



Turun yliopisto
University of Turku

YMPÄRISTÖKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA VUOSINA 1970 - 2014

Mariina Saario
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Maaliskuu 2021

TURUN YLIOPISTO:
Opettajankoulutuslaitos

SAARIO, MARIINA: Ympäristökasvatus peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuosina 1970–2014.

Tutkielma, 83 s.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2021

Tämän tutkimuksen aiheena on ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin, mihin perusteiden yleisiin osioihin ja oppiainekuvauksiin ympäristökasvatus on sisällytetty ja miten ympäristökasvatuksen määrä on jakautunut toisaalta perusteiden eri osioiden ja oppiaineiden sisällä ja eri vuosikymmenten perusteiden välillä. Toisena tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia diskursseja ympäristökasvatuksesta käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja miten diskurssien käyttö on jakaantunut eri vuosikymmenten perusteissa. Tutkimuksen aineistona käytettiin vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sekä sisällönanalyysiä että diskurssianalyysiä. Sisällönanalyysin avulla määriteltiin aineistosta sitaatit, joissa käsiteltiin ympäristökasvatusta. Analyysiyksikkönä käytettiin lausetta, jossa oli ympäristökasvatukseen viittaava maininta. Diskurssianalyysissä määriteltiin ympäristökasvatuksen sitaateille diskursseja niissä käytettävien ilmausten perusteella. Diskurssien määrittämisen apuna käytettiin aikaisempia ympäristökasvatuksen diskursseja määrittäneitä tutkimuksia.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ympäristökasvatuksen määrä perusteissa on kasvanut vuosikymmenten aikana. Ympäristökasvatus on ollut osana kaikkien perusteiden opetusta ja kaikkea koulun toimintaa integroivissa aihekokonaisuuksissa tai perusopetuksen yleisissä tavoitteissa. Oppiaineista ympäristökasvatus on myös jakaantunut samoille oppiaineille läpi perusteiden historian. Eniten ympäristökasvatusta on ollut ympäristöopin sekä biologian ja maantiedon oppiaineissa. Vähiten ympäristökasvatusta on ollut kielten, matematiikan sekä musiikin oppiaineissa. Elämänkatsomustiedossa ympäristökasvatusta on käsitelty kaikissa perusteissa uskonnonopetusta laajemmin. Perusteisiin kirjatulle ympäristökasvatukselle määritettiin tässä tutkimuksessa kymmenen eri diskurssia, jotka ovat luonnontieteellinen diskurssi, suojeludiskurssi, vastuun diskurssi, kestävän kehityksen diskurssi, ekososiaalinen diskurssi, herkkyyden diskurssi, vaikuttamisen diskurssi, vuorovaikutuksen diskurssi, välineellinen diskurssi ja ongelmakeskeinen diskurssi. Ympäristökasvatuksen vallitsevana diskurssina luonnontieteellisen diskurssin lisäksi on vuosien 1970 ja 1895 perusteissa suojeludiskurssi ja vuosien 2004 ja 2014 perusteissa kestävän kehityksen diskurssi.

Asiasanat: ympäristökasvatus, kestävä kehitys, opetussuunnitelma, diskurssi, perusopetus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	YMPÄRISTÖKASVATUS.....	8
2.1	Perinteinen ympäristökasvatus	8
2.2	Kestävä kehitys	10
2.3	Ympäristökasvatuksen kritiikki.....	11
2.4	Ympäristökasvatuksen kansainvälinen kehitys.....	15
2.5	Ympäristökasvatus suomalaisessa perusopetuksessa.....	19
2.6	Ympäristökasvatuksen kansainväliset diskurssit	20
3	OPETUSSUUNNITELMA	24
3.1	Opetussuunnitelman malli.....	24
3.2	Opetussuunnitelmien yhteiskunnalliset tehtävät	25
3.3	Opetussuunnitelman rakenne	27
3.4	Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman historiaa.....	28
3.5	Opetussuunnitelmatutkimus	31
4	TUTKIMUSONGELMAT	34
5	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	35
5.1	Aineisto	35
5.2	Aineistonkäsitteily.....	35
5.2.1	Sisällönanalyysi	36
5.2.2	Diskurssianalyysi	40
6	TULOKSET.....	43
6.1	Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eri osioissa	43
6.1.1	Ympäristökasvatus perusteiden yleisessä osassa	43
6.1.2	Ympäristökasvatus eri oppiaineiden kuvauksissa.....	47
6.2	Ympäristökasvatuksen diskurssit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	52
6.3	Diskurssien käyttö eri vuosikymmeninä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	58

6.3.1	Diskurssit vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	61
6.3.2	Diskurssit vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	63
6.3.3	Diskurssit vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	64
6.3.4	Diskurssit vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	66
6.3.5	Diskurssit vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	68
7	POHDINTA.....	71
7.1	Yhteenveto tuloksista	71
7.2	Johtopäätökset	74
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	78
7.4	Jatkotutkimus	79
8	LÄHTEET	80

1 JOHDANTO

Huoli ilmastonmuutoksen vaikutuksista maapallon ekosysteemeihin ja ihmislajin tulevaisuuteen on kasvanut viime vuosina niin maailmanlaajuisesti kuin Suomessakin. Vuonna 2018 julkaistun IPCC:n (Intergovernmental Panel on Climate Change) ilmastoraportin mukaan ihmisen toiminta kiihdyttää ilmaston lämpenemistä, ja viimeistään nyt ihmiskunnan pitäisi toimia, jos lämpeneminen halutaan hillitä ja maapallon elinkelpoisuus säilyttää. Lisäksi uusi arvio eri lajien tilasta siirsi monta uutta lajia uhanalaisten eläinten listalle ja kolmasosa Suomen eläinlajeista on nyt määritelty vaarantuneeksi. (Hyvärinen 2019). Erityisesti nuoret kokevat ilmastoahdistusta ja haluavat päättäjiltä tekoja ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Tutkimuksen tekoaikana oli myös vireillä kansalaisaloite uudesta ilmasto-oppi-kouluaaineesta, joka keräsi lähemmäs kolmetoistatuhatta kannatusta (Oikeusministeriö, 2021). Myös koululaisten omat ilmastolakot Suomessa ja ympäri maailmaa ovat herättäneet huomiota mediassa (YLE 15.3.2019; Iltalehti 14.3.2019). Yhdistyneiden kansakuntien kestävä kehityksen tavoite Agenda 2030 pitääkin lapsia ja nuoria ratkaisevina muutostekijöinä ja kestävä kehityksen asettamia tavoitteita heidän välineenään tulevaisuuden rakentamiseksi (Yhdistyneet kansakunnat 2015).

Tarve ympäristöasioiden suuremmalle huomioimiselle myös kasvatuksessa ja koulutuksessa tuntuu siis yhteiskunnallisesti ajankohtaiselta ja välttämättömältä. Huoli ympäristöstä ei ole kuitenkaan vain 2010-luvun ilmiö, vaan huoli maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä on ollut läsnä jo 1960-luvulta asti (Wolff 2004, 18). Kansainvälisillä poliittisilla päätöksillä on pyritty vastaamaan ympäristökysymyksiin ja kehittämään ratkaisuja ympäristöongelmiin. Opetuksen rooli osana ympäristötietoisuuden kasvattamista on ollut myös kirjoitettuna kansainvälisiin julistuksiin ensin ympäristökasvatuksen ja myöhemmin kestävä kehityksen muodossa. (ks. Unesco 1977; YK 1992.) Ympäristökasvatus on myös maailmanlaajuisesti haluttu osaksi kansallisia opetussuunnitelmia jo 1970-luvulta lähtien (Gough & Gough 2010, 341).

Vuosikymmenten aikana ympäristökasvatuksen suuntaukset ja diskurssit ovat vaihdelleet. Eri diskurssit kuvaavat yhteiskunnan ja sitä kautta myös opetuksen suhdetta ympäristöön ja sen herättämiin kysymyksiin. (Wolff 2004, 19–20.) Kieli ja diskurssit

luovat merkityksiä, jotka ohjaavat toimintaa. Diskurssit määrittävät myös osaltaan sen, mitä esimerkiksi kirjoitetulla ympäristökasvatuksella on mahdollista saavuttaa. (Stevenson ym. 2013, 143.) Ympäristökasvatuksen diskursseja ovat olleet muokkaamassa niin kansainväliset, poliittiset ympäristödiskurssit kuin ympäristöjärjestöt ja alan tutkijat.

Kansainväliset ympäristödiskurssit ohjaavat osaltaan myös eri maiden, kuten Suomen ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatus on haluttu kansainvälisesti legitimoida sisällyttämällä se eri maiden opetussuunnitelmiin. (Louhimaa 2005, 222; Unesco 1977; Suomen kestävän kehityksen toimikunta 2006, 10.) Suomessa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta vastaa perusopetuksessa Opetushallituksen laatimat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattuna mm. koulukasvatuksen tavoitteet, perusopetuksen arvopohja, oppiaineiden sisällöt ja arviointi. (Atjonen 2005, 77.) Suomen peruskoulujärjestelmän aikana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on ollut viisi, ja ne ovat vaihtuneet noin kymmenen vuoden välein. Ensimmäiset perusteet ovat vuodelta 1970 ja uusimmat, tällä hetkellä käytössä olevat, vuodelta 2014.

Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kunnissa ja kouluissa tapahtuvaa opetussuunnitelman laatimista. Opetussuunnitelma sisältää ne arvot ja opetussisällöt, joita pidetään yhteiskunnallisesti tärkeinä ja halutaan siirtää uusille sukupolville (Antikainen ym. 2009, 174; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Se on sitova asiakirja, joka ohjaa kouluopetusta (Lindström 2005, 20). Opetussuunnitelmien perusteiden tutkiminen on mielenkiintoista yhteiskunnan arvojen ja tavoitteiden tutkimisen näkökulmasta. Rokka (2011) on tutkinut opetussuunnitelman perusteiden poliittisuutta ja samalla myös opetussuunnitelmiin kirjattuja kasvatustavoitteita. Rokan tutkimuksen mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi kierrätystä käsiteltiin laajasti, kun taas vuosien 1985 ja 1994 perusteissa huomattavan vähän. Rokan mukaan vuoden 2004 perusteiden perusteella oppilaista kasvaa vastuuntuntoisia ja aktiivisia kestävän kehityksen periaattein toimivia yksilöitä, mutta perusteet eivät tarjoa konkretiaa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Rokka 2011.)

Se, miten ympäristökasvatus on opetussuunnitelmiin kirjattu, vaikuttaa myös siihen, miten ympäristökasvatusta kouluissa opetetaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on

selvittää, miten suomalainen perusopetus on opetussuunnitelmatasolla vastannut yhä kasvaviin ympäristökysymyksiin vuosikymmenten varrella. Tavoitteena on tutkia, missä osioissa ja oppiaineissa ympäristökasvatus on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä ja mitä ympäristökasvatuksen diskursseja perusteissa on käytetty.

2 YMPÄRISTÖKASVATUS

2.1 Perinteinen ympäristökasvatus

Ympäristökasvatusta voidaan pitää opetusta ja kasvatusta ohjaavana periaatteena ja arvoulottuvuutena, joka heijastuu kaikkeen koulun toimintaan ja koko opetussuunnitelmaan (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 5). Perinteisesti ympäristökasvatus on ollut pitkälti arvokasvatusta (Käpylä 1994, 15), jonka päämääränä on kasvattaa vastuullisia, ympäristötietoisia kansalaisia (Hungerfor & Volk 1990). Hungerfordin ja Volkin mukaan ympäristötietoinen kansalainen on ihminen, joka osoittaa herkkyyttä ympäristöä ja siihen liittyviä ongelmia kohtaan, hänellä on ymmärrystä ja tietoa ympäristöstä ja sen tilasta, hän tuntee huolta ja vastuuta ympäristöstä ja haluaa aktiivisesti vaikuttaa ongelmien ratkaisemiseen ja ympäristön tilan parantamiseen. Näiden ominaisuuksien lisäksi ympäristötietoinen kansalainen kykenee tunnistamaan ja ratkaisemaan ympäristöongelmia. (Hungeford & Volk 1990, 258.) Myös Käpylä (1994, 14) puhuu ympäristöherkkyydestä ja vastuullisen toiminnan korostamisesta ympäristökasvatuksessa. Herkkyyttä ympäristölle pidetään lähtötavoitteena, joka luo edelleen perustan empaattiselle ja arvostavalle suhteelle luontoa ja ympäristöä kohtaan. Ympäristöherkkyyden muodostuminen taas vaatii positiivisia luontokokemuksia ja henkilökohtaista vastuuntuntoa. Luontokokemusten luonnissa aikuisen tehtävänä on toimia myönteisenä ja turvallisena roolimallina. Tällaisia, aikuisen kanssa hankittuja, merkityksellisiä luontokokemuksia, ovat mm. marja- ja sieniretket vanhempien tai isovanhempien kanssa. Myös opettaja voi tarjota oppilailleen samankaltaisia, positiivisia luontokokemuksia ja näin tukea kodin kanssa lapsen luontosuhteen luomista. (Käpylä 1994, 14.) Positiivisten, omakohtaisten luontokokemusten tuoman luontosuhteen lisäksi ympäristötietoisuuteen kasvattamiseen tarvitaan yhteiskunnallisten vaikuttamiskeinojen sekä ekologian ja ympäristön suojelun opettamista. Osallisuuden ja vaikuttamisen oppiminen edistää vastuuntunnon kehittymistä. Lasten tulee saada tunne siitä, että he voivat vaikuttaa ja heidän omilla teoillaan on merkitystä ja että heillä on taitoja ongelmien ratkaisemiseen. (Käpylä 2014, 14–15; Wahlström 1995, 100–101.)

Vastuu ympäristöä kohtaan ja ympäristövastuullinen toiminta korostuvat ympäristökasvatusta määrittelevissä teksteissä. Ympäristövastuullisella ihmisellä

nähdään olevan herkkyys huomioida ympäristön kannalta merkittäviä asioita arkielämässään paremmin ja hän tiedostaa oman toimintansa vaikutuksista ympäristön tilaan ja sen parantamiseen (Wahlström 1995, 97). Vaikka vastuullisuus liitetään usein aikuisuuteen, voidaan vastuuseen kasvattamista harjoittaa jo pienten lasten kanssa. Lasten kanssa vastuullista asennoitumista voidaan harjoitella pienin ja yksinkertaisin, lapsilähtöisin tehtävin, kuten omien jälkien siivoamisella. Vastuuseen kasvattamisen ohella on kuitenkin tärkeää muistaa, että kestäväan luontosuhteeseen kuuluvat suuressa määrin myös luonnosta nauttiminen, eikä oppilaita pidä kuormittaa liialla vastuunpainotuksella. (Ojanen 1995, 82–83.)

Ympäristökasvatuksessa pelkkien tietojen ja vastuun opettamisen ja omaksumisen ei katsota yksin riittävän ympäristöä arvostavan elämäntavan luomiselle, vaan lisäksi tarvitaan siis myös halua toimia ja omakohtaisia positiivisia kokemuksia ympäristön arvosta. Ympäristökasvatuksen opettamisessa pidetäänkin keskeisenä tietojen, tunteiden ja toiminnan yhdistämistä. Oppimisesta muodostuu kokonaisvaltaista, kun tunteita herättävä kokemus, ajattelu ja toiminta ovat keskenään vuorovaikutuksessa. (Ojanen 1995, 61.) Perinteisesti ympäristökasvatuksen on ajateltu muodostuvan kolmesta toisiaan tukevasta ulottuvuudesta, jotka ovat *oppiminen ympäristöstä*, *oppiminen ympäristössä* ja *oppiminen ympäristöä varten*. *Oppiminen ympäristöstä* kuvaa sitä, miten oppilaat omaksuvat ympäristön kannalta merkityksellisiä käsitteitä, tietoja ja malleja, jotka auttavat heitä tarkastelemaan kriittisesti ympäristöön liittyviä asioista. Oppimiseen ympäristöstä liittyvät myös oikeiden ympäristöongelmien käsittely ja opetuksen liittäminen oppilaille tuttuun ympäristöön. *Oppiminen ympäristössä* taas kuvaa sitä, minkälaisia opetusmenetelmiä ympäristökasvatuksessa tulisi käyttää. Opetuksen tulisi olla toiminnallista ja oppilaita osallistavaa mm. tutkien, henkilökohtaisten kokemusten kautta ja ongelmanratkaisutaitoja kehittäen. *Oppiminen ympäristöä varten* kuvaa ympäristökasvatuksen arvoulottuvuutta ja sen tarkoituksen on ohjata oppilaita eettiseen ja vastuulliseen toimintaan ympäristöä kohtaan. (Palmer 1998, 143–145.)

2.2 Kestävä kehitys

Ympäristökasvatuksen juurina pidetään 1960-luvun lopulla alkanutta luonnonsuojeluopetusta. Sen tarpeeseen herättiin, kun huomattiin ympäristömuutosten uhkaavan myös ihmisen toimintaa ja olemassaoloa. Ympäristökasvatuksen käsitteeseen siirryttiin 1980-luvulla, kun huomattiin, että ympäristöongelmat ovatkin pohjimmiltaan yhteiskunnallisia. (Käpylä 1994, 8.) 1980-luvun lopulla ympäristökasvatuksen rinnalle nousi kestävän kehityksen suuntaus, joka on sittemmin noussut ympäristötietoisien opetuksen vallitsevaksi diskurssiksi (Stevenson ym. 2013, 2). Perinteinen ympäristökasvatus oli saanut kritiikkiä muun muassa siitä, ettei se huomionnut riittävästi ympäristöongelmien yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Kestävän kehityksen katsottiin täydentävän ympäristökasvatuksessa esiin tulleita puutteita ottamalla huomioon myös talouden ja sosiaalisen eriarvoisuuden ulottuvuudet ympäristöasioissa (Sauvé 2005, 30; Brody & Sauvé 2013, 139). Kestävän kehityksen ensimmäisenä määritelmänä pidetään Yhdistyneiden kansakuntien alaisen Ympäristön ja kehityksen maailmankomission toteamusta vuodelta 1987, jonka mukaan "Pyrkimys kestävään kehitykseen tarkoittaa, että ihmiskunnan nykyiset perustarpeet tyydytetään viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa". (Brundtland 1987; Malaska 1994) Suomen Kestävän kehityksen toimikunnan laatiman raportin (1994) mukaan: "Kestävä kehitys on maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti tapahtuvaa jatkuvaa ja ohjattua yhteiskunnallista muutosta, jonka päämääränä on turvata nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet." Perinteisesti kestävä kehitys on jaettu kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat ekologinen kestävyys, taloudellinen kestävyys sekä sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys. (Ympäristöministeriö, 2020). Kestävän kehityksen ekologisella ulottuvuudella tarkoitetaan luonnon monimuotoisuuden säilyttämistä ja ihmisen taloudellisen ja kaiken aineellisen toiminnan sopeuttamista maapallon luonnonvaroihin ja luonnon sietokykyyn (Malaska 1994).

Kestävän kehityksen mukaista opetusta ja kasvatusta kutsutaan kestävän kehityksen kasvatukseksi. Kestävän kehityksen kasvatuksessa yksilöiden ja yhteisöjen arvoja, tietoja, taitoja ja toimintatapoja muutetaan kestävän kehityksen mukaisiksi (Ympäristöministeriö 2015, 12). Kestävää kehitystä edistävän opetuksen päämääränä on Suomen kestävän kehityksen toimikunnan (2006) mukaan lisätä ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin, talouden ekotehokkuuden ja ympäristönsuojelun välisestä yhteydestä.

Opetuksen tehtävänä on lisätä valmiuksia havaita luonnossa, yhteiskunnassa ja ihmisen hyvinvoinnissa tapahtuvia muutoksia ja selvittää näiden muutosten syitä ja seurauksia niin omassa elinympäristössä kuin globaalilla tasolla. Lisäksi kestävän kehityksen kasvatusta ohjaa muutokseen arkikäytänteissä sitouttamalla ihmisiä kestäväan elämäntapaan. Kestävän elämäntavan ohella opetuksessa kannustetaan aktiiviseen osallisuuteen ja vaikuttamiseen yhteisöjen jäsenenä. Toimikunnan mukaan kestäväan elämäntapaan sitoutuneet kansalaiset ovat muutosvoimaa elämänsä kaikissa vaiheissa ja tehtävissä. (Kestävän kehityksen toimikunta 2006, 13–14.) Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskuksen julkaiseman kouluille suunnatun kestävän kehityksen oppaan (2010) mukaan koulut voivat tehdä kestävän elämäntavan harjoittelusta järjestelmällisen osan koulun toimintaa. Kestävä kehityksen on tarkoitus osallistaa lapsia ja nuoria koulussa toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Tärkeinä lähtökohtina koulussa tapahtuvalle kestäväan kehityksen mukaiselle kasvatukselle ja opetukselle pidetään koulu yhteisön sitoutumista ja motivaatiota, toiminnallisuutta ja kestäväan kehityksen näkemistä koko koulun opetuksessa ja arjessa. (Luomi, Paananen, Viberg & Virta 2010, 9, 17.)

Suomessa kestäväan kehityksen opetuksen ja ympäristökasvatuksen käsitteitä käytetään usein rinnakkain kuvaamaan samaa asiaa. Myös eri instituutiot käyttävät toiminnoissaan ja tiedotuksessaan eri käsitteitä, vaikka tavoitteet saattavatkin olla yhteneväisiä. Esimerkiksi Ympäristöministeriössä käytetään usein käsitettä ympäristökasvatusta, kun taas Opetus- ja kulttuuriministeriössä sekä Opetushallituksessa puolestaan käytetään käsitteitä kestäväan kehityksen kasvatusta tai koulutusta. (Lehtonen & Cantell 2015, 6.) Tässä tutkimuksessa ympäristökasvatusta käytetään kattokäsitteenä, johon myös kestäväan kehityksen kasvatusta kuuluu.

2.3 Ympäristökasvatuksen kritiikki

Koulussa tapahtuva ympäristökasvatusta on koettu tärkeäksi osaksi ympäristöongelmien hallinta- ja ratkaisukeinoja 2000-luvulla (Louhimaa 2005, 221). Koulun roolia ympäristöorientoituneiden asenteiden luomisessa pidetään merkittävänä. Samaan aikaan kuitenkin koulun ympäristökasvatusta on saanut osakseen myös kritiikkiä. Ympäristöongelmiin herättiin jo 60-luvulla ja ympäristö- tai luonto-orientoitunutta opetusta on ollut opetuksessa jo peruskoulun alusta asti (Käpylä 1994; Louhimaa 2005,

220; Wolff 2004, 18), silti ympäristön tila ei ole maailmanlaajuisesti merkittävästi kohentunut (Louhimaa 2005, 218). Louhimaa pitää ympäristökasvatuksen ongelmana sitä, ettei se ota tarpeeksi poliittisesti kantaa ympäristöasioihin, mikä johtaa ympäristöongelmien normalisoitumiseen ja niiden muuttumiseksi hyväksytyksi, joskin ikäväksi, osaksi yhteiskuntaa (Louhimaa 2005, 229). Käytännön politiikassa ja taloudessa ympäristökysymykset ovat jääneet Louhimaan mukaan usein perinteisempien tavoitteiden varjoon. Poliitikot tuntuvat olevan haluttomia tekemään suuria päätöksiä ympäristön hyväksi, koska hallitukset ovat sidottuja yhteiskuntien hyvinvoinnin turvaamiseen jatkuvaan talouskasvun keinoin. Korkeamman tahon poliittiset päätökset heijastuvat myös kasvatukseen ja on mahdollista, että ympäristökasvatuksen arvot jäävät taloudellista hyvinvointia ajavan piilo-opetussuunnitelman varjoon. (Järvikoski 1995, 45–46.)

Louhimaan (2005, 219) mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilaita orientoitumaan kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan ja luonnon muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Yhteiskunnallisten ulottuvuuksien merkitystä tulisi painottaa opetuksessa enemmän. Kasvatuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään ympäristön merkitys yhteiskunnan osana ja sisäistämään tämä merkitys osaksi omaa identiteettiä. (Louhimaa 2005.) Myös Värri (2018) kasvatustieteellisessä teoksessaan muistuttaa, miten opetus on vahvasti sidoksissa yhteiskuntaan ja siinä vallitseviin ideologioihin. Hän kritisoi sitä, että kapitalistinen nyky-yhteiskunta perustuu jatkuvalla kasvulla, kulutuksella ja kilpailulla, mikä estää ihmisiä tekemästä suuria muutoksia mm. ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Koulu, osana yhteiskuntaa, on merkittävässä asemassa vallitsevien ideologioiden uusintamisessa. Värri ehdottaakin, että kasvatuksen tulisi ottaa näkyvämpi rooli luontoa tuhoavan elämäntavan kyseenalaistamisessa ja pyrkiä irtautumaan markkinavoimien vaikutuksesta ja jatkuvan kuluttamisen ihanteesta. Koulun tulisi luoda syvää, kokemuksellista luontosuhdetta, jossa ihminen nähdään tasavertaisena muun luonnon kanssa eikä sen yläpuolella. (Värri 2018.)

Salonen ja Konkka (2015) ovat Värriin kanssa samoilla linjoilla. He kuvaavat ihmiskunnan kohtaamia ongelmia lähtökohdiltaan ekososiaalisiksi. Muun muassa ilmastonmuutos ei ole vain ympäristöongelma, vaan osin ihmisen aikaan saama, yhteiskunnallinen ongelma. Tämä näkemys tuo heidän mukaansa suureen ongelmaan kuitenkin toisaalta toivon: jos ongelma on ihmisten aiheuttama, on se silloin myös

ihmisten korjattavissa. Ongelmien korjaamiseksi Salonen ja Konkka ehdottavat ekososiaalista lähestymistä hyvinvointiin. Ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan käsitystä siitä, että inhimillinen hyvinvointi muodostuu elämän mahdollistavien ekosysteemipalveluiden elinvoimaisuudesta, sosiaalisen osallisuuden tuomasta luottamuksesta ja yhteenkuuluvuudesta sekä talouden turvaamasta materiaalisesta hyvinvoinnista (Ympäristöministeriö 2015, 12). Siinä on tärkeää ymmärtää ihmisen hyvinvoinnin täydellinen riippuvuus ekosysteemistä: ilman toimivaa ekosysteemiä ei ole ihmisyhteisöjä ja ilman ihmisyhteisöjä ei ole taloutta. Siksi kaikki hyvinvointi ja siten myös talous ovat riippuvaisia ekosysteemien hyvinvoinnista. (Salonen & Kokka 2015.) Ekososiaalinen ihminen kyseenalaistaa kulutus- ja omistuskäskien elämäntavan osana hyvää elämää ja korvaa tällaiset materialistiset tavoitteet onnellisuutta ja hyvinvointia tuovilla aineettomilla asioilla (Lehtonen ym. 2019, 357.) Samoin kuin Salosen ja Konkan myös Raumolinin (2001, 41) mukaan ihmisten pitäisi keskittyä perustarpeiden tyydyttämiseen ja psyykkisen hyvinvoinnin lisäämiseen jatkuvan kuluttamisen sijaan. Kulutus ei heidän mukaansa tuo loppujen lopuksi hyvinvointia ja tämä olisi ihmisten tärkeä tiedostaa. (Salonen & Kokka 2015; Raumolin 2001, 41.)

Kuluttaminen on iso osa länsimaalaista yhteiskuntaa ja siihen puuttumista pidetään tärkeänä ympäristötietoisemman elämäntavan omaksumisessa. Kulutustottumusten muuttaminen ei kuitenkaan ole välttämättä niin yksinkertaista. Ojanen (1995) lähestyy kuluttamisen ongelmia käyttöteorian kautta. Käyttäytyminen perustuu käyttöteoriaan, jolla on kulttuurisesti pitkät perinteet ja se luodaan jo varhaislapsuudessa. Käyttöteoriassa on mukana arvoja, kokemuksia ja asenteita, joista tulee tiedostamattomia ja itsestään selviä oletuksia. Vaikka ihminen tiedostaisi ympäristöongelmien olemassaolon, ei hän silti osaa muuttaa käyttäytymistään ympäristötietoiseksi. Vasta kun ihminen ymmärtää käyttäytymistään ja sen ristiriitaisuutta tavoitteidensa ja arvojensa kanssa, alkaa usein motivoituminen toimintatapojensa muutokseen. Käyttäytymistä ohjaavaa käyttöteoriaa on vaikea tavoittaa ja tiedostaa ja siksi sillä on usein suurempi vaikutus ihmisen käyttäytymiseen, kuin uudella informaatiolla. (Ojanen 1995 82–83). Louhimaan (2002, 219) mukaan myös koulu ja sen ympäristökasvatus, yhteiskunnallisena instituutiona edistävät kulttuurisesti perinteistä käyttöteoriaa ja siten vallitsevia sosio-kulttuurisia käytänteitä. Institutionaalisessa opetuksessa, kuten kouluopetuksessa, vallitsevaa sosiaalista

järjestystä pyritään legitimoimaan, huolimatta siitä, että vallitseva järjestys ei kykene ratkaisemaan ympäristökysymykseen sisältyviä, ihmisten epätasa-arvoon ja luonnon välinearvoisuuteen liittyviä ongelmia Ympäristökasvatuksen tulisikin Louhimaan (2002, 270) mukaan toimia uusille sukupolville lähinnä reflektio-ohjelmana ja välineenä kyseenalaistaa vallitsevan kulttuurin käytänteitä.

Aivan viime vuosina ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen rinnalle on noussut ilmastokasvatus. Se on käsitteenä suhteellisen uusi eikä vielä kovin laajasti yleisessä käytössä (Lehtonen & Cantell 2015,7). Suomen Ilmastopaneelin (2015) mukaan ilmastokasvatuksen tavoitteena on tuoda oma näkökulmansa kestäväan kehitykseen ja ympäristökasvatukseen korostaen erityisesti ilmastoon ja ilmastovastuullisuuteen liittyviä näkökulmia ja muutoksen välttämättömyyttä. Ilmastokasvatuksella on yhteisiä tavoitteita kestäväan kehityksen kasvatuksen kanssa, kuten kestäväan tulevaisuuden rakentaminen, osallistumisen ja vaikuttamisen harjoittelu niin yhteiskunnan kuin omien valintojen tasolla. (Lehtonen & Cantell 2015, 7) Ilmastokasvatuksen tarkoituksena on antaa välineitä syvälliseen muutokseen niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnallisella tasolla. Tähän kuuluu mm. arvojen ja tavoitteiden uudelleen määrittelyä sekä erilaisten tulevaisuusnäkökymien kriittistä tarkastelua. (Kagawa & Selby 2012, 211.)

Kestäväan kehityksen kanssa yhteisten tavoitteiden lisäksi ilmastokasvatuksessa keskeisiä ovat ilmastonmuutos -ilmiön syvällinen ymmärtäminen sekä käyttäytymisen ja toiminnan tarkastelu ja niiden muutokset. Käyttäytyminen ilmastonmuutoksen suhteen näkyy toiminnassa ja vaikuttamisessa ilmastonmuutoksen hillintään ja toisaalta sopeutumisessa ilmastonmuutoksen aiheuttamiin muutoksiin. Käyttäytymistä ohjataan myös yhteiskunnallisissa instituutioissa ja näistä poliittisista toimista ilmastokasvatuksen tulee tarjota perustietoja ihmisille (Lehtonen & Cantell 2015, 3–6). Myös ilmastokasvatuksessa kiinnitetään huomiota ilmiön yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin ja erityisesti kulutukseen. Opetussuunnitelman tasolla ilmastokasvatuksen ajatus näkyy usein energian kulutuksen tarkasteluna, uusiutuvien energialähteiden suosimisena ja luonnonsuojeluun ohjaamisella. Syvällisemmin ilmastokasvatus pitää kuitenkin sisällään talousjärjestelmien, kulutuksen ja varallisuuden jakautumisen kriittistä tarkastelua, arvoja ja asenteita sekä näiden

kaikkien vaikutusta kasvihuonekaasupäästöihin ja sitä kautta ilmastonmuutokseen. (Kagawa & Selby 2012, 210.)

2.4 Ympäristökasvatuksen kansainvälinen kehitys

Ympäristökasvatuksen tarpeeseen herättiin kansainvälisesti samaan aikaan, kun huoli ympäristöongelmista voimistui. Kuviossa 1 on esitetty ympäristökasvatuksen kansainvälistä kehitystä. Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO järjestämässä Pariisin biosfäärikonferenssissa (Biosphere Conference) vuonna 1968 haluttiin nostaa ympäristöongelmat maailmanlaajuiseen tietoisuuteen. Maailmanlaajuisiksi tavoitteeksi annettiin ottaa ympäristökasvatus paremmin huomioon opetussuunnitelma- ja oppimateriaalikehityksessä kaikilla koulutusasteilla. (Palmer 1998, 5.) Sittenkin kansainväliset järjestöt, erityisesti Kansainvälinen luonnonsuojeluliitto IUCN ja Unesco, ovat olleet määrittämässä ympäristökasvatusta erilaisin kansainvälisin julistuksin ja asiakirjoin (kuvio 1).

Vuonna 1977 Unesco järjesti Tbilisissä, Georgiassa, ensimmäisen, eri maiden hallituksia yhteen kokoavan konferenssin ympäristökasvatukseen liittyen. Tällöin ensimmäistä kertaa eri maiden poliittinen johto oli mukana ympäristökasvatukseen liittyvässä suunnittelussa ja päätöksenteossa. Konferenssin tavoitteena oli määrittää koulutuksen rooli ympäristöongelmien tuomien haasteiden kohtaamisessa ja löytää tapoja ympäristökasvatuksen kehittämiseen niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Tbilisin loppuraporttiin kirjattiin, että ympäristökasvatuksen tulisi integroitua koko koulutusjärjestelmän läpäiseväksi ja sen tulisi tarjota ymmärrystä, taitoja ja arvoja, joita tarvitaan ympäristöasioiden ratkaisemiseksi. Ympäristökasvatuksen tärkeimpänä päämääränä nähtiin sen kyky saada ihmiset ymmärtämään ympäristöasioiden monimutkaisuutta ja valtioiden tarve omaksua ympäristön kanssa sopusoinnissa oleva toiminta ja kehitys. Loppuraportin mukaan ympäristökasvatuksen tulisi myös perustua holistiseen eli monitieteelliseen näkemykseen ja sen tulisi yhdistää eri ongelmien tutkimisessa niin ekologinen, sosiaalinen kuin kulttuurinen näkökulma. Koulutuksen roolissa painotettiin myös oppilaan näkökulmaa ja sitä, miten ympäristökasvatuksessa tulisi pohtia sellaisia ongelmia, jotka ovat lähellä oppilaita ja joihin he voivat vaikuttaa.

Opetuksen tulisi myös olla toiminnallista ja ongelmanratkaisukeskeistä sekä sen tulisi tukea toiveikasta ja elämänmittaista oppimista. (Unesco 1977.)

Kahdeksankymmentäluvun lopulla ympäristökasvatuksen käsite kansainvälisissä julistuksissa alkoi väistyä, kun vuonna 1987 Unescon Ympäristön ja kehityksen komissio Go Harlem Brundtlandin johdolla määrittivät kestävän kehityksen käsitteen *Our Common Future* – raportissa. Komissio koostui eri maiden ministereistä, ekonomeista ja tutkijoista. Komission raportissa kestävä kehitys nähtiin vastauksena talouskasvun ja köyhyyden poistamisen sekä ympäristön tila parantamisen yhteen sovittamiseen. (Unesco 1987.) Rio de Janeiron Yhdistyneiden kansakuntien yhteistyö- ja kehityskonferenssissa vuonna 1992 kestävä kehitys oli yhä suuremmassa roolissa ja kestävän kehityksen ideasta tuli eri maita sitova, poliittinen agenda (YK 1992). Rion konferenssissa otettiin käyttöön kansainvälinen Agenda 21 -ohjelma. Agenda 21 oli toimintaohjelma, jossa annettiin ohjeita siihen, mitä valtioiden tulisi tehdä saavuttaakseen kestävä kehitys 2000-luvulla. Ohjelman luvussa 36 erityisesti mainitaan ympäristö ja kehitys opetusta integroivana teemana. (UNCED 1992 Agenda 21 luku 36; Palmer 1998, 17–18.) YK täsmensi vielä myöhemmin lukua 36 muun muassa osoittamalla Unescon päävastuulliseksi kestävän kehityksen koulutuksen koordinoijaksi järjestön sisällä. Vuonna 2005 alkoi YK:n lanseeraama kestävä kehitystä edistävän opetuksen vuosikymmen 2005–2014. Vuosikymmenen tavoitteena oli saada kestävä kehitys osaksi kaikkien maailman valtioiden opetusjärjestelmiä vuosikymmenen kuluessa (Suomen kestävän kehityksen toimikunta 2006, 10).

Vuoden 2015 Yhdistyneiden kansakuntien kestävän kehityksen huippukokouksessa New Yorkissa hyväksyttiin Agenda 2030 toimintaohjelma. Agenda 2030 on YK:n jäsenvaltioita poliittisesti sitova asiakirja. Toimintaohjelmassa on listattuna tavoitteita, jotka valtioiden tulisi saavuttaa vuoteen 2030 mennessä. Ohjelman neljäs tavoite liittyy koulutukseen. Sen tehtävänä on varmistaa vuoteen 2030 mennessä kaikille oppilaille kestävän kehityksen edistämiseen vaadittavat tiedot ja taidot mm. kestävä kehitys, kestävä elämäntapaa, kulttuurien moninaisuutta, ihmisoikeuksia sekä tasa-arvoa arvostavan koulutuksen kautta. (YK Agenda 2030 2015, 17; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020; Valtioneuvoston kestävän kehityksen sivusto 2020.)



KUVIO 1. Aikajana kansainvälisistä ympäristökokouksista

Ympäristökasvatuksen tarve on kansainvälisesti todettu jo 70-luvulta asti. Kansainvälinen yhteisö on halunnut taata ympäristötietoista opetusta ja kasvatusta vuosikymmenten saatossa yhä enenemissä määrin ensin ympäristökasvatuksena ja myöhemmin kestävänä kehityksenä. Tämän kansainvälisen kehityksen voisi olettaa

myös heijastuvan suomalaisessa perusopetuksessa ja sen opetussuunnitelman perusteissa, jotka ovat kaikki laadittu tuon ensimmäisen, vuoden 1968 Pariisin biosfäärikonferenssin jälkeen.

2.5 Ympäristökasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

Kansainvälisillä järjestöillä ja konferensseilla on ollut myös suuri vaikutus suomalaiseen perusopetukseen. Suomessa ympäristökasvatusta ohjaavat niin kansainväliset strategiat kuten YK:n, OECD:n eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön, EU:n, Itämeren maiden sekä Pohjoismaiden kestävän kehityksen strategiat kuin kansallinen kestävän kehityksen strategia (Kestävän kehityksen toimikunta 2006, 10; Louhimaa 2005, 222.) Ympäristökasvatuksen tarpeeseen alettiin Suomessa havahtua vuoden 1972 Tukholman ympäristökongressin jälkeen. Tällöin Suomeen perustettiin ympäristökasvatuksen toimikunta, jonka mietintö vuodelta 1978 painotti ympäristökasvatuksen merkitystä yleissivistävässä koulutuksessa. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden myötä ympäristökasvatus nousi yhdeksi peruskoulun kasvatustavoitteeksi. Ensimmäinen kansallinen ympäristökasvatusstrategia laadittiin puolestaan vuonna 1992 Suomen Unesco-toimikunnan puolesta. Tässä strategiassa esiteltiin ympäristötoimenpiteitä mm. päivähoitoon ja koulutukseen. (Suomen Unesco-toimikunta 1992; Wolff 2004, 23.)

Kestävän kehityksen käsitteen yleistyessä yhdeksänkymmentäluvulla Opetushallitus laati kestävän kehityksen edistämishjelman vuosille 1998–2000 ja uudestaan vuosille 2002–2004. Edistämishjelmien tarkoituksena oli esittää koulutukselle suunnatut kestävän kehityksen velvoitteet, toimenpiteet ja kehittämishankkeet. (Kestävän kehityksen toimikunta 2006, 16; Wolff 2004, 23.) Vuosikymmen 2004–2014 julistettiin YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi. Koko maailman kattavan, yleisluontoisen toimeenpanosuunnitelman lisäksi hyväksyttiin erikseen Vilnassa vuonna 2005 Euroopan alueelle oma strategia. Euroopan oman strategian tavoitteina oli mm. kestävän kehityksen aseman vahvistamisen koulutusta koskevissa säädöksissä, kestävän kehityksen integroiminen läpäisyperiaatteella opetukseen ja koulujen toimintakulttuuriin, osaamisen ja yhteistyön lisääminen sekä opetusmenetelmien ja materiaalin kehittäminen. Näiden kansainvälisten strategioiden lisäksi opetusministeriö laati Suomessa vielä oman kansallisen strategian kestävää kehitystä edistävää vuosikymmentä varten. (Opetusministeriö 2006, 10–11).

Ympäristökasvatusta koskevien strategioiden laatimisen ohella on myös selvitetty ympäristökasvatuksen tilaa Suomessa. Ensimmäisen selvityksen ympäristökasvatuksen tilasta laati opetushallitus opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 1992. Selvitys oli osa OECD:lle laadittavaa maakohtaista raporttia. Ensimmäisen selvityksen mukaan opettajat kokivat ympäristökasvatuksen suurimpina esteinä opetussuunnitelman puutteet sekä koulutuksen, materiaalien ja rahan puutteen. Parhaina ympäristökasvatuksen keinoina taas mainittiin teemapäivät, tempaukset ja projektit. (Opetushallitus 1992, 18.) Ympäristökasvatuksen tilaa arvioitiin taas uudestaan vuonna 1999 opetushallituksen teema-arvioinnissa. Arvioinnin tavoitteena oli selvittää, mitä kestävä kehitys on kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa, millaista koulutusta kestävä kehityksen toteuttamiseen on hankittu, millaista yhteistyötä kestävä kehityksen piirissä tehdään ja toteutuuko koulun arki kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti (Opetushallitus 2001.) Arvioinnissa tutkittiin 500 eri oppilaitosta eri koulutusasteilta. Arvioinnin tuloksena oli, että ammatillisten koulutuksen opetussuunnitelmissa kestävä kehitys oli monipuolisemmin esillä kuin yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmissa. Ammatillisessa koulutuksessa oli mm. enemmän kestävä kehityksen ohjelmia ja siellä kestävä kehitys oli osana koulujen laatujärjestelmää. (Opetushallitus 2001.)

2.6 Ympäristökasvatuksen kansainväliset diskurssit

Kansainvälisten järjestöjen ja julistusten asettamia tavoitteita ja suosituksia pidetään välttämättöminä, jotta globaaleihin haasteisiin pystytään reagoimaan kansainvälisesti. Koska julistuksilla on globaalia valtaa, on niiden sisällön kriittinen analysointi myös välttämätöntä, julistusten taustalla vaikuttavien ideologioiden tunnistamiseksi. (Sauvé ym. 2007, 36) Kansainvälisillä konferensseilla ja julkaisulla on ollut merkittävä rooli siinä, millaiseksi ympäristökasvatus käsitetään, koska ne osaltaan ohjaavat eri maiden koulutuksen ja opetuksen järjestämistä. Sauvé kollegoineen (2007) on tutkinut Yhdistyneiden kansakuntien julistusten ympäristökasvatukseen ja ympäristöön liittyvien tekstien diskursseja. Heidän mukaansa julistuksissa koulutus nähdään usein välineenä julistusten asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulutuksen roolia ympäristön ja

yhteiskunnan kriittiseen reflektioon ohjaavana tahona ei julistuksissa huomioida. Ympäristö ja luonto nähdään julistuksissa lähinnä ongelmana tai luonnonvarojen lähteenä. Luontoa ei sen sijaan nähdä paikkana, jossa elää ja oleilla, saati sen itseisarvoa tunnusteta. (Sauvé ym. 2007, 42.) Myös kestävä kehitys näkyy heidän mukaansa julistuksissa poliittisena agendana ja koulutusta tämän yhteisen agendan välittäjänä uusille sukupolville. Sauvé kollegoineen tunnustavat kansainvälisten julistusten tärkeyden globaalin vastuun ja tietoisuuden herättäjänä sekä ohjaajana. Samalla he kuitenkin haluavat tuoda esille sen, mitä ulottuvuuksia julistusten tarjoaman näkemyksen ulkopuolelle jää. Esimerkiksi, kun kestävä kehitys nähdään politiikassa lähinnä ekologisempaa talouskasvua varten kehitettynä periaatteena, se voi jättää kestäväen kehityksen kasvatuksessa ympäristön ja luonnon eettiset ja esimerkiksi hyvinvointia tukevat ulottuvuudet huomiotta. (Sauvé ym. 2007, 49–52.)

Myös Stevenson kollegoineen (2013) on tutkinut kansainvälisten asiakirjoihin kirjattua ympäristökasvatusta. He ovat erottaneet ympäristökasvatukselle viisi tyypillistä piirrettä, jotka toistuvat näissä ympäristökasvatusta käsittelevissä ja ohjaavissa konferensseissa ja asiakirjoissa. Ensinnäkin ympäristökasvatuksessa käsitellään normatiivisia kysymyksiä. Ympäristökysymysten katsotaan jo itsessään olevan arvolatautuneita, joten myöskään opetus ei voi välttää arvoulottuvuutta ympäristöä käsiteltäessä. Toiseksi ympäristökysymysten yhteiskunnallinen ulottuvuus vaatii ympäristökasvatukselta monitieteisyyttä ja on eri oppiaineita läpäisevää. Kolmas piirre liittyy ympäristökasvatuksen osallistavaan luonteeseen: ympäristökasvatus ei voi olla pelkkää tietojen siirtämistä ja arvokasvatusta vaan oppilaita tulee kannustaa aktiivisesti osallistumaan ympäristöasioiden hoitoon ja toimimaan kestävästi. Neljäs piirre liittyy siihen, miten ympäristökasvatus tulisi laajentaa myös formaalin kasvatuksen ulkopuolella tapahtuvaksi. Viidentenä piirteenä on ympäristökasvatuksen toisaalta paikallinen ja toisaalta globaali ulottuvuus, mikä tarkoittaa sitä, että opetuksessa on kiinnostuttu niin paikallisista kuin koko maapalloa koskettavista ympäristökysymyksistä. (Stevenson, Brody, Dillon, Wals 2013, 2.)

Sauvé (2005) taas on tutkinut ympäristökasvatuksen eri suuntauksia ympäristökasvatuksen tutkimusalan erilaisissa julkaisuissa. Sauvé erottelee ympäristökasvatuksen viiteentoista eri suuntaukseen. Suuntaukset hän jakaa vielä edelleen kahteen kategoriaan, perinteisiin suuntauksiin ja uudempiin suuntauksiin.

Perinteisiä ympäristökasvatuksen suuntauksia on Sauvén mukaan naturalistinen suuntaus (naturalist current), luonnonsuojelusuuntaus (concernist/recourcist current), ongelmanratkaisukeskeinen suuntaus (problem-solving current), systeeminen suuntaus (systemic current), luonnontieteellinen suuntaus (scientific current), humanistinen suuntaus (humanistic current) ja arvokeskeinen suuntaus (value-centered current). Uudempia suuntauksia ovat sen sijaan holistinen suuntaus (holistic current), paikallisuutta painottava suuntaus (bio-regional current), käytännönläheisyyttä painottava suuntaus (praxis current), sosiaalisesti kriittinen suuntaus (socially critical current), feministinen suuntaus (feminist current), etnografinen suuntaus (ethnographic current), ekokasvatuksen suuntaus (eco-education current) ja kestävän kehityksen suuntaus (sustainable development current). (Sauvé 2005, 14–30.)

Naturalistisessa suuntauksessa keskeinen tarkastelukulma on ihmisen ja luonnon väliset vuorovaikutussuhteet. Suuntauksessa luonnolla nähdään olevan myös muutakin arvoa, kuin välineellinen. Luonnonsuojelusuuntauksessa Sauvén mukaan on kiinnostuttu luonnonvarojen riittävydestä. Luonnonvarojen riittävyttä harjoitellaan mm. kierrättämisellä ja tuhlauksen välttämällä. Ongelmanratkaisukeskeisessä suuntauksessa luonto nähdään ympäristöongelmien kautta ja kasvatuksessa pyritään herättämään tietoisuutta näistä ongelmista ja ohjata näiden ongelmien ratkaisuun. Systeemisessä suuntauksessa ympäristöä, ekosysteemejä ja ihmisen toimintaa tarkastellaan laaja-alaisesti eri näkökulmista tarkoituksena hahmottaa asioiden vuorovaikutussuhteet. Luonnontieteellisessä suuntauksessa luontoa pyritään ymmärtämään tiedon kautta. Opetuksessa on tärkeää jakaa tietoa ekosysteemeistä, niiden toiminnasta ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Luonnontieteellisen suuntauksen katsotaan liittyvän myös systeemiseen ja ongelmanratkaisukeskeiseen suuntaukseen. Humanistisessa suuntauksessa luonto nähdään osana kulttuuria, paikkana, jossa eletään ja johon liittyy myös historiaa. Parhaiten tämä suuntaus näkyy puhuttaessa maisemasta. Jotkin maisemat nähdään kulttuuriperintönä ja niillä on siis muutakin arvoa, kuin ympäristöarvot. Arvokeskeisessä suuntauksessa pohditaan ympäristön liittyviä eettisiä kysymyksiä ja siihen liittyy myös moraalikasvatus. Opetuksessa on tärkeää kasvattaa ympäristöä kohtaan eettisesti toimivia ihmisiä. (Sauvé 2005, 14–30.)

Holistisessa suuntauksessa Sauvén mukaan taas otetaan huomioon ympäristöasioiden moniulotteisuuden lisäksi yksilön sijoittuminen ympäristöön ja hänen

vuorovaikutuksensa asioihin. Paikallisuutta painottava suuntaus pyrkii kasvattamaan ihmisiä, joilla on omakohtainen, arvostava suhde omaan ympäristöönsä ja haluavat pitää siitä huolta. Käytännönläheinen suuntaus painottaa toimintaa käytännössä. Sosiaalisesti kriittinen suuntauksessa tarkastellaan kriittisesti ympäristöön liittyvien asioiden kuten arvojen, toiminnan ja tavoitteiden takana olevia valta- ja voimasuhteita. Myös feministisessä suuntauksessa on kiinnostuttu valtasuhteiden tarkastelusta eri ihmisryhmien, erityisesti miesten ja naisten välillä. Etnografisessa suuntauksessa tarkastellaan ympäristösuhteiden kulttuurisia ulottuvuuksia. Kestävän kehityksen suuntauksessa keskeistä on talouden asettaminen luonnon ehdoille mm. kierrättämisen ja luonnonvarojen säästävän käytön kautta. (Sauvé 2005, 14–30.)

Ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on ollut kiinnostuttu koulutukseen vaikuttavien poliittisten tekstien käyttämisestä ympäristödiskursseista. Vielä kansainvälisiä julistuksiakin merkittävämpinä poliittisina vaikutuskanavina voidaan pitää kansallisia opetussuunnitelmia (Malinen 1992, 18; Lindström 2005, 20). On siis perusteltua tutkia myös, millaisia ympäristökasvatuksen diskursseja opetussuunnitelmissa käytetään samalla tavalla kuin muiden poliittisesti vaikuttavien asiakirjojen ympäristödiskursseja.

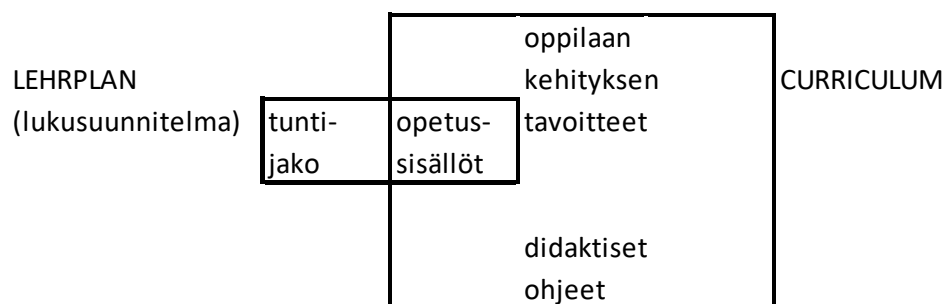
3 OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää suunnitelmana siitä, mitä oppilaille tulisi koulussa opettaa tai etukäteen laadittuna kokonaissuunnitelmana kaikista niistä käytänteistä, joilla pyritään koulukasvatukselle annettuihin tavoitteisiin. Molemmissa näkökulmissa korostuu kirjoitetun opetussuunnitelman ennakoiva ote opetuksen järjestämiseen. Myös se, kuka opetussuunnitelmaa käyttää, vaikuttaa opetussuunnitelma-käsitteen määrittelyyn. Opetussuunnitelma voi olla poliittisesti ajateltuna systemaattinen tuotantojärjestelmän kuvaus, filosofisesti katsottuna se taas voi olla ajattelutapa ja opetuksen kannalta käytännön toimintaa ohjaava pedagoginen teksti. (Atjonen 2005, 76). Vaikka opetussuunnitelmat ovat rakenteeltaan ja sisällöltään erilaisia, ovat ne jokaiseen koulutusjärjestelmään kuuluva keskeinen väline koulutuksellisten tavoitteiden ja sisältöjen esittämiseen (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12).

3.1 Opetussuunnitelman malli

Opetuksen teoreettinen selvittely ja sitä kautta opetussuunnitelmien laatiminen alkoi 1800-luvulla. Opetussuunnitelmat voidaan jakaa kahdentyyppisiin opetussuunnitelmiin sen mukaan painottavatko ne opetuksen sisältöä eli sitä, mitä opetetaan vai opetuksen muotoa eli miten opetetaan (Malinen 1992; Vitikka & Hurmerinta 2011, 15). Vanhempi opetussuunnitelman malli on saksalaisen J.F. Herbart luoma Lehrplan-malli, jossa on tarkkaan kuvattuna oppiaineiden tuntijako ja oppimäärät sekä tavoitteet ja opetussisällöt. Lehrplan-mallista on käytössä myös suomennos lukusuunnitelma. Toinen, uudempi Curriculum-opetussuunnitelmamalli pohjautuu taas amerikkalaisen John Deweyn kasvatustieteelle. Curriculum-mallissa lähtökohtana on lapsen elämänsä ja kokonaisuutena, joten opetussuunnitelmassa tärkeänä pidetään käytännön ratkaisuja ja oppilaiden toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua systemaattisen tavoitteen asetteluun sijaan. Lehrplan-mallia voidaan pitää enemmän hallinnollisen päätöksenteon kohteena ja curriculum-mallia taas didaktisen selvittelyn kohteena. Näitä kahta opetussuunnitelmamallia voidaan käyttää myös rinnakkain opetusta suunniteltaessa. (Malinen 1992, 12–14.) Opetussuunnitelman muodolla on merkitystä erityisesti opettajan, opetussuunnitelman lukijan, tulkitsijan ja toteuttajan kannalta: muoto ohjaa sitä, keskittyykö opetuksen ohjaus sisältöihin vai

erilaisiin oppimistavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 15.)
Kuviossa 2 on kuvattuna Lehrplan- ja curriculum-mallien välinen yhteys.



KUVIO 2. Lehrplan- ja curriculum-mallien vastaavuus (Malinen 1992)

Suomessa voidaan katsoa olevan käytössä oma, niin kutsuttu pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelma-malli, jossa on piirteitä molemmista klassisista opetussuunnitelmamalleista (Malinen 1992, 47). Suomessa opetussuunnitelma onkin jakautunut kahteen osaan. Opetussuunnitelman alkuosassa esitetään koulun ja perusopetuksen yleisiä periaatteita muun muassa arvoja, kasvatustavoitteita ja oppimiskäsityksiä. Opetussuunnitelman jälkimmäinen osa taas on kuvaus oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä sekä vuodesta 2004 lähtien myös oppiainekohtaisista arviointikriteereistä. (Vitikka 2009, 64.)

3.2 Opetussuunnitelmien yhteiskunnalliset tehtävät

Opetussuunnitelmat sisältävät ne tiedot, joita yhteiskunnat pitävät välttämättöminä opettaa uusille sukupolville ja tuleville kansalaisille (Antikainen, Rinne & Koska 2009, 174; Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Opetussuunnitelmalla halutaan ylläpitää ja edistää yhteiskunnan osaamista sekä yhteiskunnan valmiuksia ja edellytyksiä toimia kansainvälisessä yhteisössä (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Eri aikoina laaditut opetussuunnitelmat sisältävät ne tiedot, joita yhteiskunnat ovat pitäneet kulloinkin tärkeänä. Opetussuunnitelmat perustuvat näin aikalaisanalyysiin yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuuden näkemyksistä. (Antikainen ym. 2009, 175.) Opetussuunnitelmat muuttuvat ajassa ja peilaavat aikansa yhteiskuntaa ja sen arvoja ja toimivat omanlaisinaan ajankuvina.

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää institutionaalisen, formaalin opetuksen tunnustekijänä, joka ohjaa institutionaalista opetusta ja kasvatusta (Vitikka & Hurmerinta 2011, 12). Yleissivistävän perusopetuksen opetussuunnitelmassa näkyy erityisen hyvin se, mitä pidetään tärkeänä yksilön ja tulevan kansalaisen tietää ja osata (Antikainen ym. 2009, 175). Valtakunnallinen opetussuunnitelma on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joka on Opetushallituksen laatima koulun toimintaa ja opetusta ohjaava normi. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta laaditaan edelleen kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. (Lähdemäki 2019, 400.) Valtakunnallisissa perusteissa on määriteltynä muun muassa perusopetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitykseen, -ympäristöön, toimintakulttuuriin ja työtapoihin liittyvät periaatteet sekä oppiaineiden tavoitteet, keskeiset sisällöt ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät toimintalinjat. Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kouluja sisällyttämään koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin valtakunnalliset opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Valtakunnallisella opetussuunnitelman perusteilla on tarkoitus varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon ja opetuksellisen yhtenäisyyden ja laadun toteutuminen koko maassa. (Opetushallitus 2020.)

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat laki- ja asetusperäisiä dokumentteja ja niitä voidaankin pitää lakien ja asetusten lisäksi merkittävimpiä kansalasisiin vaikuttavina asiakirjoja (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7). Suomessa uusia valtakunnallisia, Opetushallituksen laatimia opetussuunnitelmia on julkaistu noin kymmenen vuoden välein. Uusien opetussuunnitelmien laatimisen takana ovat olleet poliittiset ja yhteiskunnalliset muutokset (Rokka 2011.) Myös kansainvälisten organisaatioiden kuten EU:n ja OECD julkaisemat vertaisarvioinnit ja tutkimukset ovat yhä enenemissä määrin koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutussuunnittelun tukena. (Vitikka & Hurmerinta 2011, 16). Ympäristökasvatukselle on myös asetettu kansainvälisiä tavoitteita kansainvälisten ympäristö- ja ilmastokonferenssien (mm. Tukholman ympäristökonferenssit (1972, 1987), Rion ympäristö- ja kehityskonferenssi (1992), Kööpenhaminan (2009) ja Pariisin (2015) ilmastokonferenssit) myötä, jotka osaltaan ohjaavat opetussuunnitelmien laadintaa.

3.3 Opetussuunnitelman rakenne

Opetussuunnitelma voi olla sisällöiltään eritelty, integroitu tai jotain siltä väliltä. Eritellyn sisällön katsotaan jakautuvan akateemisten tieteenalojen mukaan ja eri osa-alueiden väliset rajapinnat ovat jyrkät ilman yhtymäkohtia niiden välillä. Opiskelun tavoitteena on oppiaineiden tiedollinen hallinta. Integroidussa sisällössä näkyy tiedon kokonaisvaltaisuus ja ongelmalähtöisyys. Opiskeltavat asiat nousevat oppilaiden kokemasta todellisuudesta ja elämästä. Integroitu opetussuunnitelma rakentuu käsitteiden, teemojen tai ilmiöiden pohjalta kokonaisuudeksi ja osa-alueet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja opetussuunnitelman koherenssi on voimakas. Integroidussa mallissa tieto kohdistuu prosesseihin ja erilaisiin taitoihin yksittäisten faktojen sijaan. (Vitikka, 2009, 114–115.) Ympäristökasvatuksen näkökulmasta integroitua opetussuunnitelmaa voi pitää otollisena ympäristökasvatuksen holistisuuden ja sen osallistavan luonteen takia.

Ainejakoisuudella on pitkät perinteet opetussuunnitelmien jäsentäjinä ympäri maailmaa (Atjonen 2005, 76). Suomalainen opetussuunnitelman oppiainejakoinen, akateemiseen orientaatioon nojaava malli on ollut lähes samanlainen jo 1900-luvun alusta saakka. (Vitikka 2009, 82). Koulu- ja tutkimusväen keskuudessa on kuitenkin kiistelty siitä, pitäisikö opetussuunnitelman rakentua tiedonaloille ja oppiaineille, vai voisiko se olla luonteeltaan enemmän integroitu teemojen, aktiviteettien, ydinprosessien tai aihekokonaisuuksien avulla. Ainejakoisuuden on nähty muun muassa vievän tilaa laaja-alaisilta kasvatustavoitteilta samaan aikaan kun monitieteellisten opintokokonaisuuksien korostaminen opetussuunnitelmassa on nähty yhä tarpeellisempänä. (Atjonen 2005, 76–77.) Goodson (2001) näkee kouluaineet valtaapitävän yhteiskuntaluokan asettamina, akateemisina ja arvottavina ja koulun kehitystä jarruttavina: uusien oppiaineiden lanseeraaminen on käytännössä mahdotonta ilman akateemista statusta. Tästä esimerkkinä Goodson kuvailee Eurooppa-opintojen nousua ja laskua Englannissa. Eurooppa-opinnoille ei kehitetty selkeää sisältöä eikä tuntimäärää. Opintoja ei myöskään haluttu arvioida ja jo jonkin aineen opettajat eivät halunneet sitä omalle alueelleen. Eurooppa-opinnoilla ei myöskään ollut akateemista statusta, joten se ei saanut arvostusta vanhemmilta eikä koululta itseltään, joka näkyi muun muassa resurssien puutteena. (Goodson 2001, 78–95.) Myös oppilaan arviointi ohjaa opetusta mm. siten, että ne tekijät, jotka ovat arvioinnin kohteena, toimivat myös selkeämmin

opettajan työtä ohjaavina tekijöinä. Asiat, jotka eivät ole konkreettisesti liitetty oppilaan arvioinnin kohteeksi, voivat saada pienemmän merkityksen opetussuunnitelmassa ja sitä kautta opetuksessa. (Vitikka 2009.) Ilman omaa, arviointia sisältävää oppiainekuvausta vailla olevat opetussisällöt voivat jäädä opetuksessa pienemmälle huomiolle, vaikka ne olisikin opetussuunnitelmassa mainittu. Tällaisia opetussisältöjä voivat olla esimerkiksi laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet, joihin ympäristökasvatuskin usein kuuluu.

3.4 Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman historiaa

Suomessa siirryttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään eli peruskouluun ja perusopetukseen vaiheittain 1970-luvun alussa. Perusopetuksen ensimmäisenä opetussuunnitelman perusteina alettiin soveltaa vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean ensimmäistä komiteamietintöä, vaikka sitä ei tähän tarkoitukseen ollut varsinaisesti laadittu. Opetussuunnitelmalla haluttiin kuitenkin yhtenäistää valtakunnallinen kouluopetus ja taata kaikille oppilaille tasa-arvoinen koulutus. Vuoden 1970 mietintö korostaa sekä yksilöllisyyttä että yhteisöllisyyttä ja sitä voidaan pitää hallinnollisesti keskitettynä opetussuunnitelmana. (Uusikylä 2005, 13.)

Kahdeksankymmentäluvulla peruskoulun uudistamispaive oli kova, koska koulun koettiin tuottavan tiedoiltaan ja taidoiltaan liian tasaisia oppilaita (Uusikylä 2005,14). Vuoden 1985 perusteissa oppimäärillä on tarkat ja laajat sisältöluettelot, jotka kuvaavat hyvin silloista tiedonkäsitystä ja opetussuunnitelma-ajattelua. Opetuksessa oli tärkeää se, miten yksittäiset asiat oppitunnilla käsiteltiin, ja opetus rakennettiin tietyssä järjestyksessä esitettyjen oppisisältöjen ympärille. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita pidetään luonteeltaan koulutyötä keskitetysti ohjaava asiakirjana tarkkoine opetuksen sisältökuvauksineen. Vaikka perusteissa on paljon keskusjohtoisuutta, haluttiin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa tehdä mahdolliseksi kuntakohtaisten osuuksien laatiminen koulujen opetussuunnitelmiin (Atjonen 2005, 78).

1990-luvulla hajauttamista haluttiin lisätä ja koulujen tuli luoda omat opetussuunnitelmansa perusteiden pohjalta. Paikallisen päätöksenteon katsottiin lisäävän yleisesti koulun ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Opetussuunnitelman laadinnasta haluttiin jatkuva prosessi ja todellista päätösvaltaa siirtää paikalliselle tasolle – myös opettajille. Kouluhenkilöstö haluttiin aiempaa vahvemmin mukaan

opetuksen kehittämiseen opetussuunnitelmaa käyttäen ja tällä tavoin selkiyttää koulutuksen arvopohjaa. Perusteissa korostuvat koulun arvoperustan ja toimintaympäristön kuvaaminen opetussuunnitelmatyön pohjana, valtakunnallisten sisältöjen määrittäminen aihepiireinä tarkkojen sisältöluetteloiden sijasta, oppilaiden oman työpanoksen painottaminen oppimisessa ja opetussuunnitelmien jatkuvan kehittämisen korostaminen. Perusteisiin lisättiin uutena aihekokonaisuudet, joista kunnat saivat valita haluamansa kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiinsa. Aihekokonaisuudet olivat yhteiskunnallisesti tärkeitä teemoja ja niihin kuuluivat kuluttaja- ja ympäristökasvatus. Perusteisiin ei kuitenkaan varattu aikaa aihekokonaisuuksien opettamiseen eikä näiden tavoitteita tai sisältöjä määritelty. Koska tarkat sisältöalueet korvattiin avarilla aihepiirikuvauksilla ja erityisopetus sijoitettiin osaksi muun peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, perusteet olivat asiakirjana supistuneet 328 sivusta 108 sivuun. (Lindström 2005, 23.) Lisäksi suurena muutoksena aikaisempiin perusteisiin voidaan pitää perusteiden painotuksen vaihtumista kuvauksista opettajan opetettavista aiheista ja tavoista kohti oppilaan oppimisen tavoitteita ja opetuksen sisällön abstraktimpaa kuvaamista (Simola, 2015, 10).

Opetussuunnitelman perusteita uudistettiin jälleen vuonna 2004, kun koettiin, etteivät opetussuunnitelman perusteet ohjanneet riittävästi paikallisen opetussuunnitelman laatimista. Lisäksi muutoksen taustalla vaikuttivat kansainväliset ilmiöt kuten teknologian kehittyminen, globalisaatio, yhteiskunnan sähköistyminen, työn muuttuminen sekä kestävä kehitys (Lindström 2005, 25). Koulujen opetussuunnitelmat olivat laajuudeltaan ja sisällöiltään hyvinkin erilaisia ja huippukoulut olivat opetussuunnitelmatyössä kaukana edellä kouluja, jotka eivät olleet oma-aloitteisesti kehittäneet toimintaansa, jota opetussuunnitelman perusteet edellyttivät. Myös opettajat kokivat, etteivät opetussuunnitelmat ohjanneet tarpeeksi käytännön opetus- ja kasvatustyötä ja niiden antama tuki opettajille oli vähäinen. (Lindström 2005, 27–28.) Vuoden 2004 perusteisiin on sisällytetty niin sanotun hyvän osaamisen kuvaukset, joiden avulla on määrätty ydinosaaminen ja hyväksi osaamiseksi katsottava tieto- ja taitotaso eri oppiaineissa. Hyvän osaamisen tavoitteet on laadittu tiettyihin tuntijaon määrittelemiin nivelkohtiin sekä perusopetuksen päättövaiheeseen. Tavoitteiden lisäksi perusteissa on aiempaa vahvempi perusta opettajille arvioinnin tueksi ja oppilaiden oikeusturvan takaamiseksi. Oppimisen lähtökohtana on aina oppilas ja hänen aiempi tietomääränsä ja kokemuksensa. (Lindström 2005, 32.)

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa uudistettiin viimeksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla. Uudistuksen keskeisinä tavoitteina on vahvistaa oppilaiden aktiivisuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden halutaan ottavan enenemissä määrin vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilaiden tulee asettaa itselleen tavoitteita, ratkaista ongelmia sekä arvioida oppimistaan suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi. (Opetushallitus 2020.) Opettajan näkökulmasta suurin uudistus vuoden 2014 perusteissa on oppimistavoitteiden keskittyminen sovellettaviin kompetensseihin. Tiedot, taidot, arvot ja asenteet nähdään eri tieteenalat ylittävinä sekä kaikkeen oppimiseen kytköksissä olevina tekijöinä. Myös oppilaiden henkilökohtaisen kasvuun, työelämään ja kansalaisena olemiseen tarvitaan oppiaineiden rajat ylittävää tietotaitoa. (Lähdemäki 2019, 404.)

Uusissa perusteissa on myös haluttu kehittää koulujen toimintakulttuuria. Tavoitteena on sellainen toimintakulttuuri, joka tukee oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävästä elämäntapaa. Myös oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen tunnustetaan aiempaa enemmän. Toimintakulttuurin lisäksi halutaan kehittää peruskoulun oppimisympäristöjä ja työtapoja. Oppimisympäristöistä halutaan turvallisia ja innostavia ja oppiaineiden erityispiirteet huomioon ottavia. Lisäksi teknologian yhä suurempi merkitys koulun arjelle on huomioitu. (Opetushallitus 2020, Lähdemäki 2019, 41–42.) Oppiaineissa opetuksessa korostetaan laaja-alaista oppimista, jossa otetaan huomioon eri näkökulmat ilmiöihin. Hyvinvointi, arjenhallinta ja teknologia ovat yhä suuremmassa roolissa opetuksessa ja opiskelussa. Myös arviointia on muutettu ja siitä on haluttu enemmän oppimista ohjaavaa ja edistävää. Palautetta tulee uusien perusteiden mukaan antaa muutenkin kuin vain todistuksissa. (Opetushallitus 2020.)

Opetussuunnitelmien kehittäminen ja uudistaminen on jatkuvaa keskustelun ja oppimisen vuorottelua, jonka tarkoituksena on auttaa kasvatusalan ammattilaisia löytämään kouluopetuksesta ja käytänteistä niitä asioita, jotka kaipaavat parantamista. Kehittämiseen osallistuu vuosi vuodelta enemmän eri tahojen edustajia, niin kasvatuksen kentältä kuin yhteiskunnan muilta tahoilta. (Lähdemäki 2019, 399–400.) Jatkuvan kehittämisen myötä voi myös käydä niin, että uudistukset seuraavat toisiaan

niin nopealla aikavälillä, eikä uutta, poliittisesti korrektia kasvatuksen ja opetuksen kieltä ehditä omaksumaan ennen, kuin se jo vanhenee. Uudistuksissa on myös se ristiriita, että samalla kuin ne ovat itsessään ikään kuin lopullisia, ovat ne aina kuitenkin puutteellisia. (Simola 2015, 3,19.) Toisin sanoen opetussuunnitelma ei tule koskaan valmiiksi.

3.5 Opetussuunnitelmatutkimus ja ympäristökasvatus

Opetussuunnitelmissä näkyvät ne arvot, tiedot ja taidot, joita edelliset sukupolvet kokevat merkittäviksi välittää nuoremmille sukupolville. Nämä arvot, tiedot ja taidot ovat tuotettu historiallisessa, poliittisissa, sosiaalisissa ja taloudellisissa konteksteissa, minkä takia ne edellyttävät tutkimusta. Opetussuunnitelmatutkimuksen avulla voidaan tarkastella institutionaalista kasvatusta, sen jatkuvuutta ja muutosta. Opetussuunnitelmien tutkiminen tekee myös näkyväksi valtakunnallisen kasvatuksen poliittisuuden ja arvosidonnaisuuden – opetussuunnitelmat ovat jännitteisiä ja jatkuvan neuvottelun kohteena (Autio, Hakala & Kujala 2017, 9.) Opetussuunnitelmat määrittävät koulutuksen, kasvatuksen ja tiedon sisältöjä ja suhteita. Niissä olevat ja toisaalta niistä pois jätetyt tiedon ja taidon alueet sekä määritelmät hyvästä yksilöstä ja yhteisöstä ovat niin kulttuurisen, taloudellisen kuin moraalisen kehittämisen tavoitteiden ilmaisuja. (Antikainen ym. 2016, 176.) Opetussuunnitelmatutkimus avaa näitä lähtökohtia, jotka tuottavat käsitystä hyvästä ja tavoiteltavasta koulutuksesta ja opetuksesta (Autio ym. 2017, 9).

Goodsonin (2001) mukaan opetussuunnitelmia tutkittaessa on mahdollista hahmottaa ulkoisen rakenteen ja sisäisen toiminnan välinen suhde. Kirjoitetun opetussuunnitelman laatiminen myöhempää luokkahuonetoteutusta varten on muodostettu tuottaen sellaisia mekanismeja ja keinoja, joilla koulun opetustoimintaa voidaan hallinnon taholta kontrolloida (Goodson 2001). Tämän takia Goodson pitää opetussuunnitelmia arvokkaina lähteinä valtiollisen kouluopetuksen tutkimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovatkin yksi kansallisen koulutuspolitiikan keskeisimmistä säätelyvälineistä (Lindström 2005, 20). Opetussuunnitelmatutkimuksen tuomaa tietoa voidaan hyödyntää kansallisissa opetussuunnitelmauudistuksissa, koulutuspoliittisessa suunnittelussa ja päätöksenteossa, opettajien koulutuksessa sekä

opettajan työssä käytännössä. Opetussuunnitelma tutkimus laajentaa myös tulevien ja nykyisten opettajien ymmärrystä oman opetustyönsä periaatteista ja sitä ohjaavista sitoumuksista. (Autio ym. 2017, 7.)

Opetussuunnitelmia on tutkittu monien eri tieteiden näkökannalta. Niitä on tarkasteltu niin historiallisen kehityksen puitteissa, didaktiikan osana, filosofisena ongelmana, yhteiskunnallisena ilmiönä ja opettajan työn kannalta. Opetussuunnitelmatutkimus voi olla kuvailevaa perustutkimusta opetuksesta ja oppimisesta tai systemaattista kehittämistä, jossa on arvoitettuja tavoitteita. (Malinen 1992, 89–90.)

Opetussuunnitelmien tarkastelu sopii myös koulun ympäristökasvatuksen tutkimiseen. Lehtonen ja Cantell (2015) ovat tutkineet ilmastokasvatuksen näkymistä vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Heidän mukaansa ensimmäisillä luokilla ilmastokasvatus on hyvin käytännönläheistä, kestävään elämäntapaan opettamista, kuten jätteiden syntymisen vähentäminen, kierrättäminen ja omista tavaroista huolehtiminen. Oppiainekohtaisissa tavoitteissa ilmastokasvatus näkyy lähinnä ympäristöopissa ympäristöherkkyyden, elämän perusedellytysten ja kestäväen elämäntavan puitteissa ja kuvataiteessa ympäristöarvoina ja kestäväenä kehityksenä. Myös uskonossa ja elämäkatsomustiedossa käsitellään hyvään elämään liittyviä aiheita, kuten omien tekojen seurauksia ja vastuuta ympäristöstä ja luonnosta. Peruskoulun myöhemmillä luokilla ilmastokasvatuksen osa-alueet ovat paremmin esillä mm. laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa. Kestäväen kehityksen edellyttämiä tietoja taitoja kuten vaikuttamista ja vastuuta ja omien kulutustottumusten ja valintojen tarkastelua harjoitellaan ympäristöopin ja kuvataiteen sekä katsomusaineiden lisäksi myös yhteiskuntaopissa, biologiassa, maantiedossa, kemiassa, fysiikassa, kotitaloudessa ja käsitöissä. Lehtosen ja Cantellin mukaan ilmastonmuutoksen tarkempi käsittely ei nouse tarpeeksi esiin eri koulutusasteiden opetussuunnitelmissa ja se jää liikaa yksittäisten opettajien vastuulle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ilmastonmuutoksen käsittely sisältyy vain muutaman oppiaineen tavoitteisiin eikä sen käsittely ole siis monitieteistä. (Lehtonen & Cantell 2015, 10–11.)

Rokka (2011) on tutkinut vuosien 1985, 1994 ja 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden huolta ympäristöstä ja luonnosta osana perusteiden politisoituneita teemoja. Rokan mukaan kaikissa perusteissa oppilaita ohjataan ottamaan

huomioon ympäristöarvot toiminnassaan. Oppilaita ohjataan vaikuttamaan aktiivisesti paikallisiin ja globaaleihin ympäristöasioihin. Vuoden 1985 perusteissa oppilaita kannustetaan ympäristöongelmien havainnointiin ja ratkaisemiseen, huolehtimaan elinympäristöstään ja säästäväisyyteen. Ympäristökasvatus huomioidaan myös arvioinnissa, kun yhtenä käyttäytymisen arviointikriteerinä on ympäristön suojeleminen. Biologian ja maantiedon opetuksessa myös tuetaan oppilaan kiintymistä luontoon ja tuntemaan vastuuta ympäristöstä. Vuoden 1994 perusteissa edelleen ohjataan oppilaita havainnoimaan ympäristöään sekä ottamaan siitä vastuuta. Myös ympäristöongelmien ratkaiseminen on keskeisessä asemassa ja siihen ohjataan myös tiedollisten sisältöjen avulla. Perusteissa myös ohjataan oppilaita tarkastelemaan talouden ja luonnon yhteensovittamista tarkastelemalla kuluttamisen ja tuotantotapojen ristiriitaisuuksia. Ympäristökasvatus näkyy koko peruskoulun arvoperustassa sen pohjautuessa kestäväälle kehitykselle sekä maapallon elinkelpoisuuden säilymiselle. Vuoden 2004 perusteissa ympäristökasvatus näkyy mm. koko opetusta läpäisevänä aihekokonaisuutena. Perusteissa oppilaita pidetään aktiivisina yhteiskunnan jäseninä, jotka omaksuvat kestävä elämäntavan. (Rokka 2011, 297–279.) Ympäristökasvatus näyttäisi siis olevan laajasti huomioituna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ympäristökasvatus on huomioitu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä. Tutkimuksen käsittely on jaettu kahteen tutkimusongelmaan.

1. Missä osissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ympäristökasvatus on huomioitu eri vuosikymmeninä?

Suomalaista perusopetusta ohjaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat jakaantuneet yleiseen osioon ja oppiainekohtaisiin kuvauksiin (Vitikka 2009, 64). Ympäristökasvatusta on perinteisesti pidetty oppiaineita integroivana ja koko koulun toimintaa läpäisevänä aiheena ja periaatteena (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 5). Toisaalta ympäristökasvatuksen on todettu jäävän usein luonnontieteellisten aineiden kuten ympäristöopin varaan (Lehtonen & Cantell 2015, 10). Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu siitä, missä opetussuunnitelman osissa ympäristökasvatusta käsitellään vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 perusteissa.

2. Mitä ympäristökasvatuksen diskursseja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään eri vuosikymmeninä?

Opetussuunnitelmia ohjaavat niin valtakunnallinen kuin kansainvälinen politiikka (Vitikka & Hurmerinta 2011, 16). Poliittiset suuntaukset ohjaavat myös tapaa, jolla ympäristökasvatuksesta puhutaan ja mitä siinä painotetaan. Esimerkiksi Sauvė (2005) on määritellyt ympäristökasvatukselle viisitoista eri suuntausta. Diskurssit ovat mukana luomassa sitä ympäristökasvatusta, jota käytännössä opetetaan. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu siitä, millaisia ympäristökasvatuksen diskursseja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 perusteissa. Lisäksi selvitetään, onko jotkut diskurssit vallitsevampia kuin toiset.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

5.1 Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kirjoitetuista valtakunnallisista perusopetuksen opetussuunnitelmista, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Tutkimuksen aineisto sisältää kaikki peruskouluajan opetussuunnitelmien perusteet eli vuosien 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelmien tarkastelu aloitetaan vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteista, koska ympäristökasvatuksen katsotaan alkaneen 1960-luvun lopulla, jolloin se samalla haluttiin myös maailmanlaajuisesti osaksi valtakunnallisia opetussuunnitelmia (Palmer 1998, 5). Vuoden 1970 komiteamietintö on myös ensimmäinen peruskoulujärjestelmän opetussuunnitelmana käytetty asiakirja.

Vuoden 1970 perusteet ovat muista perusteista poiketen kaksiosainen: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I ja II. Ensimmäinen osa sisältää opetussuunnitelman ja toinen osa perusopetuksen oppiaineiden sisällöt. Mietinnön ensimmäisessä osassa on 264 sivua ja toisessa osassa 436. Vuoden 1985 perusteet ovat laajuudeltaan 332 sivua, joista oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden kuvaus käsittää 269 sivua. Vuoden 1994 perusteet ovat huomattavasti sivumäärältään muita perusteita pienempi ja sivuja siinä on yhteensä 114, joista 61 oppiainekuvauksia. 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet koostuvat 305 sivusta, joista 224 sivua on oppiainekuvauksia. Vuoden 2014 perusteet ovat laajuudeltaan 473 sivua, joista 334 sivua käsittää oppiaineita. Opetussuunnitelman sisältämien yleinen osio ja oppiaineiden kuvausten suhde opetussuunnitelmissa on pystynyt siis suhteellisen samana läpi perusteiden historian.

5.2 Aineistonkäsittely

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siihen on sovellettu sekä sisällönanalyysin että diskurssianalyysin tutkimusmenetelmiä. Kahta menetelmää käyttämällä saatiin toisaalta vastaus siihen, kuinka paljon ja missä osissa opetussuunnitelmaa ympäristökasvatus

ilmenee ja toisaalta, millaisia painotuksia eli diskursseja ympäristökasvatuksella on perusteissa. Sisällönanalyysin avulla etsittiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ympäristökasvatusta käsitteleviä mainintoja perusteiden yleisistä osioista sekä oppiainekuvauksista. Diskurssianalyysin avulla taas selvitettiin tutkimuksen toista tutkimusongelmaa eli sitä, mitä diskursseja ympäristökasvatuksesta käytetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä.

5.2.1 Sisällönanalyysi

Ensimmäiseen tutkimusongelman ratkaisemiseksi käytettiin tässä tutkimuksessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan mihinkään tiettyyn teoriaan eikä testaa sitä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysiä jopa valikoivastikin. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkijan ajatusprosesseissa usein vaihtelevat aineistolähtöisyys ja toisaalta aikaisemman teorian mallit. Ajatusprosesseja pyritään usein yhdistämään luomalla jotain uutta. (Sarajärvi & Tuomi 2018.) Tässä tutkimuksessa aikaisempi tutkimus- ja menetelmäkijallisuus ympäristökasvatuksesta ohjasi ympäristökasvatukseksi luettavien mainintojen nostamiseen tutkimusaineistosta.

Aineisto käytiin läpi tutkimusentekovaiheessa useaan kertaan ja jokaisella lukukerralla aineisto tuli vähän tutummaksi. Aineiston useaan kertaan läpikäyminen edistää aineiston saturaatiota eli kylläntymistä. Saturaatiopiste on sellainen, että aineistosta ei ole saatavilla enää mitään uutta irti. Sen lisäksi, että aineiston läpikäyminen useampaan kertaan tekee aineistosta tutkijalle tutumman ja lähestyttävämmän sen voi nähdä lisäävän myös itse tutkimuksen luotettavuutta, koska aineiston analyysivaiheen aikana tulkinnat aineistosta voivat muuttua. (Laajala 2015, 211; Jokinen ym. 2016, 53). Tutkimusaineistoa läpi käytäessä perusteet jaettiin ensin kahteen osaan: perusteiden yleisiin osioihin ja oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osioissa annetaan koko koulun toimintaa ja opetusta ohjaavia periaatteita ja käytänteitä. Yleisiin osioihin kirjatut asiat eivät koske erikseen minkään tietyn oppiaineen opetusta vaan ovat pohjana koulun kaiken toiminnan järjestämiselle. Perusteiden oppiaineiden opetussuunnitelmille varatussa osassa taas käydään läpi

oppiainekohtaisesti kunkin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt sekä osassa myös opetusjärjestelyihin liittyviä käytäntöjä.

Sekä yleisistä osioista että oppiainekohtaisista opetussuunnitelmista etsittiin ympäristökasvatukseen suoraan viittaavia mainintoja. Maininnat rajattiin siten, että niissä piti olla mainittuna joko ympäristö, luonto, eko(logisuus) tai kestävä kehitys. Aluksi mukaan laskettiin kaikki ympäristöt, mutta aineiston rajaamisen vuoksi ympäristö rajattiin koskemaan fyysistä ympäristöä, jolloin tutkimuksen ulkopuolelle jäivät mm. sosiaalinen ympäristö ja oppimisympäristö. Myös kestävä kehityksen maininnoista poistettiin lopuksi erikseen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen kestävyys liittyvät maininnat. Tämä tehtiin tiedostaen se, että kaikki kestävä kehityksen osa-alueet liittyvät toisiinsa. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin kiinnostuttu nimenomaan ympäristökasvatuksesta ja sen eri diskursseista ja kestävä kehityksen osa-alueista tätä parhaiten vastaa ekologinen kestävyys. Sen sijaan, jos maininnassa oli kestävä kehitys yleisen tason käsitteenä, se luettiin mukaan mainintoihin, koska silloin sen katsottiin sisältävän ekologisen kestävyden. Vaikka tässä tutkimuksessa on otettu huomioon vain aineistossa olevat suorat maininnat ympäristökasvatuksesta se ei poista sitä, etteikö joitain aineistossa mainittuja asioita voisi soveltaa myös ympäristökasvatukseen.

”Oppilaita ohjataan pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan.” (POPS 2014, 20)

Yläpuolella olevassa sitaatissa on periaatteita, jotka sopivat myös ympäristökasvatukseen. Sitaatissa ei ole kuitenkaan suoraan ympäristöön viittaavaa mainintaa, joten sitä ei ole otettu mukaan ympäristökasvatukseen viittaavana mainintana. Sen sijaan seuraava sitaatti, jossa myös käsitellään systeemiseen ja kriittiseen ajatteluun ohjaamista, on otettu mukaan ympäristökasvatukseen viittaavana mainintana, koska siinä mainitaan erikseen luonto.

*”Perusopetuksen aikana oppilaat pohtivat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja. Heitä ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja **luonnolle**.”* (POPS 2014, 24.)

Vaikka tutkimus on luonteeltaan pääosin laadullinen, haluttiin sisällön- ja diskurssianalyysin tukena käyttää myös kvantifioimista. Kvantifioiminen voi olla mainintojen määrän laskemista (Eskola & Suoranta 1998), mitä se myös tässä tutkimuksessa oli. Kvantifioimalla on mahdollista saada myös laadullisesta aineistosta mielenkiintoisia tuloksia (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa mainintojen määrä laskettiin virkkeiden mukaan. Virke, jossa oli ympäristökasvatukseen viittaava maininta, laskettiin yhdeksi maininnaksi, vaikka virkkeessä olisi ollut useampi ympäristökasvatukseen viittaava sana. Maininnat laskettiin virkkeiden mukaan, jotta saatiin selville ympäristökasvatuksen määrällinen jakaantuminen perusteiden eri osioiden ja oppiaineiden välillä ja toisaalta eri vuosikymmenten perusteiden kesken. Virkkeiden laskemisen heikkoutena voi pitää sitä, ettei se kerro kuitenkaan täydellisesti ympäristökasvatuksen määrää ja jakaantumista perusteissa, sillä virkkeiden pituus ja sisällön määrät vaihtelevat virkkeiden välillä. Esimerkiksi virke, jossa oli useita ympäristökasvatusta käsitteleviä lauseita, laskettiin yhdeksi maininnaksi, samoin kuin yhden tai kahden sanan virkkeet.

Perusteiden yleiset osiot ja oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat jaettiin vielä edelleen omiin osioihin. Näin saatiin selville, mihin osioihin ja oppiaineisiin ympäristökasvatus on integroituna eri vuosikymmenten perusteissa. Yleiset osiot, joissa ilmeni ympäristökasvatukseen viittaavia mainintoja, olivat: *opetuksen ja kasvatuksen yleiset tavoitteet ja arvoperusta, aihekokonaisuudet, kunnan opetussuunnitelman laatiminen, oppilashuolto, arviointi, oppituntien ulkopuolinen toiminta, oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri, kieli- ja kulttuuriryhmien opetus*. Osiot muodostettiin perusteiden pääotsikoiden perusteella. Osioiden nimet ja laajuudet vaihtelivat hieman eri perusteiden välillä eikä kaikkia perusteita ollut jaettu samanlaisiin osioihin. Vaikka osioiden nimet vaihtelivat perusteiden välillä, oli niissä samoja sisältöjä, joiden mukaan ne voitiin määritellä vastaaviksi osioiksi. Uudemmissa eli vuosien 2004 ja 2014 perusteissa oli lisäksi enemmän osioita, kuin aikaisemmissa perusteissa. Näitä uusia osioita olivat *peruskoulun toimintakulttuuri, oppimisympäristö ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetus*. Vuoden 1985 perusteissa ei ollut erikseen aihekokonaisuuksia omassa osiossaan, vaan ne olivat osa peruskoulun arvoperustaa. Aihekokonaisuuksilla tarkoitetaan sellaisia teemoja, joiden on tarkoitus läpäistä koulun kaikkea toimintaa ja oppiaineita. Ainekokonaisuuksien painostus on koulujen

päätettävissä, joten niitä ei sellaisenaan tarvitse ottaa koulujen tai kuntien opetussuunnitelmiin. Vuoden 1970 perusteissa ei ole vielä esitelty aihekokonaisuuksia, mutta tätä vastaavana osiona voidaan pitää perusteiden osaa, jossa on ehdotus integroidusta opetussuunnitelmasta. Integroidun opetussuunnitelman osat tulevat suoraan koulukasvatuksen eri tavoitealueista.

Oppiaineiden kohdalla tutkittiin ympäristökasvatukseen viittaavien mainintojen ilmenemistä eri oppiaineiden kuvauksissa. Kaikista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyi oppiaineiden kohdalta niiden tavoitteet ja oppisisällöt. Lisäksi uudemmissa, vuosien 2004 ja 2014 perusteissa oli myös kirjoitettu auki kunkin oppiaineen erityinen tehtävä sekä kuvaus hyvästä osaamisesta. Oppiaineet vaihtelevat jonkin verran eri vuosikymmeninä. Vuoden 1970 perusteissa on aineiden opetussuunnitelmassa sellaiset aineet kuin kauppa- ja myyntioppi, kirjanpito, maatilatalous, konekirjoitus ja pikakirjoitus, jotka ovat poistuneet myöhäisemmistä perusteista lukuun ottamatta 1985 vuoden perusteiden maa- ja metsätalous sekä puutarhaopintojen ainetta ja konekirjoitusta. Lisäksi uskontojen historia ja siveysoppi – oppiaine on jo vuoden 1985 perusteissa vakiintunut muotoon elämäntietotieto. Myös luonnonhistoria on 1985 vuodesta lähtien biologia. 2000-luvun perusteissa on uutena aineena terveystieto. Vuosien 1970 ja 1985 perusteiden kansalaistaito on myös poistunut kolmesta uusimmasta opetussuunnitelman perusteista. Oppiaineet jakaantuvat perusteissa siten, että ympäristöoppi on alakoulun oppiaine, joka jakaantuu yläkoulussa biologian ja maantiedon sekä fysiikan ja kemian oppiaineisiin. Vuosien 1970, 1985 ja 1994 biologia ja maantieto muodostavat yhden oppiaineen ja fysiikka ja kemia toisen. Vuosien 2004 ja 2014 perusteissa nämä ovat jakaantuneet omiksi oppiaineikseen. Tässä tutkimuksessa biologia ja maantietoa pidetään yhtenä oppiaineena samoin kuten fysiikkaa ja kemiaa, koska näin ne on jaoteltu suurimmassa osassa perusteita. Lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa myös alakoulun puolella opetetaan biologia ja maantieto sekä fysiikka ja kemia -nimisiä oppiaineita 5.–6. luokkalaisille. Tässä tutkimuksessa nämä vuoden 2004 perusteissa alakoulussa opetettavat biologia ja maantieto sekä fysiikka ja kemia on sisällytetty osaksi ympäristöoppia. Myös historia ja yhteiskuntaoppi muodostavat yhden oppiaineen, vaikka kaikissa muissa perusteissa paitsi uusimmassa, vuoden 2014 perusteissa yhteiskuntaoppi kuuluu vain yläkoulussa opetettaviin aineisiin. Vuoden 2014 perusteet poikkeavat edeltäjistään myös siinä, että oppiaineet on jaettu kolmeen vuosiluokkatasoon: 1–2 , 3–6 sekä 7–9. Tämä aiheuttaa

sen, että osa oppiaineiden kuvauksista tulee perusteissa kolmeen kertaan. Vaikka aikaisempiinkin perusteisiin kirjatut oppiainekuvausten oppimäärien sisällöt on jaettu osin vuosiluokkatasoihin, ovat oppiaineet yleisesti kuvattu vain kerran ja eri vuosiluokkatasoihin erotellut oppisisällöt on lueteltu aineiden alla. Tämä vuoden 2014 perusteiden aineiden kuvauksien kertaantuminen on huomioitu tässä tutkimuksessa siten, että identtisistä oppiainekuvauksista on laskettu ympäristökasvatuksen maininnat vain kertaalleen.

5.2.2 *Diskurssianalyysi*

Toisen tutkimusongelman tutkimusmenetelmänä käytettiin diskurssianalyysiä. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016) määrittelevät diskurssianalyysille viisi lähtökohtaa, joiden painotus vaihtelee eri tutkimusasetelmien ja -ongelmien välillä. Nämä viisi lähtökohtaa ovat

1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta painottavasta luonteesta
2. oletus useiden rinnakkaisten ja kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta
3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin
5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta. (Jokinen ym. 2016, 26.)

Kieltä ei käytetä ainoastaan kuvaamaan maailmaa, vaan sen tehtävänä on myös luoda merkityksiä sekä järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Merkityksistä muodostuu merkityssystemejä, jotka muodostuvat suhteessa toisiinsa. Merkityssystemejä voidaan kutsua diskursseiksi ja toisinaan myös tulkintarepertuaareiksi. (Jokinen ym. 2016, 26.) Jokinen ym. (2016, 34) määrittelevät diskurssit ja tulkintarepertuaarit ”verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta.” Diskurssin käsite sopii paremmin kuitenkin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan ilmiöiden historiallisuutta, valtasuhteiden analyysiä tai institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä. Repertuaari taas sopii paremmin tutkimuksiin, jossa arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta yksityiskohtaisesti. (Jokinen ym. 2016, 34–

35.) Diskurssit eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan ne määritellään usein suhteessa muihin diskursseihin. Tämän lisäksi diskurssit voivat myös olla keskenään kilpailevia merkityssysteemejä. Jokin diskurssi voi olla vallitsevassa asemassa ja samalla vaientaa muut diskurssit. (Jokinen ym. 2016, 36.) Tässä tutkimuksessa käytetään eri merkityssysteemeissä diskurssin käsitettä.

Tässä tutkimuksessa oli kiinnostuttu valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelmien ympäristökasvatuksen eri diskursseista eli merkityssysteemeistä. Erilaisten merkityssysteemien erottelua aineistosta pidetäänkin mielenkiintoisena. Eri merkityssysteemejä erotellessa on hyvä muistaa, ettei merkityssysteemit esiinny aineistossa selkeinä, valmiina kokonaisuuksina vaan pieninä palasina. Palasten tunnistaminen osaksi merkityssysteemejä saattaa myös muuntua analyysin edetessä. (Jokinen 2016, 53.) Tämän tutkimuksen diskurssit muodostettiin Sauvé (2005) erottelemia diskursseja apuna käyttäen. Aineiston eri ympäristökasvatukseen liittyvistä maininnoista etsittiin ensin Sauvé erottelemille diskursseille tyypillisiä piirteitä. Sauvé erottelemista diskursseista tähän aineistoon sopivat naturalistinen diskurssi, luonnonsuojeludiskurssi, ongelmanratkaisukeskeinen diskurssi, luonnontieteellinen diskurssi, systeeminen diskurssi ja kestävän kehityksen diskurssi. Naturalistinen diskurssi sai tässä tutkimuksessa nimekseen vuorovaikutuksen diskurssin ja systeeminen taas ekososiaalisen diskurssin. Tämän lisäksi aineistosta eroteltiin muita diskursseja, jotka eivät olleet suoraa johdetavissa Sauvé diskursseista vaan ne muodostettiin aineistolähtöisesti.

Tutkimuksessa diskurssianalyysiyksikköinä toimivat ne virkkeet, joissa oli mainittuna ympäristökasvatukseen suoraan viittaavia käsitteitä (ympäristö, luonto, (eko)logisuus, kestävä kehitys, tai pelkkä kestävä kun se viittasi kestävään kehitykseen) Aikaisemmista tutkimuksista nostettuja diskursseja käytettiin apuna sitaattien jäsentelyssä. Sitaateista etsittiin toistuvia ilmauksia, joita teksteissä käytettiin kuvaamaan toisaalta ihmisen ja toisaalta ympäristön roolia ympäristökasvatuksessa. Tällaisia ilmaisuja olivat muuan muassa vastuu, säilyminen, suojeleminen, arvostaminen, kuluttaja, kuluttajuus, vaikuttaminen, luonnonvara, osallisuus, luontosuhde, vuorovaikutus ja kestävyys. Monesta sitaatista pystyi erottamaan eri diskursseja, kuten esimerkiksi ympäristön suojelun yhteydessä puhuttiin kestävästä kehityksestä.

”...ymmärtämään ympäristönsuojelun keskeiset tavoitteet ja luonnonvarojen kestävän käytön periaatteet.”

Vaikka näitä kahta diskurssia käytetään joskus aineistossa samassa yhteydessä, on kuitenkin perusteltua määritellä ne omiksi diskursseikseen, koska ne esiintyvät myös tekstissä ilman toisiaan. Samalla periaatteella eroteltiin myös muut diskurssit.

Diskurssien määrittelyn lisäksi tutkittiin myös käytettyjen diskurssien osuuksia kaikista käytetyistä ympäristökasvatuksen diskursseista. Tällä tavalla voitiin tutkia diskurssien valtasuhteita. Diskurssien valtasuhteita tutkimalla voidaan tehdä näkyväksi sellaisia itsestäänselvyyksiksi muodostuneita diskursseja, jotka voivat viedä tilaa muilta mahdollisilta diskursseilta (Jokinen ym. 2016, 76). Esimerkiksi kestävän kehityksen diskurssin on katsottu kaventavan ympäristökasvatusta kestävän kehityksen -käsitteen politisoitumisen ja kansainvälistymisen seurauksena (Sauvé ym. 2007, 49–52).

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, missä opetussuunnitelman eri osioissa ja missä määrin ympäristökasvatus on osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014. Toisena tutkimusongelmana oli selvittää, mitä diskursseja ympäristökasvatuksesta on käytetty opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä.

6.1 Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eri osioissa

6.1.1 *Ympäristökasvatus perusteiden yleisessä osassa*

Lähes kaikkia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita yhdistää ympäristökasvatuksen näkyminen osana koulukasvatuksen tai perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja arvoperustaa sekä oppiaineita ja kaikkea koulun toimintaa integroivina aihekokonaisuusiksi. Ympäristökasvatuksen esiintyminen perusteiden yleisissä osioissa eri vuosikymmeninä on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Ympäristökasvatukseen viittaavien mainintojen määrä opetussuunnitelman perusteiden yleisissä osioissa eri vuosikymmenten perusteissa

Oppiaineet	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet				
	1970	1985	1994	2004	2014
Yleiset tavoitteet/arvoperusta	5	7	11	1	13
Aihekokonaisuudet	10		18	14	12
Kunnan opetussuunnitelma		1			3
Oppilashuolto	1				1
Arviointi		1		1	1
Oppituntien ulkopuolinen toiminta	1				2
Peruskoulun kehittäminen			2		
Oppimisympäristö				1	4
Toimintakulttuuri	1				10
Kieli- ja kulttuuriryhmät				3	2
Yhteensä	18	9	31	20	48

Laajimmin ympäristökasvatus on integroitu viimeisimpään eli vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Ympäristökasvatus on vuoden 2014 perusteiden yleisessä osassa yhdeksän eri osion alla, kun vuoden 1970 ja 2004 perusteissa ympäristökasvatuksen mainintoja on viidessä osiossa ja vuosien 1985 ja 1994 kolmessa. Kaikissa eri perusteissa eniten ympäristökasvatuksen mainintoja on vuoden 1985 perusteita lukuun ottamatta aihekokonaisuuksissa. Eniten mainintoja on vuoden 1994 aihekokonaisuuksissa, joissa niitä on 18. Myös muiden perusteiden aihekokonaisuuksissa niitä on vähintään kymmenen. Myös perusopetuksen yleisissä tavoitteissa ja arvoperustassa on vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2014 useita mainintoja ympäristökasvatuksesta. Muissa osioissa sen sijaan maininnat ovat yksittäisiä tai muutamia poikkeuksena kuitenkin vuoden 2014 perusteiden toimintakulttuuri-osio, jossa mainintoja on kymmenen.

Vuoden 1970 perusteissa ympäristökasvatus on integroitu perusteiden yleisen osan viiteen eri osioon. Eniten ympäristökasvatukseen viittaavia mainintoja on koulukasvatuksen yleisissä tavoitteissa sekä eri aineiden opetusta integroivissa aihekokonaisuuksissa. Koulukasvatuksen tavoitteena on vuoden 1970 perusteissa laajentaa omaksuttavan vastuun piiriä koskemaan koko maapalloa. Vastuun laajentamiseen on syynä huoli maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä. Aihekokonaisuuksissa ympäristökasvatus liittyy vuoden 1970 perusteissa esteettiseen ja eettiseen kasvatukseen. Eettisen kasvatukseen kuuluu ihmiskunnan ongelmien tarkastelu sekä maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä huolehtiminen. Myös orientoitumisessa biologiaan huomioidaan ihmisen toiminnan vaikutus luonnolle. Lisäksi vuoden 1970 perusteissa ympäristökasvatus on integroitu oppituntien ulkopuoliseen toimintaa ehdottamalla kouluun luontoon ja sen suojeluun kohdistuvaa kerhotoimintaa. Muiden vuosien perusteissa on myös kuvauksia kerhotoiminnasta, mutta niissä ei ole suoraan mainittu luonto- tai ympäristötoimintaa. Oppilashuollon alla ympäristökasvatus näkyy ohjaamalla oppilaita luonnon suojeluun ja vastuulliseen ympäristötoimintaan. Myös viitteitä ympäristökasvatuksen huomioimisesta koulun toimintakulttuurissa näkyy perusteiden pohtivassa kuvauksessa kehityksen suunnan muuttamisesta osana koulun kasvuympäristökuvausta.

Vuoden 1985 perusteissa ympäristökasvatus on integroituna vain kolmeen eri kohtaan perusteiden yleisessä osassa. Valtaosa ympäristökasvatuksen maininnoista on perusopetuksen yleisissä tavoitteissa. Vuoden 1985 perusteiden perusopetuksen yleisten tavoitteiden kuvauksien voidaan katsoa vastaavan myöhempien perusteiden aihekokonaisuuksia. Yhtenä tällaisen tavoitteena on elinympäristöä ja luonnonsuojelua käsittelevä tavoite, jonka aiheiden käsittely perusteiden mukaan kuuluu koulun ympäristökasvatuksen tehtäväksi. Elinympäristö ja luonnonsuojelu -tavoitteen piirissä käsitellään mm. ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta ja luonnonvarojen käyttöä. Tavoitteena on mm. ympäristöä kuormittavien elämäntapojen korjaaminen. Yleisten tavoitteiden lisäksi ympäristökasvatus on huomioitu oppilaan arvioinnissa, jossa ympäristön suojeleminen on osa käyttäytymisen arviointia. Yksi maininta on myös kunnan opetussuunnitelman laatimisen kohdalla, kun opetussuunnitelmaa laatimista ohjaavissa periaatteissa on läheinen vuorovaikutus ympäröivän luonnon kanssa.

Vuoden 1994 perusteissa ympäristökasvatus on integroitu myös vain kolmen eri yleisen osan osion alle. Vuoden 1994 perusopetuksen yhtenä yleisenä tavoitteena on yleissivistys, johon kuuluu elinympäristöstä huolehtiminen sekä teknologian vaikutusten tarkastelu ihmisen ja luonnon vuorovaikutussuhteisiin. Aihekokonaisuuksissa ympäristökasvatus on integroitu laajasti eri aihekokonaisuuksiin, jotka ovat kansainvälisyys-, kuluttaja-, liikenne-, terveys- ja vielä erikseen ympäristökasvatuksen aihekokonaisuudet. Kansainvälisyyskasvatuksessa edistetään kestävää kehitystä ja kuluttajakasvatuksessa arvioidaan kriittisesti kulutusvalintojen ympäristövaikutuksia. Liikennekasvatuksessa tarkastellaan liikenteen vaikutuksia ympäristölle ja terveyskasvatuksessa edistetään ja ylläpidetään ympäristön terveyttä. Ympäristökasvatuksen aihekokonaisuudessa on mukana kestävä kehityksen näkökulma ja siinä ohjataan luonnon monimuotoisuuden vaalimiseen. Ympäristökasvatukseen kuuluu myös mm. ympäristön ja luonnon herkkä ja elämyksellinen kokeminen sekä ihmisen riippuvuus luonnonvaroista ja ympäristön tilasta. Lisäksi omana osionaan on vuoden 1994 perusteissa peruskoulun kehittäminen, jossa perusopetuksen muutostarvetta perustellaan yleisellä arvoperustan ja yhteiskunnan muutoksella, joita ohjaavat kestävä kehitys ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttäminen.

Vuoden 2004 perusteissa ympäristökasvatus on integroituna viiteen eri yleisen osan osioon. Vuoden 2004 aihekokonaisuuksista ympäristökasvatus näkyy turvallisuus ja liikenne -, ihminen ja teknologia - sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuksissa. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudessa käsitellään ympäristöturvallisuutta, ja ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudessa tarkastellaan teknologian ympäristövaikutuksia. Varsinainen ympäristökasvatuksen aihekokonaisuus eli vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta aihekokonaisuuden tavoitteena on mm. ympäristön suojelu, kestävä kehityksen edellyttämät toimintatavat ja omien kulutustottumusten tarkastelu. Muiden vuosien perusteista poiketen vuoden 2004 perusteiden perusopetuksen yleisissä tavoitteissa ja arvoperustassa on vain yksi ympäristökasvatuksen maininta, jossa ohjataan vaalimaan maapallon elinympäristöjen elinkelpoisuutta. Oppilaan oppimisen arvioinnissa yhtenä käyttäytymisen arviointikriteerinä vuonna 2004 on se, miten oppilas ottaa huomioon ympäristön. Lisäksi oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee hyödyntää ympäröivää luontoa.

Muutamien osioiden ympäristönäkökulma tulee esille ainoastaan 2000-luvun perusteissa, mikä johtuu osin siitä, että ne muistuttavat rakenteeltaan enemmän toisiaan kuin aikaisemmat perusteet. Tällaisia yhteisiä osia niissä ovat oppimisympäristöihin sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen viittaavat osiot. Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksessa molemmissa 2004 ja 2014 vuosien perusteissa hyödynnetään maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa tietämystä kulttuurialueidensa luonnosta ja lisäksi vuoden 2004 perusteissa tuodaan opetuksessa ilmi myös saamelaisten luontosuhde.

Vuoden 2014 perusteissa ympäristökasvatuksen mainintoja on yleisen osan yhdeksän eri osion alla. Vuoden 2014 perusteissa perusopetuksen yleisenä tavoitteena on muun muassa edistää kestävä elämäntapaa YK:n kestävä kehityksen kehitystavoitteiden mukaisesti sekä kasvattaa ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, joihin liittyy luonnon kunnioittaminen ja kestävä kehityksen edistäminen osana sivistystä. Vuoden 2014 perusteissa on aihekokonaisuuksien tilalla laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet. Laaja-alaiset kokonaisuudet on esitelty yleisissä osioissa yleisesti ja vuosiluokkakohtaisesti. Lisäksi oppiaineiden kohdalla on merkitty sisältö- ja tavoitekuvauksiin aiheisiin liittyvät laaja-alaiset kokonaisuudet. Tavoitteena on saada

laaja-alainen oppiminen osaksi kaikkien aineiden opetusta ja tehdä opetuksesta näin entistä eheytympää. Laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia on yhteensä seitsemän ja ympäristökasvatus näkyy niistä neljässä. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -kokonaisuudessa käsitellään kulttuurista kestävyyttä ja myönteistä ympäristösuhdetta. Itsestä huolehtimisen ja arjen taidoissa tarkastellaan mm. oman toiminnan vaikutusta kestävä kehityksen kannalta ja harjoitellaan kestävä elämäntapaa. Tieto- ja viestintä teknologisen osaamisen kokonaisuudessa yhtenä tarkastelu kulmana on kestävä kehitys ja vastuullinen kuluttajuus. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus -kokonaisuudessa taas rakennetaan merkitystä ympäristön suojelulle omakohtaisen luontosuhteen kautta, sekä pohditaan oman toiminnan ympäristövaikutuksia ja toisaalta vaikutusmahdollisuuksia kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseksi. Paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa osoitetaan koulun tehtävä kestävä tulevaisuuden rakentamisessa. Oppimisen arvioinnissa ympäristökasvatus näkyy jälleen käyttäytymisen arvioinnissa. Myös oppilashuollossa kiinnitetään huomiota ympäristön terveyteen. Erona vuoden 2004 perusteiden oppimisympäristöjen mainintaan on se, että vuoden 2014 perusteissa on myös huomioitu oppimisympäristön ekologisuus eikä pelkästään rakennettu ympäristö ja luonto osana oppimisympäristöjen suunnittelua.

Vuoden 2014 perusteiden yleisissä osioissa on useita sellaisia kohtia, missä ympäristökasvatus on huomioitu, joita ei ole aikaisempien vuosikymmenten perusteissa. Tämä selittyy osin sillä, että viimeisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kauttaaltaan laajempi kuin edeltäjänsä pois lukien vuoden 1970 perusteet. Myös kestävä kehityksen käsitteen yleistymisellä on todennäköisesti ollut vaikutus osioiden kasvaneeseen määrään.

6.1.2 Ympäristökasvatus eri oppiaineiden kuvauksissa

Ympäristökasvatus on jakautunut eri oppiaineiden kesken lähes samalla tavalla kaikissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ympäristökasvatukseen viittaavien mainintojen määrä eri oppiaineiden kesken eri vuosikymmenten perusteissa on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Ympäristökasvatukseen viittaavien mainintojen määrä perusteiden oppiainekuvauksissa eri vuosikymmenten perusteissa

Oppiaineet	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet				
	1970	1985	1994	2004	2014
Äidinkieli	1		6		2
Suomi toisena kielenä*			2		
Vieraat kielet sis. toinen kotimainen	1	5	7	8	2
Matematiikka	1	6		2	2
Ympäristöoppi	9	14	11	49	59
Biologia ja maantieto	27	22	26	42	60
Fysiikka ja kemia	1	2	7	17	22
Historia ja yhteiskuntaoppi			2	2	4
Uskonto				3	8
Elämäkatsomustieto	5	8	1	15	15
Kuvataide	4	4	8	13	30
Musiikki			1	3	5
Liikunta		1	3	2	4
käsityö	1	8	5	13	14
Kotitalous	2	5	5	5	9
Kansalaistaito**	5	1			
Maatilatalous/ maa- ja metsätalous sekä puutarhanhoito***	2	3			
Terveystieto****				4	9
Oppilaan ohjaus	1				
Yhteensä	60	79	84	178	245

*Vuoden 1994 perusteista eteenpäin

**Vain vuosien 1970 ja 1985 perusteissa

***Vain vuosien 1970 ja 1985 perusteissa

****Vain vuosien 2004 ja 2014 perusteissa

Pienimmät osuudet ympäristökasvatukseen viittaavista maininnoista on ollut äidinkiellellä. Vain vuoden 1994 perusteissa on suomi äidinkielenä oppiaineen

kuvauksessa mainittu ympäristökasvatus, jossa pohditaan vaikuttamaan kykenevän ihmisen vastuuta ympäristöstä. Muut äidinkielen sitaatit viittaavat ympäristön havainnointiin. Vieraisissa kielissä ympäristökasvatuksen ulottuvuuksia on lähinnä aineiden opetussisällöissä kielen aihepiirihdotuksissa, joissa usein on mainittu lähiympäristö ja luonto. Ainoastaan vuoden 1970 perusteissa vieraiden kielten aihepiirihdotuksissa on mainittuna ympäristön suojelu ja vuoden 2004 sekä 2014 perusteissa kestävä kehitys. Myös matematiikan sisällöissä ympäristökasvatuksen osuus on vähäinen, enimmillään se on ympäristön havainnointia. Poikkeuksen tekevät vuosien 1970 ja 1985 perusteet, joista ensimmäisenä mainitussa otetaan tiedollisissa tavoitteissa huomioon ihmisen ja luonnon vuorovaikutus ja jälkimmäisessä matematiikan sovellusaiheiksi on jopa ehdotettu ympäristökasvatusta. Taito- ja taideaineista pienimmät osuudet ympäristökasvatuksella on musiikissa ja liikunnassa. Musiikin sisällöissä on mainittu ääniympäristön havainnoiminen ja liikunnassa luonnossa liikkuminen. Viimeisimmässä, vuoden 2014 perusteissa yläkoulun musiikin sisältöjen kohdalla kiinnitetään tosin myös huomiota musiikin kulutukseen ja kestäväan käyttöön. Suurimmat osuudet ympäristökasvatusta on ympäristöopilla sekä biologialla ja maantiedolla. Lisäksi elämäkatsomustiedon, kuvataiteen, käsityön ja kotitalouden kuvaukset ovat kaikkina vuosikymmeninä sisältäneet ympäristökasvatukseen viittaavia mainintoja. Mainintojen määrä on kasvanut perusteissa aina uusien opetussuunnitelmien myötä poikkeuksena äidinkieli ja matematiikka. Mainintojen määrää saattaa lisätä ainakin 2000-luvun perusteissa niiden ylipäätään runsaampi sisältömäärä.

Vuoden 1970 perusteiden oppiainekuvauksissa eniten ympäristökasvatusta on biologian ja maantiedon oppiaineissa. Toiseksi eniten mainintoja on alakoulussa opetettavassa ympäristöopissa. Näissä aineissa luonnon ekologisen tuntemuksen lisäksi painotetaan luonnosta nauttimista, sen suojelua ja ihmisen vastuuta luonnonvarojen käyttäjänä. Luonnontieteellisten aineiden jälkeen eniten ympäristökasvatusta sisältää kansalaistaidon, elämäkatsomustiedon ja kuvataiteen oppiainekuvaukset. Kansalaistaidossa tarkastellaan ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta sekä ohjataan luonnon suojeluun. Myös elämäkatsomustiedossa käsitellään elämän eri muotojen ja luonnon suojelua. Kuvataiteessa sen sijaan ohjataan oppilaita ottamaan vastuuta ympäristöstään ja myös vaikuttamaan omaan ympäristöönsä. Kotitaloudessa sekä maa- ja metsätaloudessa kummassakin ohjataan myös luonnonsuojeluun sekä vastuuseen ympäristöstä. Vieraiden kielten aihepiirihdotukset sisältävät myös ympäristön ja

luonnonsuojelun. Matematiikassa on yksi maininta ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen huomioimisesta oppiaineen tavoitteissa. Vuoden 1970 perusteissa on ainoana ympäristökasvatukseen viittaava maininta myös oppilaan ohjauksessa, jossa muiden aineiden tapaan ohjataan oppilaita luonnon suojelemiseen.

Vuoden 1985 perusteissa eniten ympäristökasvatuksen mainintoja on biologian ja maantiedon sekä ympäristöopin oppiaineissa. Ympäristön havainnoinnin ja ekologisten prosessien tuntemuksen lisäksi ohjataan jälleen vastuuseen ympäristöstä ja sen suojelusta muun muassa luonnonvaroja säästäen. Näiden oppiaineiden jälkeen eniten ympäristökasvatuksen mainintoja on elämänskatsomustiedon ja käsityön oppiaineissa. Elämänskatsomustiedossa pohditaan ihmisen ja luonnon suhdetta sekä tulevaisuutta ja luonnonsuojelua. Käsitöissä ohjataan ekologiseen vastuuntuntoon huomioimalla käsitöiden ympäristötekijät. Kotitaloudessa pohditaan kotitalouksien vastuuta ympäristönsuojelussa mm. kulutustottumusten kautta. Vieraisissa kielissä luonto ja ympäristö ovat jälleen mukana aihepiirihdotuksissa. Kuvataiteessa kiinnitetään huomiota luonnon kauneuteen ja ympäristön visuaaliseen hahmottamiseen. Lisäksi vuoden 1985 perusteissa kuvataiteessa useammassa kohtaa viitataan suoraan ympäristökasvatukseen osana kuvataidekasvatusta.

Vuoden 1994 perusteissa biologian ja maantiedon sekä ympäristöopin kuvauksissa pohditaan ihmisen ja luonnon vuorovaikutussuhteita sekä ekologisesti kestävästä ympäristösuhdetta. Pelkkien tietojen ja asenteiden lisäksi oppilaita myös ohjataan aktiiviseen toimimiseen ympäristön suojelussa. Useita mainintoja ympäristökasvatuksesta on myös kuvataiteessa, jossa oppilaita ohjataan taas ympäristön visuaaliseen hahmottamiseen sekä vastuuseen ympäristöstä sekä omaan ympäristöön vaikuttamiseen. Vieraiden kielten sekä suomi toisena kielenä -oppimäärän maininnat ovat jälleen aihepiirihdotuksia. Myös kotitaloudessa ja käsitöissä on useampia ympäristökasvatuksen mainintoja. Aikaisemmista perusteista poiketen ympäristökasvatus on nyt huomioitu myös äidinkielessä, historiassa ja yhteiskuntaopissa sekä fysiikassa ja kemiassa. Fysiikassa ja kemiassa ympäristön havainnoinnin lisäksi pohditaan ratkaisuja ympäristöongelmiin ja ohjataan ottamaan vastuuta ympäristöstä. Lisäksi tarkastellaan ihmisen ja luonnon vuorovaikutusta ja kulutuksen ympäristövaikutuksia. Äidinkielessä ohjataan myös kantamaan vastuuta ympäristöstä osana vaikuttamista. Uskonnossa ei ole edelleenkään suoraa mainintaa

ympäristökasvatuksesta ja muista perusteista poiketen vuoden 1994 perusteiden elämänskatsomustiedon kohdallakin on vain yksi maininta ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksesta. Sen sijaan perusteissa tarkastellaan ensimmäistä kertaa historian ja yhteiskuntaopin kohdalla ihmisen ja ympäristön suhdetta. Kotitaloudessa ja käsitöissä on myös useampia mainintoja ympäristökasvatuksesta. Kotitaloudessa tarkastellaan kuluttamiseen liittyviä ongelmia sekä ohjataan vastuuseen. Käsitöissä taas opetellaan kestävän kehityksen periaatteita muun muassa tarkastelemalla tuotteiden elinkaarta.

Vuoden 2004 perusteissa biologian ja maantiedon sekä ympäristöopin ympäristökasvatuksen maininnat ovat lisääntyneet aikaisempiin perusteisiin verrattuna. Ympäristöopin kohdalla tätä selittää osin se, että vuoden 2004 perusteissa ympäristöoppia opetetaan 1.–4. luokkalaisille ja 5.–6. luokkalaisille opetetaan biologiaa ja maantietoa sekä fysiikkaa ja kemiaa, joissa on kuitenkin eri kuvaukset kuin yläkoulussa opetettavissa biologiassa ja maantiedossa sekä fysiikassa ja kemiassa. Alakoulussa opettavat biologia ja maantietoa sekä fysiikka ja kemia on yhdistetty tässä tutkimuksessa osaksi ympäristöoppia, mikä siis selittää mainintojen suuren määrän, kun ympäristöopilla on perusteissa kolme eri oppiainekuvausta. Näissä kuvauksissa painotetaan ekologisten prosessien, ympäristön havainnoinnin ja tutkimuksellisuuden lisäksi kestävän kehityksen näkökulmaa. Kestävän kehityksen lisäksi ympäristöopin ja biologian oppiaineiden tehtävänä on olla luomassa oppilaiden myönteistä ympäristösuhdetta. Myös fysiikan ja kemian sisältämät ympäristökasvatuksen maininnat ovat lisääntyneet. Fysiikassa ja kemiassa havainnoidaan ja tutkitaan ympäristöä sekä pohditaan ympäristönsuojeluun liittyviä valintoja ja ohjataan ottamaan vastuuta ympäristöstä. Lisäksi tarkastellaan ympäristöön vaikuttavien aineiden seurauksia ja tuotteiden elinkaarta. Nyt myös uskonnossa on jonkin verran ympäristökasvatusta, mutta mainintojen määrä on huomattavasti pienempi kuin elämänskatsomustiedossa. Uskonnossa ohjataan lähinnä luonnon kunnioittamiseen. Elämänskatsomustiedossa taas tutustutaan kestävä kehityksen periaatteisiin ja ohjataan ottamaan vastuuta luonnosta ja pohditaan ihmisen luontosuhdetta ja luonnon merkitystä ihmiselle. Kuvataiteessa ohjataan lähinnä luonnon ja ympäristön havainnointiin ja visuaaliseen arvottamiseen. Terveystieto on uusi oppiaine vuoden 2004 perusteissa ja sen kuvauksessa on myös muutama ympäristökasvatukseen viittaava maininta. Terveystiedossa ohjataan huolehtimaan ympäristöstä. Käsitöissä kiinnitetään entistä enemmän huomiota kierrätykseen ja tuotteiden elinkaaritarkasteluun.

Vuoden 2014 perusteissa biologian ja maantiedon sekä ympäristöopin kuvauksin ympäristökasvatuksen maininnat ovat jälleen lisääntyneet. Edelleen painotetaan aineisiin sisältyvää kestävän kehityksen näkökulmaa. Lisäksi pohditaan omien valintojen vaikutusta ympäristölle ja luodaan omakohtaista ympäristösuhdetta luonnontieteellisten tietojen ja tutkimuksellisuuden lisäksi. Oppilaita myös kannustetaan aktiiviseen toimintaan ympäristön hyväksi. Huomattavasti ympäristökasvatuksen mainintojen määrä on kasvanut myös uskonnossa ja kuvataiteessa. Uskonnossa on vuoden 2014 perusteissa tarkastellaan kestävää elämäntapaa ja tulevaisuutta sekä pohditaan ympäristöön liittyviä eettisiä kysymyksiä. Kuvataiteessa ympäristön visuaalisen hahmottamisen ja kuvaamien lisäksi ohjataan oppilaita vaikuttamaan ympäristöön. Terveystiedossa on myös enemmän ympäristökasvatuksen mainintoja kuin edellisessä perusteissa ja terveystiedossakin ohjataan nyt kestävään elämäntapaan ja kuluttamiseen. Kestävää kehitystä tarkastellaan myös historiassa ja yhteiskuntaopissa sekä musiikissa.

6.2 Ympäristökasvatuksen diskurssit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista eri vuosikymmeninä käytettyjä diskursseja määritettiin tässä tutkimuksessa yhteensä kymmenen. Osa diskursseista sivuaa toisiaan ja niitä käytetään myös teksteissä rinnakkain. Diskurssit eivät aina myöskään esiinny puhtaasti sellaisinaan, vaan ne voivat esiintyä yhdessä samassa yhteydessä. Diskurssit esitellään ensin diskurssikohtaisesti, jonka jälkeen seuraavassa luvussa niitä tarkastellaan eri vuosikymmenten perusteissa. Diskurssin esittelyssä käytetään kuhunkin diskurssiin luokiteltuja esimerkkisitaatteja eri perusteista. Sitaatin tummennetut ilmaisut ovat esitellylle diskurssille tyypillisiä.

Luonnontieteellinen diskurssissa luontoa ja sen prosesseja pyritään ymmärtämään. Luontoa opitaan ymmärtämään opiskelamalla sen ekologiaa prosesseja ja syy-seuraussuhteita. Luonnontieteellisyyttä painottavan ympäristökasvatuksen työtapoja ovat havainnointi ja tutkimukset. Ympäristön havainnoinnilla pyritään herättämään kiinnostusta ympäröiviä luonnonilmiöitä kohtaan ja osallistaa oppilaita aktiiviseen toimimiseen, jonka katsotaan tukevan tiedollisten tavoitteiden omaksumista. Ympäristön

luonnontieteellinen tarkastelu tapahtuu perusteissa useimmiten erillään ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksen tarkastelusta. Luonnontieteelliseen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin ympäristön ja luonnon havainnoinnista, tutkimisesta, ekologiasta luonnontieteellisenä ilmiönä ja eliöiden sopeutumisesta elinympäristöönsä.

”Elollisten olentojen yhdyskuntien tarkastelu jäsentyy edelleen kahdeksi alueeksi. Toisessa tarkastellaan kaikkien elollisten olentojen riippuvuutta ympäristön tarjoamista elinmahdollisuuksista sekä niiden sopeutumisesta ympäristöönsä rakenteen ja/tai oppimien avulla. Toisen alueen muodostaa tutustuminen ihmisen rakentaman ympäristön eli inhimillisen kulttuurin peruspiirteisiin.” (Komiteamietintö 1970, 85)

Erityisesti luonnontieteellinen diskurssi korostuu ymmärrettävästikin luonnontieteellisissä aineissa kuten biologiassa ja maantiedossa sekä fysiikassa ja kemiassa. Luonnontieteellisen tiedon omaksumisen yhteyttä ympäristökasvatuksen laajempiin tavoitteisiin ei tekstissä suoraan vedetä. Ympäristön ymmärtäminen voidaankin nähdä ennemminkin biologian ja muiden luonnontieteellisten oppiaineiden kannalta oleellisena tiedollisena sisältönä kuin varsinaisena ympäristökasvatuksena.

Varsinaisina ympäristökasvatuksen diskursseina voidaan pitää lausumia, joissa tarkastellaan ihmisen ja ympäristön välisiä suhteita. Yhteistä näille diskursseille on se, että niissä kaikissa ihmisellä on jokin rooli suhteessa ympäristöön. Diskursseissa käsitellään ihmistä toisaalta luonnonvarojen käyttäjänä ja ympäristön muokkaajana, luonnon kanssa vuorovaikutuksessa elävänä, osana luontoa ja siitä riippuvaisena olentona ja luonnon suojelijana ja ympäristöstä vastuussa olevana toimijana.

Välineellisessä diskurssissa luonto nähdään ihmisen hyödynnettävissä olevina resursseina kuten luonnonvaroina ja ekosysteemipalveluina. Välineellistämistä voidaan katsoa olevan myös luonnon maisemallisten arvojen korostaminen, jossa ympäristö saa arvonsa sen kauneudesta. Samoin virkistysarvot luetaan osaksi välineellistä diskurssia. Välineelliseen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin ympäristön maisemallisesta arvottamisesta, luonnon kauneudesta, luonnonvaroista ilman niiden käytön kriittistä tarkastelua ja ekosysteemipalveluista.

*”Maantieto kehittää **kykyä arvioida sekä luonnonmaiseman että kulttuurimaiseman kauneutta** ja seurata niissä tapahtuvia muutoksia”* (POPS 1994, 86).

Vastuun diskurssissa luonto ja ympäristö ovat jotain, josta ihmiset ovat vastuussa. Tätä vastuuta perustellaan ihmisen roolilla luonnonvarojen käyttäjänä ja ympäristön muokkaajana. Luonto tarjoaa ihmiselle luonnonvaroiksi kutsuttuja resursseja, joita tulee käyttää vastuuntuntoisesti, jotta resurssit säilyisivät. Vastuun kantajia ovat lähinnä yksilö, kansalainen, kuluttaja sekä kotitaloudet. Myös yhteiskuntien vastuusta puhutaan, mutta huomattavasti vähemmän. Kouluopetuksessa vastuun oppiminen on oppilaiden ohjaamista vastuun ottamiseen itsestään ja muista sekä ympäristöstä ja luonnosta. Vastuun diskurssi näkyy kaikissa aineissa, joissa ympäristökasvatusta käsitellään sekä yleisissä osioissa. Vastuun diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa käytettiin ilmaisuja ympäristövastuu, vastuu ympäristöstä ja luonnosta, vastuullinen toiminta ympäristössä ja luonnossa sekä vastuu luonnon muuttajana ja luonnonvarojen käyttäjänä.

*”Asennekasvatuksen alueella tavoitteena on herättää oppilaissa vastuu omasta terveydestään sekä saada heidät ymmärtämään **velvollisuutensa elinympäristön ja elämän suojeluun sekä ihmisen vastuu luonnon muuttajana ja luonnonvarojen käyttäjänä.**”*(POPS 1985 165).

*”Biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa **vastuullisuutta**, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi”* (POPS 2004, 176).

Vuorovaikutuksen diskurssissa tarkastellaan ympäristön vaikutusta ihmiseen ja toisaalta ihmisen vaikutusta ympäristöönsä. Ihmistä ja ympäristöä tarkastellaan erillisinä asioina, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Diskurssissa tarkastellaan vuorovaikutussuhteita olemassa olevina faktoina ilman ohjausta kriittiseen tai eettiseen tarkasteluun. Vuorovaikutuksen diskurssia käytetään erityisesti maantiedon oppiaineessa. Vuorovaikutuksen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksesta, luonnon vaikutuksesta ihmisen elämään ja toimintaan sekä ihmisen toiminnan vaikutuksesta ympäristölle ja luonnolle.

”Ympäristö ja luonnontieto tarkastelee luontoa ja ihmistä sekä näiden vuorovaikutussuhteita” (POPS 1994, 81).

”...ohjata oppilasta hahmottamaan ympäristöä, ihmisten toimintaa ja niihin liittyviä ilmiöitä ympäristöopin käsitteiden avulla sekä kehittämään käsiterakenteitaan ennakkokäsityksistä kohti käsitteiden täsmällistä käyttöä” (POPS 2014, 241).

Ekososiaalisen sivistyksen diskurssissa ympäristöasiat sekä luonnon ja ihmisen vuorovaikutuksen tarkastelussa ohjataan systeemiseen ajattelutapaan, jossa asioiden vaikutusyhteyksiä tarkastellaan moninäkökulmaisesti. Ihminen nähdään tässä diskurssissa täysin riippuvaisena ekosysteemeistä ja niiden hyvinvoinnista. Ekososiaalisen sivistyksen diskurssissa tarkastellaan kriittisesti ihmisen ja yhteiskuntien vaikutusta ekosysteemeille. Diskurssin ajatuksena on, että systeemisesti ajatteleva, eri vaikutusyhteyksiä ymmärtävä ihminen toimii myös ympäristön tiedostaen. Ekososiaalisen sivistyksen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa käytettiin ilmaisuja ihminen osana luontoa, ihmisen riippuvuus luonnosta ja ekosysteemeistä sekä ihmisen toiminnan kriittinen tarkastelu ympäristössä.

*”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja **ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys**, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.”* (POPS 2014, 16.)

*”Kokoavassa katsauksessa luodaan käsitys ympäristötekijöiden ja eliöiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, luonnossa vallitsevasta tasapainosta ja sen häiriöistä, ravintoketjuista ja **ihmisestä luonnon osana**. On kiinnitettävä huomiota **ihmisen riippuvuuteen luonnosta** sekä hänen erityisasemaansa ja vastuuseensa luonnon hyväksikäyttäjänä ja muuttajana.”* (Komiteamietintö II, 205.)

Vaikuttamisen diskurssissa korostetaan ihmisten aktiivista toimintaa ja omien valintojen merkitystä ympäristön kannalta. Tässä diskurssissa painotetaan yksilön vaikuttamismahdollisuuksia yksilön valintojen, kuten kulutusvalintojen kautta. Kuluttajasta puhuttaessa yhdistyy vaikuttamisen ja vastuun diskurssit. Kuluttajalla on

vastuu ja toisaalta hän voi myös vaikuttaa asioihin omilla kulutusvalinnoillaan. Lisäksi kannustetaan toimintaan ympäristön puolesta muun muassa kierrättämällä ja luonnonvaroja säästävällä toiminnalla, mutta myös erilaisin, paikallisin vaikuttamisprojektein. Vaikuttamisen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin toiminnasta ympäristön puolesta, ympäristötoiminnasta, vaikuttamisesta ympäristöön, omien tekojen vaikutuksen tarkastelu, kierrättäminen, kulutuksen vähentäminen ja säästäminen.

”Oppilaita aktivoidaan aloitteelliseen yhteistoimintaan estämään ja korjaamaan haittoja sekä elinympäristössään ilmeneviä elämäntapoja, jotka perustuvat luonnonvarojen jatkuvaan käyttöön” (POPS 1985, 12).

”...oppii havaitsemaan ja seuraamaan ihmisen aiheuttamia muutoksia sekä luonnossa että rakennetussa ympäristössä ja etsimään ongelmien ratkaisukeinoja ja vaikuttamisen mahdollisuuksia” (POPS 1994, 82).

Kestävän kehityksen diskurssissa oppilaita sitoudutetaan kestäväan elämäntapaan ja kestäväan tulevaisuuden rakentamiseen. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista kestäväan elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Kestävän kehityksen diskurssiin kuuluu olennaisesti kestäväan kulutuksen ja kuluttajuuden sekä luonnonvarojen kestäväan käytön tarkastelu. Usein kestävä kehitys näkyy tekstissä mainintana näkökulmasta, joka eri oppiaineisiin tai koulun käytänteisiin tulisi sisällyttää. Kestävää elämäntapaa harjoitellaan koulussa konkreettisesti vähentämällä syntyvän jätteen määrää sekä kierrättämällä tavaroita ja jätteitä. Kestävän kehityksen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa käytettiin ilmaisuja kestävä kehitys, kestävä kulutus, kestävä tulevaisuus, kestävä toiminta, luonnon- ja luonnonvarojen kestävä käyttö sekä kestävä ympäristösuhde.

”...luonnonvarojen globaalinen jakautuminen ja käyttö sekä luonnon kestäväan käytön edellytykset” (POPS 1994, 87).

”...ymmärtämään ympäristönsuojelun keskeiset tavoitteet ja luonnonvarojen kestäväan käytön periaatteet” (POPS 2004, 180).

”...ohjata oppilasta talouden perusteiden ymmärtämiseen, oman talouden hallintaan ja vastuulliseen kuluttamiseen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti” (POPS 2014, 419)

Suojeludiskurssissa luonto on jotain, mitä ihmisen täytyy suojella, hoitaa ja vaalia. Tässä diskurssissa ei kuitenkaan mennä syvälle niihin tekijöihin, joilta luontoa tulisi suojella. Suojeludiskurssiin liittyy myös ajatus luonnon säilyttämisestä niin luonnonvarojen riittävyyden kuin monimuotoisuuden turvaamiseksi. Suojeludiskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin luonnon ja ympäristön suojelusta ja säästämisestä.

*”Terveellisiä urheilutottumuksia voidaan juurruttaa sekä **kiinnostusta luontoon ja sen suojeluun** virittää urheilu- ja leiritoimintakerhojen avulla”* (Komiteamietintö II 1970, 178).

*”Ihmiskunnan polttavimmat tämänhetkiset eettisen ongelmat liittyvät **elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla** ja epätasaisesti jakautuneisiin elämisen mahdollisuuksiin”* (Komiteamietintö I 1970, 39).

*”...herättää vastuuntuntoinen suhtautuminen **elinympäristön suojelemiseen, elinehtojen säilyttämiseen** sekä luonnonvarojen säästämiseen”* (POPS 1985, 102).

Ongelmakeskeisessä diskurssissa ympäristö nähdään ongelmana. Ympäristöongelmia käsitellään niin paikallisella kuin globaalilla tasolla ja pohditaan ongelmiin ratkaisuja. Ongelmakeskeisessä diskurssissa kannustetaan oppilaita myös aktiiviseen toimintaan ongelmien ratkaisemiseksi, joten se menee osittain päällekkäin vaikuttamisen diskurssin kanssa. Tavoitteena on kasvattaa oppilaista ympäristöongelmia ratkovia kansalaisia. Tässä diskurssissa myös teknologiaa pidetään ympäristöongelmien ratkaisijana tulevaisuudessa. Ongelmakeskeistä diskurssia käytetään erityisesti maantiedossa. Ongelmakeskeiseen diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin ympäristön eri ongelmista ja -kysymyksistä sekä niiden ratkaisemisesta.

”Väestön liikakasvun syytä. Ravinnontuoton, suolattoman veden ja teollisuuden raaka-aineiden riittämättömyys ja niiden yhä epätasaisempi jakaantuminen kansojen kesken.

Saastumisongelmat ja niiden ratkaiseminen kansainvälisten sopimusten avulla.”

(Komiteamietintö II 1970, 202)

”...kuvata, mitkä ovat hänen omat vaikutusmahdollisuutensa ympäristön tilan parantamiseksi ja tietää **keinoja, joiden avulla keskeisiä maailmanlaajuisia ympäristö- ja kehityskysymyksiä voidaan ratkaista**” (POPS 2004, 185).

Herkkyiden diskurssissa lähtökohtana on ympäristöherkkyys. Yksilön ympäristöherkkyttä muodostetaan merkityksellisten luontokokemusten hankkimisella ja ympäristön eettisellä tarkastelulla. Tässä diskurssissa tunnustetaan luonnossa hankittujen elämysten merkityksellisyys osana ympäristökasvatusta. Luonnosta hankittuihin kokemuksiin kuuluu myös luonnosta nauttiminen. Ympäristöherkkyttä painottavassa ympäristökasvatuksessa oppilaat ymmärtävät luonnon itseisarvon ja pitävät sitä merkityksellisenä. Herkkyiden diskurssi näkyy erityisesti ympäristöopissa ja biologiassa sekä elämäntiedon tiedossa sekä integroivissa aihekokonaisuuksissa. Herkkyiden diskurssiin määriteltiin sitaatit, joissa puhuttiin ympäristön arvostamisesta, luonto- ja ympäristösuhteesta, kiintymyksestä ja eettisestä suhtautumisesta luontoon.

”...herättää oppilaissa **harrastus ja kiintymys elävään luontoon**...” (POPS 1985, 165).

”**Kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla oppilaalle kehittyy myönteinen ympäristö ja luontosuhde** (POPS 2004, 170).

6.3 Diskurssien käyttö eri vuosikymmeninä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Kaikissa eri vuosikymmenten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli yhtenä suurimpana ympäristökasvatuksen diskurssina luonnontieteellinen diskurssi, joka ilmeni muun muassa ekologian sisältöinä ja tavoitteina, ympäristön havainnointina ja tutkimisena sekä pyrkimyksenä luonnon ymmärtämiseen. Luonnontieteellisen diskurssin painotus ja sisältö on pysynyt lähes samanlaisena läpi perusteiden historian, jonka takia sitä ei erikseen käsitellä perusteikohtaisissa diskurssianalyysin tuloksissa. Lisäksi ympäristökasvatuksen luonnontieteellisen diskurssin voidaan myös katsoa

olevan osin luonnontieteiden opetusta eikä niinkään ympäristökasvatusta. Taulukossa 3 esitetään perusteissa käytettyjen diskurssien määriä diskursseihin jaoteltujen ympäristökasvatuksen mainintojen perusteella eri vuosikymmeninä. Määriteltyjen diskurssien lisäksi osa maininnoista ei ollut suoraan jaoteltavissa mihinkään diskurssiin, sillä niissä ympäristö tai luonto oli yksittäisenä sanana aineiden kuten vieraiden kielten sisältöehdotuksena, ilman tarkempaa kuvailua. Taulukossa 4 on näiden käytettyjen diskurssien osuudet prosentteina kaikista käytetyistä ympäristökasvatuksen diskursseista. Erityisesti kestävän kehityksen ja vaikuttamisen diskurssien käyttö on lisääntynyt voimakkaasti vuoden 1994 perusteista lähtien samalla kun suojeludiskurssin käyttö on vähentynyt. Myös vaikuttamisen diskurssin käyttö on lisääntynyt perusteissa vuoden 1994 perusteista eteenpäin. Suojeludiskurssin voidaan katsoa osin edeltävän vaikuttamisen ja toisaalta kestävän kehityksen diskursseja. Suojeludiskurssissa luonnon suojelemisen voidaan katsoa olevan myös tekoja luonnon hyväksi, joita vaikuttamisen diskurssissa painotetaan. Suojeludiskurssissa on myös oltu huolissaan luonnon ja sen elinkelpoisuuden säilymisestä samoin kuin kestävän kehityksen diskurssissa halutaan turvata monimuotoisuuden ja luonnonvarojen säilyminen. Vastuun diskurssi on ollut tasaisesti läsnä kaikissa perusteissa samoin kuin ihmisen ja luonnon välisiä vuorovaikutussuhteita tarkasteleva diskurssi sekä herkkyyden diskurssi. Vaikka ekososiaalinen sivistys on käsitteen tasolla mainittuna ensimmäistä kertaa vuoden 2014 perusteissa on sen näkemys ihmisestä täysin riippuvaisena ekosysteemien hyvinvoinnista jo hyvin näkyvissä aikaisemmissa perusteissa. Välineellinen diskurssin käyttö on ollut melko vähäistä ja sen käyttö on laskenut entisestään vuosikymmenten edetessä. Myös ongelmakeskeinen diskurssin osuus on ollut pieni muihin diskursseihin nähden.

TAULUKKO 3. Ympäristökasvatuksen mainintojen määrät diskursseittain eri vuosikymmenten perusteissa

Diskurssit	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet				
	1970	1985	1994	2004	2014
Luonnontieteellinen	20	17	15	37	60
Vastuu	9	8	8	12	22
Ekososiaalinen	6	6	10	16	17
Vaikuttaminen	3	4	12	21	38

Kestävä kehitys		1	11	28	107
Suojelu	23	20	11	14	13
Ongelmakeskeinen	2	5	9	5	5
Herkkyys	7	5	10	13	22
Vuorovaikutus	6	6	13	9	13
Välineellinen	3	5	2	4	2
Määrit.	1	11	10	17	20
Yhteensä	80	88	111	176	319

TAULUKKO 4. Ympäristökasvatuksen eri diskurssien osuudet kaikista käytetyistä ympäristökasvatuksen diskursseista eri vuosikymmenten perusteissa

	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet				
Diskurssit %	1970	1985	1994	2004	2014
Luonnontieteellinen	25,3	22,1	14,9	23,3	20,1
Vastuu	11,4	10,4	7,9	7,5	7,4
Ekososiaalinen	7,6	7,8	9,9	10,1	5,7
Vaikuttaminen	3,8	5,2	11,9	13,2	12,7
Kestävä kehitys	0,0	1,3	10,9	17,6	35,8
Suojelu	29,1	26,0	10,9	8,8	4,3
Ongelmakeskeinen	2,5	6,5	8,9	3,1	1,7
Herkkyys	8,9	6,5	9,9	8,2	7,4
Vuorovaikutus	7,6	7,8	12,9	5,7	4,3
Välineellinen	3,8	6,5	2,0	2,5	0,7
Yhteensä	100	100	100	100	100

6.3.1 *Diskurssit vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*

Seitsemänkymmentäluvun perusteissa ympäristökasvatuksen vallitsevana diskurssina on suojeludiskurssi, jonka osuus on vajaa kolmannes kaikista käytetyistä diskursseista. Seuraavaksi eniten käytetään vastuun ja herkkyyden diskursseja, kun tarkastellaan muita, kuin luonnontieteellistä diskurssia. Suojeludiskurssia käytetään perusteissa useassa kohdassa. Luonto ja ympäristö ovat jotain, mitä pitää kunnioittaa ja arvostaa ja siksi sitä tulee myös suojella ja koulukasvatukseen tähän ohjata. Selvää ei täysin ole se, miltä luontoa tulisi suojella ja miksi sitä tulee kunnioittaa. Myöskään konkreettisia keinoja luonnon suojelemiseksi ei kuvailla. Perusteissa ollaan huolissaan maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä ja luonnon säilyttämiseen kannustetaan myös opetuksessa.

*”Ihmiskunnan polttavimmat tämänhetkiset eettisen ongelmat liittyvät **elämän edellytysten säilyttämiseen maapallolla ja epätasaisesti jakautuneisiin elämisen mahdollisuuksiin**”* (Komiteamietintö I 1970, 39).

Ympäristön ja luonnon suojeleminen nähdään pitkälti luonnon puhtaana pitämisenä. Tällainen lähestymistapa on kuitenkin helposti ymmärrettävissä, sillä siihen voidaan opetuksessa konkreettisesti ohjata ja oppilaita osallistaa muun muassa ohjaamalla omien roskien siivoamiseen. Luonnonsuojeluun orientoitumisessa tuetaan perusteissa myös herkkyyden diskurssin kautta. Perusteissa oppilaita osallistetaan ja ohjataan omakohtaisten luontokokemusten hankkimiseen sekä harrastuneisuuden herättämiseen. Lisäksi luontoa ja eliöitä käsitellään myös eettistä pohdintaa käyttäen. Vaikka oppilaiden omakohtaista kokemista pidetään ympäristökasvatuksessa tärkeänä, varsinaiseen ympäristöasioihin vaikuttamiseen oppilaita ei ohjata.

*”Oppilasta tulisi ohjata ottamaan huomioon koko elinympäristönsä: hyviin käytöstapoihin kuuluu **myönteinen suhtautuminen myös luontoon**. Siten on syytä selvittää siisteyden ja **luonnon suojelemisen vaatimuksia luonnossa liikuttaessa**.”* (Komiteamietintö II 1970, 172).

”Eliöiden ja niiden ympäristön vuorovaikutuksessa on tärkeänä osana ihmisen suhtautuminen toisiin ihmisiin, eläimiin, kasveihin ja muuhun luontoon. Näihin

suhteisiin on tuotava mukaan eettinen näkökulma. Elämän kunnioittamisen on tultava voimakkaasti ilmi ihmisen suhteessa luontoon. Oppilaiden on omaksuttava suojeleva asenne luonnon puhtaana säilymiseen.” (Komiteamietintö II 1970, 152).

Vastuun diskurssissa oppilaat kasvatetaan ottamaan vastuuta luonnosta ja ympäristöstä. Vastuun tärkeyttä perustellaan huolella maapallon saastumisesta sekä ihmisen roolilla tämän saastumisen aiheuttajan mm. luonnonvarojen käyttäjänä ja ympäristön muokkaajana. Globalisaatio alkaa näkyä vastuun alueen laajentumisena.

”Ajallemme on ollut ominaista teollistuminen ja elintason nousu, mutta samanaikaisesti on kasvanut vaara, että ihmiskunta tuhoaa tai saastuttaa maapallonsa. Vastuu perheestä ja lähimmäisistä laajentuu koko maailmaa koskevaksi” (Komiteamietintö I 1970, 23).

”...vastuuntuntoista ja suojelevaa suhtautumista elinympäristöön, luontoon ja yhteiseen omaisuuteen” (Komiteamietintö I, 182).

Välineellinen diskurssi näkyy seitsemänkymmentäluvun perusteissa paitsi luonnon typistämisenä luonnonvaroiksi ja ihmisen muokattavaksi resurssiksi myös luonnon roolina ihmisten vapaa-ajan vieton paikkana ja luonnon kauneudellisten arvojen korostamisena. Osin tällaisen luonnon kauneuden näkemisen voi kuitenkin nähdä myös kuuluvan osaksi herkkyyden diskurssia, jossa oppilaita kannustetaan luonnosta nauttimiseen ja sen merkitykselliseksi kokemiseen.

”...ohjata oppilaat ymmärtämään luonnon kauneutta ja vapaa-ajan käyttöön luonnon parissa” (Komiteamietintö II 1970, 195).

”Luonnon kauneus ja sen herättämä hartaus” (Komiteamietintö II, 265).

Varsinaista vaikuttamisen diskurssia ei juurikaan perusteissa käytetä eikä oppilaita nähdä sen hetkisinä tai tulevina vaikuttajina. Perusteissa todetaan silti, ettei tehokkuutta ja kilpailua korostava kehitys voi jatkua, mutta ratkaisut ja päätökset kehityksen parantamiseksi tehdään perusteiden mukaan vasta tulevaisuudessa. Tulevina yhteiskunnan jäseninä oppilaita ei kuitenkaan nähdä näiden ratkaisujen keksijöinä, vaan hyväksyjinä ja suunnitelmien toteuttajina. Perusteissa on kuitenkin jo ajatus

ekososiaalisesta sivistyksestä, kun kilpailuun ja tehokkuuteen perustuvaa länsimaista elämäntapaa kritisoidaan ihmisten hyvinvoinnin näkökulmasta.

*”Nykyisin ihmisten ja kansojen kesken vallitseva peräänantamaton kilpailu elintasosta ja sitä myötäilevä yhä suuremman tehokkuuden tavoittelu työelämässä ja koululaitoksen organisoinnissa johtavat entistä pahempaan kilpailuun, kovuuteen, itsekkyyteen ja häikäilemättömyyteen ja tekevät myös vapaa-ajan viettämistavat epäinhimillisiksi ja vähän todellista virkistystä tuottaviksi. Tällainen kehitys ei voi jatkua. Kilpailumielialaa on hillittävä ja sen tilalle tuotava yhteistyö sekä ihmisten viihtyvyys ja turvallisuus. **On pyrittävä kasvattamaan yksilöitä, jotka omalta osalta ovat valmiita hyväksymään ja toteuttamaan edessä olevia koko ihmiskunnan ja elävän luonnon jatkuvalle olemassa ololle välttämättömiä suunnitelmia ja kipeitäkin ratkaisuja.**” (Komiteamietintö II, 233.)*

6.3.2 Diskurssit vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 1985 perusteissa vaikuttamisen diskurssia käytetään jo vähän enemmän kuin edeltäjässään. Oppilaat nähdään nyt osin aktiivisina, yhteiskunnallisina toimijoina. Ihmisen elämäntapojen yhteys ympäristöön tiedostetaan ja näitä elämäntapoja pitäisi korjata.

*”Ympäristökasvatuksen tavoitteena on opettaa ennakoimaan ja havainnoimaan ihmisen toiminnasta aiheutuvia ympäristönmuutoksia. Oppilaita **aktivoidaan aloitteelliseen yhteistoimintaan estämään ja korjaamaan haittoja sekä elinympäristössään ilmeneviä elämäntapoja, jotka perustuvat luonnonvarojen jatkuvaan käyttöön.**” (POPS 1985, 12.)*

Vallitsevana diskursseina ovat edelleen vastuu ja suojeleminen. Suojeludiskurssi näkyy maapallon luonnonvarojen riittävyyden turvaamisella. Edelleen kiinnitetään huomioita ympäristön puhtauteen ja siisteyteen. Oppilaita ohjataan kierrättämiseen ja tuhlauksen välttämiseen. Herkkyyden diskurssi näkyy perusteiden ohjatessa ympäristöasioiden eettiseen pohdintaan sekä kasvien ja eläinten suojelemiseen, pelkän yleisen luonnonsuojelun lisäksi. Eettiseen pohdintaan kuuluu mm. ihmisen aseman luonnossa ja

luonnon kestävä käytön pohtiminen sekä luonnon ja ihmisen tulevaisuuden näkymien tarkastelu. Lisäksi oppilaita ohjataan omakohtaiseen luonnon kokemiseen.

”Oppiaineen opetus pyrkii peruskoulun kasvatusperiaatteiden mukaisesti osoittamaan eettisen näkökulman merkityksen arvioitaessa elinympäristön ja luonnon suojelemista, kansallista kulttuuria ja kansallisia arvoja sekä kansainvälisen yhteisön, rauhan ja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä.” (POPS 1985, 126.)

”Havainnoidaan kevään ensimmäisiä merkkejä, seurataan muuttolintujen paluuta sekä ohjataan suojelemaan elinympäristöä” (POPS 1985, 104).

Vastuun diskurssissa vastuun kantajina ovat lähinnä yksilö ja kotitaloudet, mutta myös yhteiskuntien vastuuta käsitellään. Vastuuta ympäristöstä perustellaan jälleen ihmisen roolilla luonnon varojen käyttäjänä ja ympäristön muokkaajana. Perusteissa on edeltäjäänsä enemmän huomioitu yksilöiden ja oppilaiden kyky vaikuttaa ympäristön tilaan. Myös konkreettisia keinoja ympäristötietoiselle ja vastuulliselle käyttäytymiselle on esitetty jonkin verran.

”...korostaa ihmisen vastuuta omasta elinympäristöstään ja maapallon luonnonvarojen riittävydestä.” (POPS 1985, 102).

”Asennekasvatuksen alueella tavoitteena on herättää oppilaissa vastuu omasta terveydestään sekä saada heidät ymmärtämään velvollisuutensa elinympäristön ja elämän suojelemaan sekä ihmisen vastuu luonnon muuttajana ja luonnonvarojen käyttäjänä.”(POPS 1985, 165.)

6.3.3 Diskurssit vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mikään diskurssi ei nouse huomattavasti muita suurempaan rooliin. Edelleen puhutaan ihmisen vastuusta ympäristöstä, niin paikallisella kuin globaalilla tasolla. Tavoitteena kuitenkin on, että oppilaat haluaisivat itse toimia ympäristön hyväksi. Oppilaiden ja tulevien yhteiskunnan jäsenten osallisuutta, vaikuttamista ja ratkaisukeskeistä toimintaa tuodaan enemmän esille.

Koulun tulee kannustaa oppilaita toimimaan eikä vain omaksumaan ympäristökasvatukselle oleellisia tietoja. Myös ongelmalähtöisen diskurssin kautta osallistetaan oppilaita ratkaisumahdollisuuksien pohtimiseen. Vastuu nähdään olevan ihmisyhteisöillä ja yhteisöjen vaikutuksella nähdään olevan merkitys ympäristön tilan edistämisessä.

”...oppii ymmärtämään, että jokaisella ihmisellä on vastuu ympäristöstä ja että maapallon ja ihmisten tulevaisuus on riippuvainen ihmisyhteisöjen tekemistä päätöksistä.” (POPS 1994, 86).

”Oppilas tutkii ympäristöongelmia sekä etsii ratkaisuja ja saa kokemuksia muutoksen puolesta tehtävästä työstä, joka on lisääntyvästi kansainvälistä” (POPS 1994, 38).

Vaikuttamisen diskurssin taustalla on myös luonnon herkkyyden diskurssi, joka näkyy omakohtaisten kokemusten, ympäristöherkkyyden ja henkilökohtaisen luontosuhteen muodostamisen kautta. Koulun ympäristökasvatuksen lähtökohtana sanotaan olevan luonnon herkkä ja elämyksellinen kokeminen. Omakohtaiseen kokemiseen liittyvät myös tutkimuksellisuuden korostaminen ympäristökasvatuksessa. Myös suojeludiskurssi on edelleen vahvasti läsnä, kun oppilaita ohjataan luonnon arvostamiseen ja suojeluun. Edelleen luonnon yhtenä tärkeänä ulottuvuutena pidetään sen kauneutta.

”Ympäristö- ja luonnontiedon keskeisenä tavoitteena on tukea ja ohjata oppilaan kasvua tutkivaksi ja toimivaksi kansalaiseksi, joka on kiinnostunut luonnosta, sen tutkimisesta ja suojelusta” (POPS 1994, 81).

”Luonnossa koettujen elämysten, luonnon tutkimisen ja muulla tavoin hankittujen tietojen pohjalta oppilas voi omaksua ekologisen ympäristösuhteen, joka perustuu luonnon ja elämän eri muotojen tuntemiseen, arvostamiseen ja suojeluun” (POPS 1994, 84).

Aikaisempien perusteiden tavoin myös vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ollaan huolissaan maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä, luonnon varojen riittävydestä ja kehityksen suunnasta. Perusteissa kaivataan arvoperustan sekä

kulttuurievoluution suunnan muutosta. Tähän muutostarpeeseen vastataan tuomalla kestävän kehityksen diskurssilla. Perusteissa kestävä kehitys näkyy periaatteena, joka monessa kohdassa kuvaa tapaa, jolla jotain asiaa opetuksessa tulisi käsitellä tai oppimisen tavoitteena olevaa asennetta ja elämäntapaa. Kestävän kehityksen -käsite on perusteiden alussa avattu, jonka jälkeen sana kestävyys liitetään eri yhteyksiin läpi perusteiden kuvaamaan sitä, että ympäristöasiat on perusteissa läpäisyperiaatteella noteerattu. Kestäviä periaatteita ei erikseen eri kohdissa availta, vaan opetussuunnitelman käyttäjän pitää nämä periaatteet ja toteutustavat päätellä itse.

”Kysymys hyvinvoinnista ja sen ehdoista on arvioitava uudelleen taloudellisten mahdollisuuksien ja maapallon elinkelpoisuuden näkökulmasta.” (POPS 1994, 8).

”Käsityön opiskelu liittyy luontevasti ympäristökasvatukseen ja tukee kestävän kehityksen periaatteita” (POPS 1994, 109).

6.3.4 Diskurssit vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 2004 perusteiden eniten käytetyt diskurssit luonnontieteellisen diskurssin lisäksi ovat kestävän kehityksen diskurssi, vaikuttamisen diskurssi sekä ekososiaalinen diskurssi. Vaikuttamisen diskurssissa oppilaat nähdään perusteissa tulevina kuluttajina ja näin vaikuttaminenkin nähdään pitkälti kulutuskäyttäytymisen kautta. Konkreettisina toimina ympäristön hyväksi esitellään muun muassa kierrättämistä sekä tuhlauksen ja roskaamisen välttämistä sekä materiaalien huoltoa.

”Oppilas oppii arvioimaan oman kulutuksensa ja arkikäytäntöjensä vaikutuksia ja omaksumaan kestävän kehityksen edellyttämiä toimintatapoja” (POPS 2004, 41).

Kuluttajan vaikutusmahdollisuuksien ohella painotetaan oppilaiden aktiivista roolia ympäristöasioiden ratkaisijoina. Vaikuttamisen diskurssi yhdistyy osittain tässä herkkyyden diskurssin kanssa, kun halua aktiiviseen osallistumiseen ja luonnonsuojeluun hankitaan omien luontokokemusten kautta. Sen, että oppilas ymmärtää itsensä osaksi luontoa ja kokee luonnon merkityksellisenä, nähdään tukevan

myös tämän osallistumista ympäristön vaalimiseen ja ympäristöasioihin vaikuttamiseen. Vaikuttamista harjoitellaan paikallisin projektein.

”Biologian opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tuntemaan myös itseään ihmisenä ja osana luontoa. Ulkona tapahtuvassa opetuksessa oppilaan tulee saada myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia luonnosta sekä oppia havainnoimaan ympäristöä.” (POPS 2004, 176.)

”Opetus järjestetään siten, että oppilaat saavat myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia luonnossa opiskelusta, oppilaiden ympäristötietoisuus kehittyy ja halu vaalia elinympäristöjä ja elämän eri muotoja kasvaa” (POPS 2004, 180).

Kestävän kehityksen osuus on huomattavasti laajempi kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmien perusteissa. Perusteissa kuulutetaan koulun arvoperustan ja toisaalta yhteiskuntien kehityksen suunnan muutoksen perään. Kestävä kehitys nähdään tämän muutoksen ohjaavana voimana. Koulun tavoitteena on kasvattaa kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia ja oppilaiden tulee omaksua kestävän kehityksen periaatteita toiminnassaan. Kestävää kehitystä ei perustella pelkästään luonnonvarojen riittävyydellä vaan myös luonnon monimuotoisuuden vaalimisella. Perusteissa ei puhuta enää kulttuurievoluution suunnan muutoksesta ja kestävää kehitystä ja kulttuuria ei käsitelläkään samassa yhteydessä. Tämä näkyy esimerkiksi kotitalous-oppiaineen sisällöissä: niissä, joissa käsitellään esimerkiksi tapa- tai ruokakulttuuria ei ole kestävän kehityksen näkökulmaa mainittuna. Edelleen kestävää kehitystä käytetään monessa kohtaa periaatteena tavoitteiden ja toimintatapojen perässä. Näihin tavoitteisiin ei perusteissa kuitenkaan sen enempää anneta käytännön ohjeita. Kestävän kehityksen periaatteiden mukaiset tavoitteet ovat osin myös varsin kunnianhimoisia.

”Ympäristö- ja luonnontieto on biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista koostuva integroitu aineryhmä, jonka opetukseen sisältyy kestävän kehityksen näkökulma” (POPS 2004, 170).

”Oppilas osaa kuvata esimerkein luonnon monimuotoisuutta, osaa perustella sen merkitystä ekologisen kestävyuden kannalta sekä tuntee metsien kestävän käytön periaatteet” (POPS 2004, 218).

6.3.5 Diskurssit vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Kestävän kehityksen diskurssi on vallitseva ympäristökasvatuksen diskurssi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yli kolmanneksen osuudella kaikista käytetyistä diskursseista. Kestävän kehityksen periaatteet ovat näkyvästi mukana kaikissa opetussuunnitelman perusteiden osissa. Oppilaista kasvatetaan kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Vaikka yksittäisten kansalaisten valinnat ja näistä erityisesti kulutuskäyttäytyminen ovat toistuvimpana teemana kestävä kehityksen diskurssissa, tähdätään opetuksessa myös yhteisöjen ja yhteiskuntien toiminnan muuttamiseen kestäväksi. Myös kouluista itsestään halutaan kestävästi toimivia mm. energiaa, raaka-aineita ja monimuotoisuutta säästävillä materiaalivalinnoilla. Vaikuttamisen diskurssi on edelleen vahvasti käytössä. Vaikuttaminen ei jää perusteissa vain kulutusvalintojen tasolle, vaan oppilaista halutaan yhteiskunnallisia vaikuttajia ja ongelmien ratkaisijoita ja heitä kannustetaan vaikuttamaan myös ympäristöasioihin. Vaikuttamista ja osallistumista harjoitellaan koulu- ja lähiympäristön hyvinvointia edistämällä. Ongelmakeskeisessä diskurssissa teknologista osaamista pidetään ratkaisevana tekijänä ympäristöongelmien ratkaisemisessa tulevaisuudessa.

Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin. (POPS 2014, 16)

Vastuulliseen kuluttamiseen kasvattaminen on edelleen merkittävänä osana kestävä kehityksen diskurssissa. Kestävään kuluttamiseen kuuluu mm. säästäväisyys, jakaminen ja kohtuullisuus sekä talouden suunnittelu. Vaikka kulutustottumuksiin kiinnitetään taas huomiota, käsitellään niitä edelleen erillään kulttuurista. Kulttuuriperintöä tulee vaalia ja omaa kulttuuri-identiteettiä arvostaa, mutta kulttuuriin vaikutusten kriittiseen pohdintaan ei ohjata. Esimerkiksi edelleenkin kotitaloudessa ei ruokakulttuuria käsiteltäessä ole mainittuna kestävä kehityksen näkökulmaa, vaikka se monessa muussa kohtaan on mainittuna.

*”Tarkastellaan taloudellista toimintaa ja sen merkitystä. Perehdytään rahankäyttöön ja ansaitsemiseen, sekä säästämiseen ja **kestävään kuluttamiseen.**”* (POPS 2014, 261).

*”Oppilaita ohjataan **tarkastelemaan kulutustottumuksiaan kestävän tulevaisuuden näkökulmasta, tarkastelemaan mainosviestintää analyttisesti ja toimimaan kriittisinä ja vastuullisina kuluttajina**”* (POPS 2014, 283).

Perusteissa puhutaan edelleen nykyisen elämäntapamme korjaamisen tarpeesta. Elämäntavan korjaamisesta ja kehityksen suunnan muuttamisesta puhuttiin jo 1970, 1985 ja 1994 perusteissa. Nyt elämäntapamme korjaamiseksi käytetään käsitteen tasolla kestävän kehityksen lisäksi ekososiaalista sivistystä. Vaikka ekososiaalisesta sivistyksestä puhutaan ei sen diskurssin käyttö ole kuitenkaan laajempaa edellisiin perusteisiin nähden. Ekososiaalisen sivistyksen diskurssi näkyy perusteissa tarkastelulla ihmisen riippuvuudesta elinvoimaisista ekosysteemeistä, joka näkyy mm. pyrkimyksenä luonnonvarojen kestävään käyttöön, ja systeemistä ajattelua asioiden hahmottamisessa. Myös aineettomien asioiden merkityksen näkeminen ihmisten hyvinvoinnille nähdään osana ekososiaalista sivistystä. Aineettomien asioiden esille tuomisena on tarkoitus haastaa materialismiin nojaava kulutusyhteiskunta.

*”**Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.**”* (POPS 2014, 16.)

Myös vuoden 2014 perusteissa luonto on jotain, mitä tulee kunnioittaa ja arvostaa. Herkkyyden diskurssi on läsnä luontosuhteen muodostamisen kautta. Luontosuhteen katsotaan auttavan oppilasta kestävän elämäntavan omaksumiseen. Elämänkatsomustiedossa myös pohditaan omia merkityksellisiä luontokokemuksia. Missään kohtaan ei luonnosta tai luonnossa liikkumisesta ohjata kuitenkaan nauttimaan. Edes aikaisempien perusteiden luonnon kauneuden ihastelua tai luonnon näkemistä vapaa-ajan viettopaikkana ei käytetä uusimmassa opetussuunnitelmassa. Edelleen myös vastuun diskurssi sisältyy ympäristökasvatukseen niin laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa kuin eri oppiaineissakin.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto tuloksista

Ympäristökasvatuksen määrä on kasvanut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa läpi vuosikymmenten. Kattavimmin ympäristökasvatus on integroituna uusimpaan vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja heikoimmin vuoden 1985 perusteisiin. Kun vuoden 2014 perusteiden yleisissä osioissa ympäristökasvatusta on peräti yhdeksän eri osion alla, on vuoden 1985 perusteiden kohdalla vain kolmessa. Tosin osioiden määrä ylipäätään on lisääntynyt 2000-luvun opetussuunnitelman perusteissa. Yhteistä kaikille perusteille on se, että ympäristökasvatus on osana niiden kaikkien yleisiä tavoitteita ja arvopohjaa sekä opetusta integroivia aihekokonaisuuksia. Ympäristökasvatuksen onkin perinteisesti ajateltu olevan eri oppiaineita integroiva teema ja koko koulun toiminnassa näkyvä periaate. (Jääskeläinen, Nykänen 1994, 5, Luomi ym. 2010). Toisaalta tällaista, minkään tietyn oppiaineen alaiseksi osoitettua, ilman akateemista statusta olevaa opetusta on myös kritisoitu sillä, että opettajat ovat haluttomia tarttumaan siihen (Goodson 2001, 78–95). Ympäristökasvatus kuuluu osana vuosien 1985, 2004 ja 2014 perusteissa käyttäytymisen arviointia, jossa hyvään käytökseen kuuluu ympäristön huomioiminen. Vain vuoden 1970-luvun ja 2014 perusteissa ympäristökasvatusta ehdotetaan osaksi koulun ulkopuolista toimintaa kuten kerhotoiminta. Vuoden 2004 ja 2014 perusteissa ympäristökasvatus huomioidaan myös oppimisympäristöjen suunnittelussa. Vuoden 2014 perusteissa YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen Euroopan alueen toimintasuunnitelman (Opetusministeriö 2006) mukaisesti ympäristökasvatus on osana myös koulun toimintakulttuuria ja oppimisenäkemyksiä, joihin kumpaankin kuuluu kestävä kehityksen näkökulman huomioiminen. Tosin jo vuoden 1970 perusteissa ympäristökasvatus halutaan osaksi koko kouluyhteisön toimintaa.

Ympäristökasvatuksen jakautuminen eri aineiden kesken on pysynyt lähes samanlaisena läpi vuosikymmenten. Oppiaineet, jossa ympäristökasvatusta käsitellään eniten, ovat olleet kaikissa perusteissa ympäristöoppi, biologia ja maantieto, fysiikka ja kemia, elämäntutkimus, kuvataide, käsityö ja kotitalous. Vuoden 1994 perusteista lähtien

myös yhteiskuntaopissa ja vuosina 1970 ja 1985 kansalaistaito sekä maa- ja metsätalous -oppiaineissa on käsitelty jonkin verran ympäristökasvatusta. Monipuolisimmin ympäristökasvatusta käsitellään ympäristöopissa, biologiassa sekä elämänskatsomustiedossa, joissa kaikissa tuetaan oppilaan omakohtaisen luontosuhteen muodostumista ja kannustetaan vaikuttamaan ympäristöön ja ottamaan siitä vastuuta. Lisäksi biologiaan ja ympäristöoppiin liittyy myös luonnontieteellinen ja elämänskatsomuksessa eettinen näkökulma. Myös fysiikkaan ja kemiaan on vuoden 1994 perusteista lähtien sisältynyt kestävän kehityksen näkökulma. Yhteiskuntaopissa ympäristökasvatus on ollut vähäistä läpi perusteiden historian. Vuoden 1994 perusteista lähtien on kuitenkin otettu huomioon kuluttaminen ja sen kriittinen tarkastelu. Kuvataiteessa on ohjattu oppilaita vaikuttamaan omaan ympäristöönsä sekä kiinnittämään huomiota ympäristön visuaalisuuteen. Uskonnossa ympäristökasvatus on ollut luonnon ja elämän kunnioitusta ja vastuuseen kasvattamista. Vuoden 2014 perusteissa myös uskontoon on liittynyt kestävän kehityksen näkökulma. Heikoiten ympäristökasvatusta on integroitu äidinkieleen, matematiikkaan ja musiikkiin.

Perusteissa käytetyt ympäristökasvatuksen diskurssit ovat luonnontieteellinen diskurssi, vastuun diskurssi, suojeludiskurssi, vaikuttamisen diskurssi, kestävän kehityksen diskurssi, vuorovaikutuksen diskurssi, ekososiaalisen sivistyksen diskurssi, ongelmakeskeinen diskurssi, välineellinen diskurssi sekä herkkyyden diskurssi. Luonnontieteellistä diskurssia käytetään lähinnä luonnontieteellisten oppiaineiden kuvauksissa. Muissa diskursseissa on otettu huomioon ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksellisuus. Vuosien 1970 ja 1985 perusteiden käytetyin diskurssi on suojeludiskurssi ja toiseksi käytetyin luonnontieteellisen diskurssin jälkeen on vastuun diskurssi. Luonnonsuojeluopetusta pidetäänkin ympäristökasvatuksen ensimmäisenä muotona (Käpylä 1994, 8). Myös vastuullisuutta on pidetty ympäristökasvatukselle tyypillisenä ulottuvuutena (Wahlström 1995, 97). Perusteissa käytetyssä vastuun diskurssissa oppilaat kasvatetaan ottamaan vastuuta ympäristöstä ja luonnosta, niin paikallisesti kuin globaalistikin. Vastuun kantajana pidetään ihmistä, yksilöä, kuluttajaa ja kotitalouksia. Myös yhteiskuntien vastuu tunnustetaan, mutta se jää pienemmälle huomiolle. Vastuun diskurssin osuus on pysynyt lähes samana läpi perusteiden, mutta myöhemmissä perusteissa muiden diskurssien käyttö on kuitenkin kasvanut. Perusteissa ohjataan kaikkina vuosina tuhlaamisen välttämiseen ja säästämiseen. Kuluttajan vastuun lisäksi vuoden 1994 perusteista eteenpäin kuluttajaa käytetään toimijana myös

vaikuttamisen diskurssissa. Kuluttajan vaikuttamisen lisäksi oppilaita kannustetaan vaikuttamaan ympäristöön myös muuten, osana aktiivista kansalaisuutta.

Vuosien 1970 ja 1985 perusteiden vallitseva suojeludiskurssi on vaihtunut vuoden 1994 perusteissa ja vielä vahvemmin 2000-luvun perusteissa vaikuttamisen ja kestävän kehityksen diskursseihin. Molemmissa, niin suojeludiskurssissa kuin vaikuttamisen diskurssissa, ohjataan toimimaan ympäristön vaalimiseksi tai suojelemiseksi. Diskurssin muutosta voi selittää sillä, että luonnonsuojelun ajatellaan ehkä kuuluvan luonnonsuojelujärjestöillä ja muilla laajemmille toimijoille, kuin yksittäiselle kansalaiselle, jota ohjataan kestävään elämäntapaan omien valintojen ja vastuullisen kuluttamisen kautta arjessa. Vaikuttamisen diskurssissa oppilas nähdään kuitenkin enemmän aktiivisena toimijana ja ympäristön puolesta toimijana kuin suojeludiskurssissa. Suojeludiskurssille ja kestävän kehityksen diskurssille on kuitenkin yhteistä huoli maapallon elinkelpoisuuden ja luonnonvarojen säilymisestä. Kestävässä kehityksessä huoli on elinkelpoisuuden lisäksi luonnon monimuotoisuuden säilymisessä. Kummassakaan ei kuitenkaan pyritä elinkelpoisuutta tai monimuotoisuutta lisäämään vaan nykyistä tasoa pidetään normaalina, joka tulisi säilyttää. Myös konkreettiset keinot opetuksessa ovat samat eli kierrättäminen ja tuhlaamisen välttäminen. Kestävän kehityksen diskurssi käytetyin diskurssi vuoden 2014 perusteissa läpäisten koko opetussuunnitelman. Kestävän kehityksen diskurssissa korostuu sen yhteys luonnonvarojen käyttöön ja kulutukseen ylipäätään. Kestävä kehitys on myös usein opetukseen ja koulun toimintaan sisältyvä näkökulma. Tämän näkökulman huomioiminen jää opetussuunnitelman käyttäjän päätettäväksi. Kestävää elämäntapaa ohjataan koulussa konkreettisesti vähentämällä syntyvän jätteen määrää sekä kierrättämällä tavaroita ja jätteitä.

Herkkyiden diskurssi näkyy perusteissa ympäristöopin, biologian ja elämäntutkimustiedon oppiaineissa sekä aihekokonaisuuksissa. Herkkyyden diskurssissa otetaan huomioon luonnon eettinen ulottuvuus ja muodostetaan omakohtaista luontosuhdetta. Vaikka omakohtaisen luontosuhteen tärkeydestä puhutaan lähes kaikissa perusteissa, vain 1970-luvun perusteissa oppilaita ohjataan viettämään aikaa luonnossa myös vapaa-ajalla. Luonnon ja ihmisen suhteen eettinen pohtiminen on jätetty pitkälti elämäntutkimustiedon kuvaukseen, vaikka arvoulottuvuutta ja eettistä pohdintaa pidetään perinteisessä ympäristökasvatuksessa tärkeänä. (Jääskeläinen,

Nykänen 1994, 5; Käpylä 1994, 15) Vuoden 2014 perusteissa puhutaan myös ekososiaalisesta sivistyksestä ja myös muissa perusteissa lähtien 1970-luvulta on ekososiaaliseen sivistykseen viittaavia mainintoja. Ihmisen ja luonnon suhdetta on siis pyritty ymmärtämään laaja-alaisesti jo vuosia. Kuitenkin kulttuurin kriittinen tarkastelu osana ympäristökasvatusta on jäänyt perusteissa vähäiseksi.

7.2 Johtopäätökset

Vaikka maapallon elinkelpoisuuden tulevaisuus tuntuu näyttävän epävarmemmalta nyt kuin koskaan aiemmin, on maapallon elinkelpoisuuden säilymisestä oltu huolissaan jo vuoden 1970 perusteista lähtien. Suojeludiskurssi on läsnä kaikissa perusteissa ja luonnonsuojelua myös perustellaan samoilla tekijöillä kuten, luonnonvarojen riittävyydellä ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttämisellä. Luonnon suojelua ja säilyttämistä ei sen sijaan perustella luonnon itseisarvolla tai muiden lajien oikeudella olla olemassa. Vuoden 1970 ja 1985 perusteissa suojeludiskurssi on käytettyin ympäristökasvatuksen diskurssi, mutta jää sa vähemmälle käytölle vuodesta 1994 eteenpäin, jolloin kestävän kehityksen ja vaikuttamisen diskurssit yleistyvät. Ensimmäisten perusteiden luonnonsuojelun painottaminen tukeekin hyvin ympäristökasvatuksen aikaisempaa ajatusta juuri luonnonsuojeluopetuksena (Käpylä, 1994, 8). Samoin kestävän kehityksen diskurssin yleistyminen perusteissa 90-luvulla ja erityisesti 2000-luvulla tukee kestävän kehityksen kansainvälistä kehitystä ja Opetushallituksen luomia kestävän kehityksen edistämistrategioita. (Kestävän kehityksen toimikunta 2006, 16). Ympäristökasvatuksen määrä perusteissa on ylipäätään noussut aina edeltäjästään. Tämä tukee myös kansallisia ja kansainvälisiä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen tavoitteita. Vaikka Suomen ympäristökasvatuksen toimikunta perustettiin vasta ensimmäisten perusteiden laatimisen jälkeen (Suomen Unesco-toimikunta 1992), on ympäristökasvatusta silti osana jo vuoden 1970 perusteita. Ympäristökasvatuksen määrä ei ole ympäristökasvatuksen toimikunnan perustamisen jälkeen vuoden 1985 perusteissa huomattavasti noussut, vaikkakin ympäristökasvatus on siellä käsitteenä yhtenä kasvatustavoitteena.

Ympäristökasvatusta on pidetty aina opetusta integroivana aiheena, jota tulisi käsitellä holistisesti, eikä vain tietyissä oppiaineissa (Unesco 1977). Silti jotkin aineet sisältävät

huomattavasti enemmän ympäristökasvatuksen mainintoja kuin toiset. Esimerkiksi elämäkatsomustiedon ja uskonnon väliset erot ympäristökasvatuksen suhteen ovat huomattavat. Viimeisimmässä vuoden 2014 perusteissa on elämäkatsomustiedon kohdalla jopa kaksi ympäristökasvatukseen viittaavaa sisältöaluetta, mutta vastaavia ei löydy uskonto-oppiaineen puolelta. Sama epäsuhta löytyy kaikista eri vuosikymmenten perusteista. Elämäkatsomus-oppiaineen kuvauksessa käsitellään ympäristökasvatusta monipuolisesti mm. ihmisen ja luonnon välisen suhteen eettisen pohdinnan kautta tai luontosuhteen muodostamisella, kun taas uskonnon puolella mainitaan yleisesti elämän kunnioittaminen. Luonnon ja ihmisen suhteen eettisen pohtimisen jääminen elämäkatsomustiedon varaan voi nähdä ongelmallisena, sillä suuri osa koululaisista kuulunee yhä uskontokasvatuksen piiriin. Vaikka uskontokasvatus on lähentynyt elämäkatsomustietoa monin osin viimeisimmän perusteiden kohdalla, silti uskonnon opetuksen, vaikkakin tunnustuksettoman, alainen eettinen kasvatuksen voi ajatella kaventavan eettisen pohdinnan ulottuvuuksia ja näin kriittistä ajattelua. Ympäristökasvatuksen uupumista koulun eettisestä kasvatuksesta pitkälti vastaavan uskonnon opetuksesta aikaisempina vuosikymmeninä voi pitää valitettavana puutteena kriittisen ajattelun taitojen kehittymisen kannalta. Toisaalta tätä puutetta on ollut mahdollista kompensoida ympäristöopin opetuksessa.

Oppilata osallistava vaikuttamisen diskurssin käyttö kasvaa erityisesti 2000-luvulle päästäessä. Erityisesti vuoden 2014 opetussuunnitelmassa oppilaiden osallisuutta on pyritty tietoisesti lisäämään (Lähdemäki 2019, 41–42). Myös ympäristökasvatuksessa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina pelkän tiedon omaksujan sijasta, mikä on ympäristökasvatuksen kannalta hyvä kehityssuunta, pidettiin oppilaiden osallistumista ympäristökysymysten ratkaisuun jo tärkeänä Tbilisin raportissa vuonna 1977 (ks. Unesco 1977). Oppilaiden kannustaminen vaikuttamaan omaan ympäristöön jo alkuopetuksesta lähtien tukee ympäristökasvatuksen tavoitteita (Käpylä 2014, 14–15; Wahlström 1995, 100–101). Toisaalta vaikuttaminen on perusteissa pitkälti yksilön ja erityisesti kuluttajan vaikutusmahdollisuuksina. Kestävä kuluttajuus ja vastuullinen kuluttajuus ovat käsitteitä, jotka toistuvat 2000-luvun perusteissa. Ympäristön näkeminen vain kuluttamista rajoittavana tekijänä voi kaventaa käsitystä ympäristökasvatuksesta.

Salonen ja Kokka (2015) pitävät ekososiaalista sivistystä ratkaisuna ympäristökasvatuksen puutteisiin ja vuoden 2014 perusteissa se onkin mukana ensimmäistä kertaa käsitteen tasolla. Ekososiaalisen sivistyksen periaatteet ovat kuitenkin nähtävissä jo vuoden 1970 perusteissa ja kaikissa sen seuraajissa. Elämäntapojen yhteys luonnonmonimuotoisuuden heikkenemiseen ja maapallon elinkelpoisuuteen on tiedostettu samoin, kun ihmisen riippuvuus ekosysteemeistä ja luonnosta. Kuitenkin tarve tämän korostamiselle on ollut jatkuvaa. Näyttää siis siltä, ettei ekososiaalisuuden välttämättömyyden ymmärtäminen johda vielä välttämättä käytöksen ja asenteiden muutokseen. Oman käytöksen muuttaminen onkin todettu vaikeaksi, vaikka tiedostaisi sen yhteyden ympäristöongelmiin. Käyttäytyminen on syvällä kulttuurissa ja kulttuurin vaikutuksen tiedostamista omaan toimintaan ja toiminnan ristiriita omien arvojen kanssa tulisi tiedostaa, jotta käyttäytyminen voisi muuttua. (Ojanen 1995 82–83.) Vaikka koulu kannustaisikin kestävä kehityksen mukaiseen vastuullisuuteen ja ympäristön huomioimiseen, voi se silti opettaa ja toisintaa tapoja, jotka kuormittavat ympäristöä. Tämän ongelman ratkaisemiseksi on vuoden 2014 perusteissa, kestävä kehitystä edistävän vuosikymmenen 2004–2014 toimintastragian mukaisesti, huomioitu kestävä kehitys koulun toimintakulttuurissa (Opetusministeriö 2006, 10–11). Ympäristökasvatus on jo perinteisestikin nähty olevan koko koulun toimintaa ohjaava periaate ja arvoulottuvuus (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 5). Tämän ajatuksen siirtäminen koulun käytäntöön voi olla haastavaa ja on myös varmasti kiinni koulun käytettävissä olevista resursseista. Vuosikymmen 2004–2014 julistettiin YK:n kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi.

Ympäristöherkkyyttä on pidetty tärkeänä osana perinteistä ympäristökasvatusta (Hungerford & Volk 1990; Käpylä 1994) Sen mukaan ympäristötietoisuuteen tarvitaan ympäristöongelmien tiedostamisen lisäksi omakohtaista, arvostavaa ja empaattista ympäristösuhdetta, jotta yksilö kokisi luonnon merkitykselliseksi (Käpylä 1994). Samalla kun vastuun ja kestävä kehityksen diskurssit kulkevat perusteissa läpi kaikkien eri osioiden, on luontosuhteen muodostamista korostava herkkyyden diskurssi jätetty lähinnä ympäristöopin sekä biologian ja maantiedon tavoitteiden ja sisältöjen varaan. On sinänsä merkittävää ja kannatettavaa, että kestävä kehityksen näkökulma otetaan perusteissa huomioon kattavasti koko opetussuunnitelman läpäisevästi. Kääntöpuolena sillä saattaa olla kuitenkin se, että ympäristökasvatuksen muut diskurssit, kuten herkkyyden diskurssi, jäävät sen varjoon. Kestävä kehitys on kansainvälinen ja

poliittisesti valtioita sitova periaate, joka on myös yksi syy sen paljolle käytölle myös suomalaisessa opetussuunnitelmassa. Toisaalta on todettu, että kestävän kehityksen vahva sidos talouspolitiikkaan myös kaventaa käsitystä luonnosta (ks. Sauvé ym. 2007). Kun luonto välineellistetään luonnonvaroiksi ja ekosysteemipalveluiksi ja ympäristökasvatus kestävän kehityksen ja kulutuksen periaatteiden omaksumiseksi, ei välttämättä jää tilaa luonnon muulle kokemiselle ja luonnon itseisarvon ymmärtämiselle. Vaikka kaikissa perusteissa pidetään omakohtaisten luontokokemusten ja luontosuhteen muodostumista tärkeänä, ei niissä tuoda vuoden 1970 jälkeen esille luonnon virkistysarvoa ja luonnosta nauttimista. Kestävän luontosuhteen kuuluu kuitenkin olennaisesti myös luonnosta nauttiminen (Ojanen 1995, 82–83). Vähiten luonnosta kannustetaan nauttimaan viimeisimmässä perusteissa, jossa oppilaita ei ohjata enää arvostamaan luonnon kauneutta. Luonnon ja maiseman kauneudellinen arvottaminen on toki ongelmallista sekin sen, sillä kauneusihanteet eivät aina tue ympäristön monimuotoisuutta. Vaikka luonnon visuaalinen ja virkistysarvo ovatkin ihmiskeskeisiä nekin, ne kuitenkin laajentavat käsitystä luonnosta muuksikin kuin materiaaliseksi resurssiksi tai ekosysteemipalveluiksi. Myöskään opettajan roolia luontokokemusten tarjoana ei painoteta, vaikka Käpylän (1994, 14) mukaan luontokokemusten muodostumisessa merkittävä aikuisen rooli on usein tärkeä.

Ympäristökasvatukselle tyypillistä vastuuta perustellaan perusteissa ihmisen roolilla luonnonvarojen käyttäjänä ja luonnon muokkaajana. Luonto siis tarjoaa ihmiselle luonnonvaroiksi kutsuttuja resursseja, joita tulee käyttää vastuuntuntoisesti, jotta resurssit säilyisivät. Ongelmana voi kuitenkin pitää sitä, ettei kukaan tarkalleen tiedä, mitä luonnonvarojen vastuullinen käyttö on. Vastuun diskurssin määrä on pysynyt lähes samana läpi perusteiden. Perusteissa ohjataan kaikkina vuosina tuhlaamisen välttämiseen ja säästämiseen. Monet arkikäytännöt ja hankinnat voivat silti olla ympäristöä kuormittavia, vaikka ne eivät olisikaan suoranaista tuhlausta. Myös vastuun diskurssi on perusteltu näkökulma ympäristökasvatukseen; vastuuntuntoinen ihminen ottaa omassa toiminnassaan huomioon myös muut ja ympäristön (Hungerford, Volk 1990). Herää kuitenkin kysymys, kenelle tai mille olemme ympäristöstä vastuussa. Kestävän kehityksen mukaan olemme vastuussa luonnonvarojen riittävydestä ja maapallon elinkelpoisuudesta tuleville sukupolville. Tulevien sukupolvien ajattelu voi kuitenkin tuntua monesta lapsesta ja nuoresta etäiseltä. Vastuuseen kasvattamisen ohella voitaisiin tavoitella myös enemmän

ympäristön ja luonnon kokemista sellaisenaan merkityksellisenä itselle ja koko eliöyhteisöjen toiminnalle.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Diskurssianalyysissä on hyvä muistaa, että samasta aineistosta voi tehdä useita eri tulkintoja, sillä diskurssit ovat aina kunkin tutkijan tulkinnan tuloksia. Koska diskurssianalyysin tekemistä varten ei ole olemassa mitään tiettyä noudatettavissa olevaa tekniikkaa, on tutkijan tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tarpeellista raportoida yksityiskohtaisesti ne logiikat, joilla hän muodostaa aineistosta eri diskursseja. (Jokinen ym. 2016) Tutkimusraportin lukijan tulee pystyä arvioimaan tutkimuksen tuloksia tutkijan kuvaaman tutkimusprosessin pohjalta (Sarajärvi & Tuomi 2018). Tässä tutkimuksessa diskurssien muodostusta ohjanneet logiikat on pyritty selvittämään lukijalle tekemällä näkyväksi niitä ilmaisuja, jotka ovat ohjanneet diskurssien määrittelyyn ja erotteluun sekä esittämällä sitaatteja, joista diskursseja on määritetty.

Vaikka tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen kielen merkityksiä tutkiessaan on hänen pyrittävä puolueettomuuteen tekstejä tulkitessaan. Tutkijan puolueettomuus on yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Puolueettomuus tarkoittaa sitä, onko tutkija pyrkinyt ymmärtämään tutkittaviaan tai tutkittavaa aineistoa sellaisenaan vai jonkin oman, valmiiksi muodostuneen kehyksen läpi. Tällaisia kehyksiä voivat olla mm. tutkijan poliittinen asennoituminen, ikä, virka-asema tai muu vastaava tekijä. (Sarajärvi & Tuomi 2018) Tässä tutkimuksessa käytettiin tulkintojen muodostamisen tukena aikaisempaa tutkimusta ympäristökasvatuksesta ja sen diskursseista.

Diskurssianalyysi on siis aina yhden tutkijan tulkinta tutkittavasta aineistosta. Vaikka tutkija kuinka yrittää tarkastella aineistoa objektiivisesti, vaikuttavat hänen aikaisemmat tietonsa ja käsityksensä kielestä tapaan, jolla hän lukee aineistoa. (Sarajärvi & Tuomi 2018). Myös tässä tutkimuksessa on pyritty toimimaan ilman ennako-oletuksia. Aineisto on luettu useaan kertaan, jotta aineisto olisi mahdollisimman perusteellisesti käyty läpi ja kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset maininnat löydetty. Tätä aineistoon

perehtymistä usealla lukukerralla kutsutaan saturaatioksi eli kyllästämiseksi. Saturaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta,

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli hyvin laaja. Laajan aineiston käyttöä diskurssianalyysissä ei suositella, sen vaikean hallittavuuden takia (Jokinen ym. 2016). Toisaalta aineiston kattavuus on myös tärkeä kriteeri (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelman kannalta laajan aineiston valinta oli perusteltua. Tärkeää oli käydä opetussuunnitelman perusteet kokonaan läpi ilman oletuksia, että joissain perusteiden kohdissa ei olisi ympäristökasvatuksen mainintoja sillä ympäristökasvatus on luonteeltaan integroivaa. Tärkeää suuren aineiston läpi käymisessä ja diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ylipäättään on se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen tekemiseen. Myös tämän tutkimuksen tekemiseen on käytetty aikaa, jotta aineistoon sekä aikaisempaan kirjallisuuteen on pystytty kattavasti tutustumaan.

7.4 Jatkotutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkittiin valtakunnallisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattua ympäristökasvatusta. Tämän tutkimuksen mukaan ympäristökasvatus ja erityisesti kestävä kehitys diskurssi läpäisee kattavasti vuoden 2014 perusteet. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten opettajat, opetussuunnitelman käyttäjät kokevat ympäristökasvatuksen merkityksen omassa opetuksessaan ja tukeeko opetussuunnitelma heitä ympäristökasvattajina. Tässä tutkimuksessa määritettiin valtakunnallisten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ympäristökasvatuksen eri diskursseja ja niiden osuuksia eri vuosikymmenten perusteissa. Diskurssien painotus vaihtelee oppiaineiden välillä ja myös eri vuosikymmenten perusteiden välillä. Myös varsinaisen opetuksen eri ympäristökasvatuksen painotuksia eli sitä, miten opettajat ympäristökasvatusta opettavat olisi mielenkiintoista tutkia. Nouseeko opetuksessa joku tietty painotus esille ja onko se saman suuntainen opetussuunnitelmien painotusten kanssa?

8 LÄHTEET

Antikainen, A., Koski, L. & Rinne, R. 2010. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 174–176.

Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivuksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–81.

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 7 - 9.

Berryman, T. & Sauv , L. 2013. Languages and Discourses of Education, Environment, and Sustainable Development. Teoksessa: Stevenson, R., Brody, M., Dillon, J., Wals, A. (toim.) 2013. International handbook of research on environmental education. toim. New York: Routledge

Brundtland, G. 1987. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oslo. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
Viitattu 14.12.2020

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

Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseit  opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. suom. Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.

Gough, N. & Gough, A. 2010. Encyclopedia of Curriculum Studies. Thousand Oaks: Sage Publications, 340 – 343.

- Hungerford, H. & Volk, T. 1990. Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21, 8–22.
- Hyvärinen, E., Juslén, A., Kemppainen, E., Uddström, A. & Liukko, U. 2019. Suomen lajien uhanalaisuus – Punainen kirja 2019. Ympäristöministeriö & Suomen ympäristökeskus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 26, 34–36, 53, 76.
- Kagawa, F. & Selby, D. 2012. Ready for the Storm: Education for Disaster Risk Reduction and Climate Change Adaptation and Mitigation. *Journal of Education for Sustainable Development* 6:2: 207–217.
- Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpano- suunnitelma vuosille 2006–2014. Helsinki.
- Koskinen, A-L. 2019. Ilmastolakko ainakin 27 kunnassa tänään – Lapset saivat opettajan kulkemaan bussilla kouluun: "Jos tulostan paperia, tulee heti sanomista" YLE Uutiset 15.3.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10688030> Viitattu 12.12.2020.
- Käpylä, M. 1994. Ympäristökasvatus – opetussuunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus? Teoksessa L. Jääskeläinen & R. Nykänen (toim.) *Koulu ympäristön vaalijana*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 7–17.
- Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 211.
- Lehtonen, A. & Cantell, H. 2015. Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana. Suomen ilmastopaneeli: Raportti 1/2015.

Lindström, A. 2005. Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–81.

Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus. Tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenne-ehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulu: Oulu University Press.

Louhimaa, E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217–236.

Luomi, A., Paananen, J., Viberg, K. & Virta, L. 2010. Keke koulussa. Kestävän kehityksen opas. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy. Viitattu 14.12.2020 https://www.kierratyskeskus.fi/files/4677/keke_koulussa_PDF.pdf

Lähdemäki, J. 2019. Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 – A Co-created National Education Policy. Teoksessa J.W. Cook (toim.) Sustainability, Human Well-Being, and the Future. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Valtion painatuskeskus: Helsinki, 12–15, 18, 47, 89–90.

Malaska, P. 1994. Kestävä kehitys. Raportti määritelmää pohtineen työryhmän keskusteluista 18. huhtikuuta 1994. Kestävän kehityksen toimikunta: Helsinki. Viitattu 14.12.2020.

<https://kestavakehitys.fi/documents/2167391/2186383/Professori+Pentti+Malaskan+johdaman+työryhmän+laatima+muistio+kestävän+kehityksen+määritelmästä/28316bb9-f140-4560-bdf0-e6053e5bec16/Professori+Pentti+Malaskan+johdaman+työryhmän+laatima+muistio+kestävän+kehityksen+määritelmästä.pdf>

OH. 1992. Selvitys ympäristökasvatuksen tilasta Suomessa. Opetushallituksen julkaisusarjat, raporttisarja 28/1992.

OH. 2020. Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat. Viitattu 14.12.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>

OKM. 2021. Ilmasto-oppi uudeksi kouluaineeksi. Viitattu 8.3.2021 <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/3923>.

OKM. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan kestävän kehityksen linjaus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:9

Ojanen, S. 1994. Mielekkään oppimisen malli ympäristökasvatuksen opettamiseen. Teoksessa S. Ojanen, H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. WSOY: Juva, 60–73.

Palmer, Joy A. 1998. Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise. London: Routledge, 5, 17–18, 143–145.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Saastamoinen, A. Osa koululaisista jää perjantaina ilmastolakkoon - mutta onko se hyväksyttävä syy olla pois koulusta? Iltalehti 14.3.2019. Viitattu 12.12.2020 <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/398a8b95-8434-46c0-8e64-a013ec746a65>

Salonen, A. O. & 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. Viitattu 8.3.2021 <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.002>

Sauvé, L. 2005. Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education* 10: 11 – 37.

Simola, H. 2015. The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland. Routledge, 3, 10, 19.

Stevenson, R., Brody, M., Dillon, J. & Wals, A. 2013. International handbook of research on environmental education. New York: Routledge, 2, 143.

Suomen Unesco-toimikunta. 1992 Kansallinen ympäristökasvatusstrategia. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 59: Helsinki.

Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–81.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:4, 12, 15–16.

Värri, Veli-Matti. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Wahlström, R. 1995. Ympäristölukutaitoisuus osaksi korkeakouluopetusta. Teoksessa R. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY, 94–102.

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

YK. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 17.

YM. Mitä on kestävä kehitys? Viitattu 14.12.2020 <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys>

YM. 2015. Ympäristökasvatuksen ja ympäristötietoisuuden kehittäminen -työryhmän ehdotukset. Ympäristöministeriön raportteja 18:2015, 12–13.