuoliseksi tai olevan pääosin yksittäisten opettajien vastuulla. Toisaalta se, että ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävän kehityksen teemoja tukeva opetus on pääosin yksittäisen tai muutamien innostuneiden opettajien vastuulla, ei välttämättä aina ole toimintakulttuurin kehittämisen kannalta huono asia. Salorannan (2017, 208) mukaan kestävän kehityksen painotuksen kouluissa tällaisen toimintakulttuurin kehittymiseen oli useimmiten vaikuttanut ”yksittäin asiasta innostunut opettaja, joka oli toiminut koulun ympäristövastaavana”. Voi siten olla myös mahdollista, että yksittäisten innokkaiden opettajien toiminta voi hiljalleen juurtua kestävän kehityksen arvoja ja periaatteita

syvemmin koulun toimintakulttuuriin ja toimia tärkeänä sysäyksenä toimintakulttuurin kehitystyölle.

6.3.2 Koulun ulkopuolelta tulevat haasteet

Ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutukseen liittyviin koulun ulkopuolelta tuleviin haasteisiin sisällyttiin sekä haasteet liittyen oppilaiden ja myös oppilaiden kodin maailmakuviin että yhteiskunnasta tuleviin ristiriitaisiin odotuksiin.

Oppilaiden maailmakuvat ja kodin vaikutus

Haasteissa liittyen oppilaiden maailmakuviin tuotiin opettajien näkemyksissä jälleen vahvasti esille opettajien kotitaustan vaikutus. Oppilaiden maailmakuviin liittyvien haasteiden tarkentavissa laadullisissa vastauksissa nostettiin suurimmassa osassa esiin juuri kotoa tulevien vaikutusten merkitystä. Vain kaksi opettajaa mainitsi nuorten asenteisiin liittyvien ongelmien taustaksi muita kuin kotitaustan vaikutuksen: kaverit sekä jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa esiin nostetun teini-ikäisten ”itsekeskeisyyden pinnalla olon” vaikutukset oppilaiden asenteisiin teemoja kohtaan.

Selkeästi eniten oppilaiden maailmakuviin liittyvien haasteiden yhteydessä opettajat viittasivat suoraan oppilaiden kodin vaikutukseen. Kotien asenteet asioihin nähtiin voivan olla hyvinkin erilaisia ja kotoa tulevien näkemysten nähtiin olevan vahvojakin:

”Nuorilla kodista tulevat näkemykset voivat olla todella vahvoja ja halua eri näkökulmien pohtimiselle ei aina ole”

”Suurin haaste on oppilaiden kotoa tulevien negatiivisten käsitysten virta (esim. ilmastonmuutoksen kieltäminen).”

Opettajat saattoivat kokea vaikeaksi tasapainottelun sen kanssa, miten ”hioa oppilaiden kotoa oppimia ajatusmalleja kunnioittavasti”. Myös ”ilmastoahdistuksen” tai ”pelottelun” välttäminen mainittiin kahden opettajan vastauksissa. Yksi opettaja koki haasteelliseksi sen, ”kuinka paljon oppilaita saa ns. pelotella ilmastonmuutoksella ilman, että vanhemmat tulee puhelinlankoja pitkin syliin”. Sama opettaja mainitsi kuitenkin aikovansa silti jatkossakin ”jatkaa kestävästä kehityksestä paasausta”

Koulutukseen kohdistuvat odotukset

Nostin aineistosta esiin myös Lainisen (2018, 31) ekososiaalisen sivistyksen ja koulutuksen jännitteitä havainnollistavaa kuviota soveltaen ”koulutukseen kohdistuviin odotuksiin” liittyvien haasteiden luokan. Tämän luokan alle sisällytin *ajan ja resurssien rajallisuuteen* liittyvät haasteet, jotka nousivat tässä tutkimuksessa hyvin usein esiin aineistosta. Ajan ja resurssien puute nousi omana erottuvana teemanaan esiin myös kysymyksissä koskien perusopetuksen roolia ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien tukemisessa, vaikka sitä ei mainittu kysymyksenasettelussa.

Tämän tutkimuksen perusteella vaikutti, että opettajat kokivat mahdollisesti kaikista isoimpana haasteena ekososiaaliseen sivistykseen kasvua ja kestäväää kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa opetukseen käytettävissä olevan ajan tai resurssien rajallisuuden. Näkemys mukailee esimerkiksi Aarnio-Linnanvuoren (2018, 80) tutkimusta, jossa niin ikään monialaisen ympäristökasvatuksen toteuttamisen haasteiksi koettiin muun muassa opettajien kiire ja muutenkin täysi opetussuunnitelma. Opettajien näkemyksissä nousi esiin, että aika koettiin yleisesti riittämättömäksi sille, että ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestäväää kehitystä edistävää perusopetusta pystyttäisiin toteuttamaan ehkä samoin kuin muilla resursseilla:

”Iso rooli liian pienillä resursseilla.”

”On suuri merkitys, mutta aikaa ja resursseja (opettajia) liian vähän”

”Kunpa aikaa olisi enemmän, jotta asioita voitaisiin käsitellä enemmän muillakin tunneilla”

”Liian vähän aikaa käsitellä tällaisia asioita.”

”Ajanpuute. Viikkotuntimäärä on kaikessa riittämätön.”

Opettajien näkemysten mukaan opettajan työ nähtiin ”hektisenä” ja ”arki kiireisenä”, ja sen lisäksi opetukseen kohdistui ekososiaaliseen sivistykseen ja kestäväään kehitykseen liittyvien teemojen ohella monia muitakin odotuksia, joihin täytyisi ehtiä vastaamaan liian pienen työajan, ja joissain tapauksissa muidenkin resurssien (esimerkiksi rahan puute) puitteissa.

”Opettajana myös jatkuva kiire on haaste, tätäkin asiaa pitäisi kehittää ja suunnitella monialaisissa ryhmissä ja projekteissa, ilman mitään korvausta tai resurssien lisäystä.”

”Voi hyvänen aika...kokeneena opettajana voin sanoa, että kaikki ovat tärkeitä, mutta kaikkia ei voi painottaa koko ajan. Koululle ei voi säilyttää opetettavaksi kaikkea, perustehtäväkin täytyy hoitaa.”

Aikatauluista ”hengähtämistä” ja väljyyttä toivottiinkin lisää esimerkiksi aineenopettajien työhön joidenkin opettajien näkemyksissä. Opetussuunnitelman sisältöjä koettiin olevan paljon, ja rajallisen ajan raameihin nähtiin olevan haastavaa sovittaa kestävän kehityksen kasvatuksen kaltaisia laajoja ja monimutkaisia sisältöjä:

”Toisaalta alue on niin laaja ja kattaa monia osa-alueita, joita ei voi nopealla pintaraapaisulla avata oppilaille. Monet asiat on niin vieraita tai etäisiä oppilaille. Aina tuntuu asia jäävän pintaraapaisuksi”

”Vaikka olen ympäristöraadin vetäjä ja käytän tähän vähintään yhden välitunnin viikossa, silti tuntuu siltä, ettei aikaa riitä syvällisemmin asioiden pohtimiseen opelaiden kanssa. Suurin vaikeus siis on resurssipula.”

Seuraavassa lainauksessa yhden opettajan näkemys oli, että ajan ja resurssien riittämättömyyteen liittyvät ongelmat koettiin jo niin kokonaisvaltaisina, että perusopetuksen arjen työtä kuvattiin ”haastavaksi selviytymiseksi”:

”Olen jo edellisissä vastauksissa sivunnut aihetta. Opettajat eivät edes laita tietokoneita pois päältä, koska sen avaaminen vie todella paljon aikaa. Haasteita on niin paljon, mutta töissä selviytyminen on niin haastavaa, että ei jaksakaan säästää.”

Aikaan ja resursseihin liittyvien haasteiden ei voida nähdä olevan vain koulujen sisäisiä haasteita vaan näihin perusopettajien kokemuksiin toteuttaa ekososiaaliseen sivistykseen kasvua tukevaa opetusta voidaan ajatella linkittyvän myös yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset sekä yhteiskunnan tason vaikutus eri koulujen käytössä oleviin resursseihin.

Yhteiskunnan ja perusopetuksen jännitteet

Viimeisen mahdollisen haasteiden tason ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutumiseksi nimesin Lainista (2018) mukailleen ”*yhteiskunnan ja perusopetuksen jännitteiden*” luokaksi. Tämän luokan alle sisällytin kaikki sellaiset opettajien näkemykset haasteista tai jännitteistä, jotka tulivat jollain tavoin yhteiskunnasta, ja limittyivät myös perusopetukseen.

Yhteiskunnan ja perusopetuksen jännitteisiin voidaan sisällyttää haasteet koulujen toimintaan vaikuttavien muiden toimijoiden kanssa. Tämän tutkimuksen opettajat viittasivat kuntiin toimijoina, sillä ne vaikuttivat tiiviisti myös kuntien koulujen toimintaan, ja siten myös koulujen toimintakulttuuriin. Esimerkiksi seuraavissa lainauksissa opettajat pohtivat näitä kuntien vaikutuksia kouluruokailujen järjestämisen ja koulun materiaalien kierrättämisen puutteiden näkökulmista:

”Mietityttää koulun ruokailut, jotka kunnissa järjestetään aika pitkälti halvimman tarjouksen perusteella. Ruoka ei ole siis paikallista tai välttämättä suomalaista, vaan raaka-aineet halpoja ulkomailta tuotuja. Suomalainen liha lähialueelta vai halvasti Etelä-Amerikasta tuotuna.”

”Heitämme roskalavalle tavaraa, koska kaupungin tavaroita ei saa edes lahjoittaa pois.”

Tällaisissa tapauksissa koulun sisäinen toimintakulttuuri linkittyy vuorovaikutukseen kunnan kanssa, mikä voi vaikuttaa koulun ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestäväää kehitystä edistävään toimintaan. Haasteet voivat siten linkittyä tiiviisti myös koulujen ulkopuolelle, mikä on tärkeää huomioida keskusteluissa kohti kestävämpiä koulun toimintakulttuureja. Yksi opettaja mainitsi myös olleensa pyrkinyt joitain kertoja selvittämään oppilaidensa kanssa muun muassa koulun energian kulutusta, mutta mainitsi ”yhteistyön kunnan muiden toimijoiden kanssa olleen haasteellista”, ja etteivät he ”saaneet tarvittavia tietoja tutkimuksia ja toimintaa varten”.

Toiseksi haasteet yhteiskunnan tasolla liittyivät joidenkin opettajien näkemyksissä *peruskouluun instituutiona*. Näkemyksissä nostettiin esiin vahvojakin ajatuksia peruskouluinstituution ongelmista ja rajoituksista:

”Yksittäinen opettaja voi vaikuttaa, koulu instituutiona on täysin epäonnistunut”

”Peruskoulu ollut koko maassa 1976 alkaen, koulu ei ole pystynyt vaikuttamaan siihen, että ei roskata. En usko, että koulu pystyy muuta kuin lässyttämään, tasoa käy nopeasti suihkussa, korjaa vaatteet, kun oppilaat eivät osaa edes tehdä solmua lankaan.”

Näissä näkemyksissä peruskoulun vaikuttamisen mahdollisuuksia ekososiaalisen sivistyksen ja kestävään kehityksen edistämisessä pidettiin rajallisina. Joissakin näkemyksissä opettajat ehdottivat muutoksia institutionaalisella tasolla siten, että arvopohja vastaisi enemmän ekososiaalisen sivistyksen arvopohjaa:

”Itse olen huolissani siitä, että juuri ihmisen suhdetta luontoon ei käsitellä tarpeeksi koulussa vaan sitä käsitellään hyvin yksioikoisesti. Luontosuhteen rakentumista tulisi käsitellä myös ihmisen oman hyvinvoinnin näkökulmasta eikä vain pelkästään talouden sekä ilmastonmuutoksen näkökulmista.”

”Koen että kouluyhteisön tulisi pyristellä pois pölyttyneestä turvallisesta keskiluokkaisuudesta ja aktiivisesti kehittää omalla esimerkillään koulua kestäväksi ja turvalliseksi paikaksi kaikille. Koulun tulisi keskittyä yhä enemmän nykyhetkeen eikä pyrkiä vaalimaan esimerkiksi lihan syöntiä ja uralla menestystä. Tämä on hyvin ristiriitainen ja haastava tehtävä. Pelkkä opetus ei riitä.”

Yllä olevan lainauksen näkemyksessä opettaja kuvailee peruskouluyhteisön arvomaailmaa haasteena ekososiaalisen sivistyksen mukaisen arvopohjan toteutumisessa: kouluyhteisössä vallitsee erilainen yhteiskunnan tason arvopohja, mistä syystä ”pelkän opetuksen” ei nähdä riittävän oppilaiden ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien kehittämisessä.

Lisäksi kahden opettajan näkemyksissä tulevaisuusorientaation kompetenssin teemojen kohdalla nähtiin perusopetuksen instituutiona tarkasteltuna pikemminkin heikentävän oppilaiden luovuutta ja ”laatikon ulkopuolista ajattelua” kuin mahdollistavan sitä hyvällä tavalla. Syiksi tälle esitettiin ”suuria oppilasmääriä”, ”oppilaiden ehdollistumista liialliseen sääntöjen noudattamiseen”, ”perinteisten asioiden arvostamista arvioinnissa” sekä sitä, ”etteivät uudet innovatiiviset ratkaisut saa huomiota tarpeeksi”. Peruskoulun institutionaalisen tason haasteisiin voidaan ajatella liittyvän kiinteästi yhteiskunnan taso, johon lopulta kaikki edellä mainitut peruskouluinstituutioon sekä kunnan muihin toimijoihin liittyvät haasteet palautuvat. Perusopetuksen ja ekososiaalisen sivistyskäsityksen mukaisen arvopohjan toteutuminen ei tapahdu yhteiskunnallisesta todellisuudesta irrallisena, ja kuten Laininen (2018) pohti, yhteiskunnasta tulevat monet eri odotukset voivat tuoda ristiriitoja koulun sisälle, opettajien työhön ja oppilaiden ajatteluun. Yksi tämän tutkimuksen opettajista kuvasikin tätä elämäntapamme ja identiteettimme pohjan ristiriitaista luonnetta hyvin ”tyhjiön” metaforalla:

”Koen että hyvien toimintatapojen ja arvojen vaaliminen eivät tapahdu tyhjiössä tai täysin ristiriitaisten odotusten paineessa. Moni nuori ajattelee, että asioille ei voi mitään tai sitten että parhaassa skenaariossa ilmastonmuutoksella voi rikastua. Tarvitaan muutosta siinä mitä subjektiviteetilla ymmärretään. Identiteetti ei ole yksilön kerryttämää omaisuutta. Meillä on velvollisuus ymmärtää mihin elämäntapamme ja identiteettimme perustuu ja kenen kustannuksella.”

Lopulta näihin arvopohjien ristiriitoihin ehdotetaan joidenkin opettajien näkemyksissä myös muutoksia eri keinoin. Yhden opettajan sanoin ”pelkkä asioiden oppiminen ei riitä varsinkaan sellaisessa ympäristössä, jossa menestystä mitataan lopulta kuitenkin kestävämpään elämäntapaan perustuvien mittarein.” Sen sijaan yhden peruskouluopettajan mukaan ”koko koulu yhteisöltä ja yhteiskunnalta vaaditaan muutosta”, jotta oppilaiden kokonaisvaltaisempaan arvopohjan, ja sitä kautta toiminnan muutokseen voidaan päästä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli mahdollisesti auttaa kehittämään ekososiaalisen sivistyksen ja ekososiaalista sivistymistä tukevien kompetenssien teoreettista viitekehystä nostamalla esiin peruskoulun opettajilta keräämästäni aineistostani mahdollisia aiheita tarkemmalle jatkotutkimukselle.

Pro gradu -tutkielmassani lähestyin aineistoa kahdella tutkimuskysymyksellä:

1. Millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa?

sekä
2. Millaisia haasteita opettajat nostavat esiin ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuksessa?

Peruskoulun opettajien näkemyksistä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun tukemisessa (1.) erotettiin neljä eri roolia: rooli elinikäisen oppimisen tukijana ja taitojen harjoittelun paikkana, rooli oppilaiden tietoisuuden herättelijänä ja toimintaan kannustajana, rooli opetussuunnitelman toteuttajana sekä rooli suhteessa oppilaiden kotitaustaan.

Opettajien näkemykset haasteista ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävän opetuksen toteutuksessa (2.) jaettiin koulun sisäisiin haasteisiin ja koulun ulkopuolelta tuleviin haasteisiin. Koulun sisäisiin haasteisiin sisältyivät opettajan omaan osaamiseen, koulun muiden opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä koulun toimintakulttuuriin liittyvät haasteet. Koulun ulkopuolelta tulevat haasteet liittyivät oppilaiden maailmakuviin ja kodin vaikutukseen sekä yhteiskunnan tasoon: esimerkiksi ajan ja resurssien riittämättömyyteen ja perusopetukseen kohdistettujen ristiriitaisiin odotuksiin ja paineisiin.

8 POHDINTA

Tutkimuksen opettajien näkemyksissä ekososiaaliseen sivistykseen ja kestäväan kehitykseen liittyvien teemojen kokonaisvaltaisesta käsittelystä opetustyössä oli yleisesti tulkittavissa kokemus haasteista koskien etenkin ajan ja muiden resurssien riittämättömyyttä. Vaikka ekososiaalinen sivistys ja kannustaminen kestäväan elämäntapaan on sisällytetty teemoina kansalliseen opetussuunnitelmaan, jää peruskoulun opettajille paljon omaa vastuuta ja toimijuutta siinä, miten paljon ja millä tavoin näitä teemoja tuo omaan opetukseen rajallisen ajan puitteissa. Toisaalta opettajien näkemyksissä ilmeni myös toiveikkuutta ja näkemyksiä perusopetuksen roolin merkittävydestä. Vastaajat itse tuntuivat suhtautuneen ekososiaalista sivistystä ja kestäväan kehitystä edistävään perusopetukseen pääosin positiivisesti. Tutkimusaihe ja toisaalta myös kestäväan kehityksen kasvatukseen jollain tavoin liittyvät Facebook-ryhmät, joissa myös jaoin kyselyn saatekirjettä, ovat voineet vaikuttaa vastaajien valikoitumiseen siten, että kyselyyn vastanneet peruskouluopettajat vaikuttivat yleisesti suhtautuneen teemoihin kiinnostuneesti ja myönteisesti.

Ekososiaalista sivistystä ja kestäväan kehitystä edistävän perusopetuksen toteutuminen linkittyi moniin eri asioihin kuten ajan ja resurssien rajallisuuteen, kotoa ja muualta tulevien vaikutusten kanssa toimiseen, oppilaiden omiin asenteisiin sekä muiden opettajien kanssa tehtävän yhteistyön tai koulun toimintakulttuurin haasteisiin. Juuri näitä haasteita nosti esiin myös Laininen (2018) artikkelissaan. Esimerkiksi Salorannan (2017) tutkimuksessa koulun toimintakulttuurilla ja koulun arvostuksilla oli merkitystä sen kannalta, millaista koulun toteuttama kestäväan kehityksen kasvatus oli. Suunnitelmallisuus kestäväan kehityksen toiminnassa erosi eri koulujen välillä. Toiminta oli ”organisoitua, vastuutettua ja toimintasuunnitelman ohjaamaa” kouluissa, jotka olivat saaneet ulkoisen tunnuksen kestävästä kehityksestä, ja joissa toimintakulttuuri kestäväan kehitystä kohtaan oli paremmin toimintaan sitoutettua. Samasta kansallisesta opetussuunnitelmasta huolimatta kestäväan kehityksen kasvatus toteutui suomalaisissa peruskouluissa Salorannan (2017) tutkimuksen perusteella hyvin eri tavoilla. (Saloranta 2017.) Uiton, Boeve-de Pauwin ja Salorannan (2015) tutkimuksessa puolestaan tärkeitä tekijöitä kestäväan kehityksen kasvatuksessa ja tarkemmin siinä, miten lisätä yhdeksannen

luokan oppilaiden minäpystyvyyden kokemusta ekologisen kestävyuden kohdalla, olivat sekä koulun toimintakulttuuri että tunnilla tapahtunut toiminta opettajan toimesta.

Ehdotan tutkielmani lopuksi, että Lainisen (2018, 31) ekososiaalisen sivistyksen ja koulutuksen jännitteitä hahmottaman mallin tarkasteluun voisi sisällyttää myös oppilaiden kotitaustoista tulevat mahdolliset ristiriidat. Myös tätä ulottuvuutta olisi tärkeä tarkastella ja tutkia paremmin ekososiaaliseen sivistykseen kasvussa ja ekososiaalisen sivistyksen kompetenssien rakentumisessa. Tutkimukseni opettajat näkivät oppilaiden kotiin liittyvien tekijöiden, esimerkiksi oppilaiden aiemman tietämyksen, asenteiden, tai käytöstapojen olevan läsnä ekososiaalisen sivistyksen kompetensseihin sisältyvien teemojen käsittelyssä ja harjoittelussa perusopetuksessa. Sovelsin Lainisen (2018, 31) kuviota 3: ”Ekososiaalisen sivistyksen ja koulutuksen jännitteet”, ja muodostin oman kuvion, johon lisäsin uutena jännitteenä ”oppilaiden kotien maailmakuvat”. Näen, että kodin maailmakuvat vaikuttavat vahvasti oppilaiden maailmakuviin, mitä kautta myös opettajan omat maailmakuvat linkittyvät kotien maailmakuviin. Toisaalta koulun ja kodin yhteistyössä opettajan ja oppilaiden perheenjäsenten maailmakuvat ovat myös suorassa vuorovaikutuksessa.

Kuvio 2. Ekososiaaliseen sivistykseen kasvun jännitteet koulutuksessa



(Alkuperäinen Laininen 2018, 31; muokattu kuvio tekijän.)

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen toteutusta, tekemiäni tutkimuksellisia valintoja ja aineiston valikoitumista mahdollisimman läpinäkyvästi ja tarkasti, jotta tutkimuksen toteutusta voisi arvioida (Eskola & Suoranta 1998, 153). Laadullinen tutkimuskysely ei ollut tutkimusongelman kannalta onnistunein aineistonkeruumenetelmä. Syvällisempää, ja vielä enemmän peruskouluopettajien omakohtaisuuteen keskittyvää aineistoa olisi voinut saada haastattelumenetelmällä. Ekososiaaliseen sivistykseen liittyvien arvojen, maailmasuhteen ja kompetenssien tutkimukseen käytännön kasvattajien kentällä voisi sopia myös mielle- tai käsitekarttojen käyttäminen aineistonkeruun menetelmänä. Tutkimusmenetelmä tuli mieleeni sen jälkeen, kun olin jo kerännyt tämän tutkielman aineistoa – miellekartat olisivat voineet antaa syvällisempää ja opettajien omaa ajattelua tukevaa aineistoa ekososiaalisen sivistyksen teemoista, toteutuksesta ja haasteista perusopetuksessa.

Etenkin ekososiaalisen sivistyksen ja sen kompetenssien teemat ovat moniulotteisia, minkä vuoksi oli haasteita rakentaa viitekehys tutkimuksen toteutuksessa sähköisen kyselylomakkeen muotoon. Kirjoitin lomakkeen kysymyksiin esimerkkiteemoja, jotta ne voisivat herätellä opettajien ajattelua, ja jotta vastauksista voisi mahdollisesti tulla pidempiä ja kattavampia. Toisaalta tällä valinnallani on eittämättä ollut jotain vaikutusta siihen, miten vastaukset ohjautuivat jonkin verran näiden teoreettisesta viitekehystä johdettujen esimerkkisanojen mukaisesti. Toisenlaisella tutkimusmenetelmällä ja tutkimuksen toteutuksen valinnoilla olisi voitu välttää tämän kaltaista teoriaohjaavuutta kysymysten asettelussa. Toisaalta sähköinen kysely mahdollisti aineistonkeruun isommalta opettajajoukolta. Tutkimuksen selkeänä rajoitteena on kuitenkin se, että lomake oli liian raskas tai pitkä, sillä osa vastauksista oli niukkoja. Vaikka asetin tärkeimmät kysymykset pakollisiksi, olivat vastaajat voineet kiertää pakollisuuden vastaamalla vain yhdellä tai muutamalla sanalla, sillä en ollut asettanut minimipituutta vastauksille. Päädyin tähän valintaan yrittääkseni välttää sen, että usea tutkimuskyselyn avanneista mahdollisista vastaajista ei jättäisi vastaamista kesken siksi, että se tuntuisi liian aikaa vievältä tai raskaalta vastausten pituusvaatimusten vuoksi.

Tutkimukseni näkökulma on rajattu nimenomaan opettajien näkemyksiin, joten tässä tutkimuksessa eivät kuulu oppilaiden tai esimerkiksi rehtoreiden äänet teemoihin liittyen.

Vastaajiksi päätyi peruskouluopettajia monipuolisesti eri taustoista: eri oppiaineiden tai pätevyyden omaavia, eri luokka-asteiden ja eri kokemustaustan omaavia opettajia. Vastanneet peruskouluopettajat voivat olla myös eri puolilta Suomea, sillä opetuspaikkakuntaa ei kysytty eettisyyden vuoksi. Tärkeä huomio aineistosta oli, että vastaajiksi ei ollut päätynyt kuin yksi biologian ja yksi maantiedon opettaja – kanavat eivät olleet tavoittaneet näiden aineiden opettajia tai näiden aineiden opettajat eivät olleet halunneet tai ehtineet vastata kyselyyn. Vastaajiksi valikoitui kuitenkin aineopettajista eniten vieraiden kielten, kotitalouden, toisen kotimaisen kielen ja kuvataiteen opettajia, mikä oli minulle tutkijana hieman ennakko-odotuksistani poikkeavaa. Koen tämän hyväksi asiaksi aineistossa, sillä ymmärtääkseen ekososiaalista sivistyskäsitystä ja kestävästä kehitystä edistävää perusopetusta on tärkeä tutkia monipuolisesti opettajia eri kokemustaustoista ja oppiaineista.

8.2 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimuksen kannalta koen tärkeäksi tutkia peruskoulun oppilaiden perheen roolia ekososiaaliseen sivistykseen kasvussa sekä perheen vaikutusta kestävästä kehityksen kasvatukseen liittyvien tietojen, ajatusmallien ja asenteiden muodostumisessa. Tärkeänä jatkotutkimusaiheena näen myös kodin ja koulun yhteistyön, siihen mahdollisesti liittyvät haasteet ja asenteet ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävästä elämäntapaan kasvamisen osalta. Tässä tutkimuksessa peruskouluopettajat nostivat usein esiin kodin roolia, joko yhdessä koulun kanssa, tai vahvempana vaikuttajana kuin koulu. Joissakin kodeissa ekososiaalisen sivistyskäsitteen ja kestävästä kehityksen teemat voidaan nähdä arvolatautuneina, ja tämä voi aiheuttaa ristiriitoja vuorovaikutuksessa perheen, opettajan ja oppilaan kaikkien toimiessa omina yksilöinä omien maailmakuvien pohjalta.

LÄHTEET

Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto. Bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta Ympäristötieteiden laitos: Helsinki.

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

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. 2007. Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8 (4), 416–430.

Barth, M. & Thomas, I. 2012. Synthesising case study research: ready for the next step? *Environmental Education Research* 18 (6), 751–764.

Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. 2015. The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability* 7, 15693–15717.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. 2014. Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*. 20 (4), 526–551.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. 2012. The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), 185–207.

Connelly, S. 2007. Mapping Sustainable Development as a Contested Concept. *Local Environment* 12 (3), 259–278.

Crutzen, P. J. 2002. Geology of mankind: the Anthropocene. *Nature* 415, 23.

Davies, G. R. 2013. Appraising Weak and Strong Sustainability: Searching for a Middle Ground. *Consilience. The Journal of Sustainable Development* 10 (1), 111–124.

Dyment, J. E., Hill, A. & Emery, S. 2015. Sustainability as a cross-curricular priority in the Australian Curriculum: a Tasmanian investigation. *Environmental Education Research* 21 (8), 1105–1126.

Ehrlich, P. & Ehrlich, A. 2013. Can a collapse of global civilization be avoided? *Proceeding of the Royal Society* 280 (1754), 1–10.

Ellis, E.C. 2011. Anthropogenic transformation of the terrestrial biosphere. *Philosophical Transactions of the Royal Society A (Mathematical, physical & engineering sciences)* 369, 1010–1035.

Eskola, J., Lähti J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu : lyhyt selviytymisopas. Teoksessa V. Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruuvirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus: Jyväskylä, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Feng, L. 2012. Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research* 18 (1), 31–43.

Gustafsson, B. & Warner, M. 2008. Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. Teoksessa J. Öhman (toim.) *Values and Democracy in Education for Sustainable Development – Contributions from Swedish Research*. Liber: Malmö, Sweden, 75–92.

de Haan, G. 2006. The BLK ‘21’ programme in Germany: a ‘Gestaltungskompetenz’-based model for Education for Sustainable Development, *Environmental Education Research* 12 (1), 19–32.

Helenius, L. 2012. Paradigman muutos kestävän elämäntavan ja kulttuurin pohjana. Teoksessa T. Helne & S. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Kelan tutkimusosasto. Tampere: Juvenes Print, 50–63.

Helne, T., Hirvilammi T. & Laatu, M. 2012. *Sosiaalipolitiikka rajallisella maapallolla*. Kelan tutkimusosasto. Tampere: Juvenes Print.

Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) 2012. *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Kelan tutkimusosasto, 10–23.

Hirvilammi, T. 2015. Kestävän hyvinvoinnin jäljillä. Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen. Väitöskirja. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 136. Tampere: Juvenes Print.

Hirvilammi, T. & Helne, T. 2014. Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy. *Sustainability* 6, 2160–2175.

Holmström, C. 2019. Monitasoinen viheliäisyys – holarkismi työkaluna kompleksisten kestävyyskysymysten tarkastelussa. Maisterintutkielma, Ympäristömuutos ja -politiikka, Helsingin yliopisto.

Hugé, J., Waas, T., Dahdouh-Guebas, F., Koedam, N., & Block, T. 2013. A discourse-analytical perspective on sustainability assessment: interpreting sustainable development in practice. *Sustainability Science*, 8 (2), 187–198.

Häikiö, L. 2012. Kestävä kehitys. Utopia kehittyvästä ja kestävästä kansalaisten yhteiskunnasta. Teoksessa T. Helne & S. Silvasti (toim.) *Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Kelan tutkimusosasto, 150–157.

IPBES. 2019. Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio E.S., H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneeth, P. Balvanera, K. A. Brauman, S. H. M. Butchart, K. M. A. Chan, L. A. Garibaldi, K. Ichii, J. Liu, S. M. Subramanian, G. F. Midgley, P. Miloslavich, Z. Molnár, D. Obura, A. Pfaff, S. Polasky, A. Purvis, J. Razzaque, B. Reyers, R. Roy Chowdhury, Y. J. Shin, I. J. Visseren-Hamakers, K. J. Willis & C. N. Zayas (eds.). IPBES secretariat, Bonn, Germany, 56 pp. https://ipbes.net/sites/default/files/2020-02/ipbes_global_assessment_report_summary_for_policymakers_en.pdf (Luettu 29.4.2020.)

IPCC. 2018. Summary for Policymakers. In: *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* [V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H. O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J. B. R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M. I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, T. Water eld (eds.)]. World Meteorological Organization, Geneva, Switzerland, 32 pp. <https://www.ipcc.ch/sr15/chapter/spm/> (Luettu 29.4.2020.)

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.ym.fi/download/noname/%7B8F9E5890-C831-403F-8B37-60257696DEA0%7D/56626> (Luettu 29.4.2020)

Lahti, L. K. 2000. Ympäristökasvatuksen sekä ympäristö- ja luonnontiedon merkityseroista. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 205–220.

Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5, 16–38. ISSN 1456-7989/© OKKA-säätiö 2018/www.okka-saatio.com

Lele, S. 1991. Sustainable development: a critical review. *World Development* 19 (6), 607–621.

Lindroos, P. 2009. The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 in support of responsibility Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) Kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 23–29.

Naskali, A. 2015. Kohti ekosysteemitaloutta – Tutkimus ekologisen taloustieteen perusteista ja mahdollisuuksista. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Joensuu. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Närhi, K. 2015. Ekososiaalinen viitekehys sosiaalityössä. *Janus* 23 (3), 322–328.

Matthies, A-L. & Närhi, K. & Ward, D. 2001. (toim.) *The Eco-social Approach to Social Work*. Jyväskylä: Sophi.

Meadows D., Meadows D., & Jørgen, R. 2005. Kasvun rajat. 30 vuotta myöhemmin. Suom. K. Pitkänen. Helsinki: Gaudeamus.

Olsson, D. & Gericke, N. 2016. The adolescent dip in students' sustainability consciousness – Implications for education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education* 47 (1), 35–51.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Paju, E., Salo, U-M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R. & Niemi, A-M. 2014. Feministinen etnografia. Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus* 27 (4), 30–41.

Peters, S. & Wals, A.E.J. 2013. Learning and knowing in pursuit of sustainability: concepts and tools for transboundary environmental education research. Teoksessa M. Krasny & J. Dillon (toim.) *Trading Zones in Environmental Education: Creating Transdisciplinary Dialogue*. New York: Peter Lang, 79–104.

Ripple, W., Thomas, C., Newsome, T., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M., & Laurance, W. 2018. World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience* 67 (12), 1026–1028.

Risku-Norja, H. 2011. Kestävä kehitys ja kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmen - taustoja ja tavoitteita. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti, 12–19.

Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. 1973. Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences* (4), 155–169.

Robinson, J. 2004. Squaring the circle? Some thoughts on the idea of sustainable development. *Ecological Economics* 48, 369–384.

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F.S., Lambin, E.F., Lenton, T.M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H.J., Nykvist, B., de Wit, C.A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P.K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R.W., Fabry, V.J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. & Foley, J.A. 2009. A safe operating space for humanity. *Nature* 461, 472–475.

Rohweder, L. 2008. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Yliopistopaino, 24–30.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Tampere University Press, 166–190.

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

Salonen, A. 2012. Sosiaalinen saneeraus – tie ekososiaaliseen sivistykseen. Teoksessa T. Helne & S. Silvasti (toim.) Kelan tutkimusosasto: Helsinki, 134–149.

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

Salonen, A. & Konkka, J. 2015. An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, 13 (19), 19–34.

Salonen, A. & Rouhinen, S. 2015. Vastuullinen maailmasuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurievoluution suunnannäyttäjät. *Tiedepolitiikka* 3, 7–16.

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

Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. 2005. Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy. Studentlitteratur: Lund, Sweden.

Siirilä, J. 2016. Tulkintoja kestävän kehityksen käsitteestä YK:n kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen teemavuosikymmenen 2005–2014 yhteydessä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 378. Helsinki: Hansaprint Oy.

Siirilä, J., Salonen, A., Laininen, E., Pantsar, T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5, 39–56.

Summers, M. & Childs, A. 2007. Student science teachers' conceptions of sustainable development: an empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education* 25 (3), 307–327.

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., Biggs, R., Carpenter, S.R., Vries, W., Wit, C.A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L.M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. 2015. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* 347 (6223), 736–746.

Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P. & McNeill, J. 2011. The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A (Mathematical, physical & engineering sciences)* 369, 842–867.

Steffen, W., Crutzen, P., & McNeill, J. 2007. The Anthropocene: are humans now overwhelming the great forces of Nature? *Ambio* 36, 614–621.

Sterling S. 2010. Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* 5. University of Plymouth, UK, 17–33.

Sterling, S. 2008. Sustainable education - towards a deep learning response to unsustainability. *Policy & Practice: A Development Education Review* 6, 63–68.

Taylor, E. W. 2008. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 10–11.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turner, G. 2007. A comparison of the limits to growth with thirty years of reality. *Global Environmental Change* 18 (3), 397–411.

Uitto, A., Boeve-de Pauw, J., & Saloranta, S. 2015. Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology* 43, 5–65.

Uitto, A. & Saloranta, S. 2017. Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences* (7,8), 1–19.

Uitto, A. & Saloranta, S. 2010. The relationship between secondary school students' environmental and human values, attitudes, interests and motivations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 9, 1866–1872.

UNESCO 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing. ISBN – licensed under [Designation of the Creative Commons IGO license applicable]. ISBN 978-92-3-100209-0 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> (Luettu 04.05.2020.)

UNESCO 2016. *Global Education Monitoring Report 2016. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Second Edition*. Paris: UNESCO Publishing. ISBN – licensed under [Designation of the Creative Commons IGO license applicable]. ISBN: 978-92-3-100167-3 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752> (Luettu 04.05.2020.)

UNESCO. 2010. *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/922unesco4.pdf> (Luettu 4.5.2020.)

UNESCO. 2005. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654> (Luettu 4.5.2020.)

United Nations General Assembly. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (Luettu 12.4.2020.)

United Nations. 2012. *The Future We Want. Report of the United Nations Conference on Sustainable Development. Rio de Janeiro, Brazil, 20–22 June 2012. A/CONF.216/16*. New York: United Nations. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.216/16&Lang=E (Luettu 5.5.2020.)

United Nations. 2005. *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. CEP/AC.13/2005/3/Rev.1*. <https://digitallibrary.un.org/record/545239> (Luettu 4.5.2020.)

United Nations. 2002. *Johannesburg Declaration on Sustainable Development. A/CONF.199/20*. New York: United Nations. <http://www.un-documents.net/jburgdec.htm> (Luettu 4.5.2020.)

United Nations. 1992a. *Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3–14 June 1992*. United Nations publication, Sales No.

E.93.I.8 and corrigenda, vol. I. <https://www.un.org/esa/dsd/agenda21/Agenda%2021.pdf> (Luettu 4.5.2020.)

United Nations. 1992b. Agenda 21. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (Luettu 4.5.2020.)

United Nations. 1972. Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5–6 June 1972. United Nations publication, Sales No. E.73.II.A.14 and corrigendum. <https://digitallibrary.un.org/record/523249> (Luettu 4.5.2020)

Valli, R. 2018. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruuvirikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus: Jyväskylä, 103–127.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruuvirikkeitä aloittelevalla tutkijalle. PS-kustannus: Jyväskylä, 117–128.

Värri, V.M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

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

Valtioneuvoston kanslia. 2019. <https://kestavakehitys.fi/kestava-kehitys> (Luettu 2.5.2020.)

Wals, A.E.J. 2010. Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (4), 380–390.

Wals, A. E. 2009. Review of contexts and structures for education for sustainable development 2009. Paris: UNESCO.

World Commission on Environment and Development. 1987. Our common future. Oxford: Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Luettu 4.5.2020.)

Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. *Environmentalica Fennica* 23. Helsinki: Yliopistopaino.

Yhdistyneet Kansakunnat. 2016. Agenda2030 – kestävän kehityksen tavoitteet. <http://yk.fi/node/479> (Luettu: 27.3.2019.)

Young, S. 1998. The United Kingdom: A Mirage Beyond the Participation Hurdle? Teoksessa M. Lafferty William & K. Eckerberg (toim.) *From the Earth Summit to Local Agenda 21. Working towards sustainable development*. London: Earthscan.

Öhman, J., & L. Östman. 2008. Clarifying the ethical tendency in education for sustainable development practice. A Wittgenstein-inspired approach. *Canadian Journal of Environmental Education* 14, 24–40.

LIITTEET

Liite 2: Sähköisen kyselyn saatekirje ja sähköinen kyselylomake

Pro gradu: Peruskoulun opettajien näkemyksiä kestävästä kehityksen kasvatuksesta ja ekososiaalisesta sivistyksestä perusopetuksessa

Olen kasvatustieteen opiskelija Turun yliopistosta ja teen Pro gradu -tutkielmaani peruskoulun opettajien näkemyksistä koskien ekososiaalista sivistystä ja kestävästä kehityksen kasvatusta perusopetuksessa.

Kyselyyn voi vastata su 16.6. klo 23.55 saakka. Kyselyyn vastaaminen vie noin 20–25 minuuttia vastausnopeudesta riippuen.

Voit vastata kyselyyn, jos toimit peruskoulun alakoulun tai /ja yläkoulun (1.–9. luokat) opettajana. Voit vastata kyselyyn riippumatta siitä, mitä oppiaineita opetat tai kuinka kauan olet toiminut alalla. Kyselyn vastaukset käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti. Vastauksia käytetään tämän tutkielman aineistona. Kyselyssä ei kysytä ollenkaan kuntaa tai koulua, jossa vastaaja työskentelee.

Vastaajien kesken arvotaan 17.6. yksi Museokortti (arvo 69 €). Sähköpostiosoitteen jättäminen arvontaa varten on vapaaehtoista, eikä yhteystietoja yhdistetä kyselyn vastauksiin.

Kiitos jo etukäteen vastauksestasi!

Mikäli tulee mieleen kysyttävää, voit ottaa yhteyttä minuun sähköpostitse.

Taustatiedot

1. Kuinka pitkä kokemus sinulla on alasi tehtävistä?

- 0–3 vuotta
- 4–10 vuotta
- 11–30 vuotta

yli 30 vuotta

2. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua vastata

3. Missä työskentelet? *

- Alakoulu
- Yläkoulu
- Muu, mikä?

4. Opetettava luokka / luokat *

1. luokka
2. luokka
3. luokka
4. luokka
5. luokka
6. luokka
7. luokka
8. luokka
9. luokka

5. Opetettavat aineet / kelpoisuus *

- Biologia
- Fysiikka

- Elämäkatsomustieto
- Erityisopetus
- Historia
- Kemia
- Kotitalous
- Kuvataide
- Käsityö
- Liikunta
- Luokanopettaja
- Maantieto
- Matematiikka
- Musiikki
- Oppilaanohjaus
- Suomi toisena kielenä
- Terveystieto
- Toinen kotimainen kieli
- Uskonto
- Vieraat kielet
- Yhteiskuntaoppi
- Äidinkieli ja kirjallisuus
- Muu, täsmennä:

6. Miten hyvin koet tuntevasi alla olevat käsitteet?

5 = tosi hyvin

4 = aika hyvin

3 = en osaa sanoa

2 = aika heikosti

1 = tosi heikosti

	1	2	3	4	5
Ekososiaalinen sivistys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekologinen kestävä kehitys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taloudellinen kestävä kehitys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Kerro, miten kestävän kehityksen teemat näkyvät omassa arjessasi ja toiminnassasi, jos näkyvät? *

400000 merkkiä jäljellä

8. Valitse vastausvaihtoehdoista ne, jotka pitävät paikkaansa sinun kohdallasi

- Olen osallistunut täydennyskoulutukseen, joka liittyi kestävän kehityksen teemoihin
- Olen osallistunut johonkin muuhun koulutukseen tai tilaisuuteen, joka liittyi kestävän kehityksen teemoihin
- Olen osallistunut oppilaitoksessani johonkin projektiin, joka liittyi kestävän kehityksen teemoihin
- Olen osallistunut oppilaitoksessani johonkin teemapäivään / -viikkoon, joka liittyi kestävän kehityksen teemoihin
- Olen tehnyt koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa yhteistyötä, joka liittyi kestävän kehityksen teemoihin
- Olen hyödyntänyt opetukseni tukena ulkopuolisten toimijoiden materiaaleja, jotka liittyivät kestävän kehityksen teemoihin
- Minulla on jotain muuta lisäkokemusta kestävän kehityksen teemoista, tarkenna:

--

9. Oletko tehnyt oppiainerajat ylittävää yhteistyötä muiden opettajien kanssa kestävän kehityksen teemoihin liittyen? Jos olet, kerro lyhyesti millaista ja miten yhteistyö sujui / on sujunut? *

400000 merkkiä jäljellä

10. Oletko tehnyt kestävän kehityksen teemoihin liittyvää yhteistyötä, jossa oppilaita osallistettiin mukaan toimintaan? Jos olet, kerro lyhyesti miten toiminta sujui ja millä tavoin oppilaita osallistettiin? *

400000 merkkiä jäljellä

11. Kuvaile oppilaitoksesi yleistä toimintakulttuuria liittyen kestäväan kehitykseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen.

400000 merkkiä jäljellä

Näkemyksiä perusopetuksen roolista ekososiaaliseen sivistykseen kasvun ja kestävän kehityksen kasvatuksen ulottuvuuksiin liittyen

Seuraavat osiot liittyvät teemoihin, joiden avulla tässä tutkimuksessa tarkastellaan ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen liittyviä ulottuvuuksia.

Vastaa seuraaviin avoimiin kysymyksiin vapaamuotoisesti sen verran kuin sinulla tulee teemoista mieleen – voit kuitenkin keskittyä rajatusti haluamiisi asioihin. Voit kirjoittaa siitä, miten omassa opetustyössäsi näkyvät tai eivät näy kyseiset teemat tai siitä, millaisen roolin näet tai et näe perusopetuksella yleisemmin olevan kyseisiin teemoihin liittyen. Voit käyttää pohdinnan tukena annettuja esimerkkejä tai kirjoittaa jostain muusta, mitä mieleesi tulee.

12. Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan asioiden välisten vuorovaikutussuhteiden, keskinäisten yhteyksien ja kokonaisuuksien ymmärtämisessä? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Ekologisten, taloudellisten ja sosiaalisten ilmiöiden yhteydet toisiinsa
- Kehitykseen vaikuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden ja ratkaisujen ymmärtäminen
- Menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisten yhteyksien pohdinta *

400000 merkkiä jäljellä

13. Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan vastuullisuuteen kasvun tukemisessa? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoittelu
- Oppilaiden osallisuuden kehittäminen
- Myötätuntotaidot
- Vastuullisen luontosuhteen kehittäminen
- Vastuullinen suhtautuminen tulevaisuuteen yli sukupolvien *

-

400000 merkkiä jäljellä

14. Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan kohtuullisuuteen ja

kestävän elämäntavan mukaisiin valintoihin kannustamisessa? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Kuluttajana toimiminen
- Säästäväisyys ja jakaminen
- Kestävän elämäntavan mukaiset valinnat ja toimintatavat
- Hyvinvoinnin ja hyvän elämän pohdinta
- Sosiaaliset, kulttuuriset tai henkiset asiat hyvinvoinnin tukena *

-

400000 merkkiä jäljellä

15. Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan yhteisöllisyyden ja oppilaiden suhteen rakentumisessa itseen, toisiin, yhteiskuntaan, toisiin kulttuureihin ja luontoon? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Yhteistyö ja dialogisuus
- Ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys
- Yksilöiden mahdollisuudet tulla hyväksytyiksi sellaisina kuin ovat
- Kulttuurinen moninaisuus ja tasa-arvo
- Luontosuhteen rakentuminen *

-

400000 merkkiä jäljellä

16. Millaisen roolin näet perusopetuksella olevan ongelmanratkaisutaitojen ja luovuuden kehittämisessä? Voit miettiä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Mielikuvituksen käyttäminen
- Ideointi vuorovaikutuksessa muiden kanssa
- Eri näkökulmien kriittinen tarkastelu
- Toiminnallisuus ja taiteen eri muodot (esim. pelillisuus, leikit)

- Erilaisten tulevaisuusvaihtoehtojen pohdinta ja toivo hyvästä tulevaisuudesta *

-

400000 merkkiä jäljellä

Näkemyksiä haasteista kestävän kehityksen teemojen käsittelyyn ja ekososiaalisen sivistyksen mukaiseen opetukseen liittyen

Seuraavat kysymykset liittyvät peruskoulun opettajien kokemuksiin haasteisiin kestävän kehityksen teemojen käsittelyyn ja ekososiaalisen sivistyksen mukaiseen opetukseen liittyen.

17. Olen kohdannut haasteita kestävän kehityksen teemojen käsittelyssä ja ekososiaalisen sivistyksen mukaisessa opetuksessa seuraavien syiden vuoksi:

5 = usein

4 = jonkin verran

3 = en osaa sanoa

2 = harvoin

1 = en ollenkaan

	1	2	3	4	5
Haasteet liittyen omaan osaamiseen ja /tai tietoon aiheista *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haasteet liittyen yhteistyöhön muiden opettajien kanssa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haasteet liittyen opetukseen käytössä olevien resurssien tai ajan riittämiseen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haasteet liittyen oppilaiden
maailmankuviin ja näkemyksiin *

Haasteet liittyen johonkin muuhun,
mihin?

18. Kerro tarkemmin kohtaamistasi haasteista kestävän kehityksen teemojen käsittelyyn ja ekososiaalisen sivistyksen mukaiseen opetukseen liittyen. Kerro ainakin niistä syistä, jotka olet kokenut suurimmiksi haasteiksi omalla kohdallasi.*

-

Lopuksi: Museokortin arvonta

Kyselyyn osallistuneiden kesken arvotaan yksi Museokortti digitaalisena (arvo 69 €) ma 17.6. Digitaalisen Museokortin saa samantien käyttöönsä. Mikäli haluat osallistua arvontaan, jätäthän alle sähköpostiosoitteesi, johon voin ottaa yhteyttä, mikäli arvonta osuu sinuun. Sähköpostiosoitetta ei yhdistetä kyselyn vastauksiin.

19. Sähköpostiosoite Museokortin arvontaa varten: