

KESTÄVÄN KEHITYKSEN OHJELMAT PERUSKOULUISSA JA LUKIOISSA

Saara Susiluoma

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Talvi 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Susiluoma, S. 2010. Kestävän kehityksen ohjelmat peruskouluissa ja lukioidissa. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 90 s. + liitteet 8 s.

Tutkimuksessa selvitettiin kestävän kehityksen kasvatuksen tilannetta peruskouluissa ja lukioissa. Tarkastelussa olivat ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien määrät sekä koulun koon ja asteen vaikutus niihin. Tilannetta tarkasteltiin myös esimerkkimaakuntien näkökulmasta. Ympäristöohjelman tehneiltä kouluilta tiedusteltiin lisäksi ohjelman vaikuttavuutta, sisältöä ja laatimisprosessia. Niiltä kouluilta, joilla ohjelmaa ei ollut, kysyttiin syytä siihen. Tutkimuksen aineisto saatiin ympäristöministeriön tuella toteutetusta hankkeesta, jossa tehtiin laaja kysely keväällä 2008. Kysymykset olivat strukturoituja ja vastauksia saatiin kaikkiaan 597 koulusta. Aineisto käsiteltiin tilastollisesti laskemalla frekvenssejä, prosentteja sekä ristiintaulukoimalla ja arvioimalla erojen tilastollista merkitsevyyttä Khiin neliö -testillä.

Tutkimuksen taustalla ovat kansalliset kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategiat, joissa tavoitteena on, että kaikki kasvatustulosorganisaatiot laativat oman kestävän kehityksen ohjelman. Suomen strategiat pohjaavat kansainvälisiin prosesseihin, joista tärkeimpänä YK:n Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen 2005–2014. Tutkimuksen tuloksia verrataan vuosituhannen vaihteessa tehtyyn teema-arviointiin.

Ympäristöohjelma ja -vastaava on noin neljänneksessä oppilaitoksia. Ympäristöryhmä löytyy noin 19 prosentista kouluja. Liki 60 prosentilla ei ole mitään kysytyistä. Koulun koko oli merkittävin vaikuttaja ympäristöohjelmien määrään: pienissä oli vähiten, suurissa eniten. Maakuntien väliltä löytyi myös selkeitä eroja. Ohjelmat olivat vaikuttavia, mutta epätarkkoja eikä osallistuminen niiden valmistelussa ollut laajaa. Laadukkaita ohjelmista oli 40 prosenttia. Näissä ohjelmissa oli määritelty tavoitteet, toimenpiteet, arviointi ja vastuuhenkilöt. Hyvä osallistuminen, jolloin opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta saivat osallistua, toteutui 29 prosentissa ohjelmia. Laadukas ohjelma ja hyvä osallistuminen toteutuivat 20 prosentissa ohjelmia.

Avainsanat: ympäristökasvatus, kestävästä kehitystä edistävä kasvatus, ympäristöohjelma, kestävän kehityksen ohjelma, koulutusjaosto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TAUSTAT	7
2.1 Ympäristökasvatus.....	7
2.2 Kestävä kehitys.....	8
2.3 Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen	9
2.4 Kansalliset strategiat	11
2.4.1 Suomen vuosikymmenstrategia	12
2.4.2 Koulutusjaoston strategia.....	14
2.5 Opetushallinnon aikaisemmat toimet	17
2.6 Ympäristökasvatuksen aktiivisuuden alueellinen tarkastelu	18
2.7 Ympäristökasvatusta vai kestävä kehityksen kasvatusta?	22
3 TEORIA	27
3.1 Kestävän kehityksen ohjelmat	28
3.1.1 Monenlaisia tulkintoja ja nimiä.....	29
3.1.2 Jatkuvan kehittämisen periaate	32
3.1.3 Koko koulun projekti.....	36
3.1.4 Vihreä lippu ja sertifiointi	42
3.2 Ympäristövastaava ja -ryhmä	44
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	46
5 MENETELMÄ	47
5.1 Suhteeni tutkittavaan aiheeseen	47
5.2 Aineisto laajemmasta kyselystä	48
5.3 Tilastolliset menetelmät.....	52

6 TULOKSET	54
6.1 Ohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrä.....	54
6.2 Koulun aste ja koko näkyvät.....	55
6.2.1 Koulun asteella merkitystä.....	55
6.2.2 Koulun koolla merkitystä.....	57
6.2.3 Koulun koko näkyy enemmän.....	60
6.3 Maakuntien välillä eroa.....	61
6.4 Ympäristöohjelmien laatu.....	65
6.4.1 Ohjelmat näkyvät arjessa ja opetuksessa.....	65
6.4.2 Ohjelmat kaipaavat vielä tarkkuutta.....	66
6.4.3 Osallistuminen ohjelmien teossa vielä vähäistä.....	67
6.5 Ohjelman puuttumisen syyt.....	68
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
7.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin.....	71
7.1.1 Ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien määrä.....	71
7.1.2 Koulun koon ja asteen merkitys.....	72
7.1.3 Esimerkkimaakuntien tilanne.....	73
7.1.4 Ympäristöohjelmien laatu.....	74
7.1.5 Ympäristöohjelman puuttumisen syyt.....	76
7.2 Vertailu aikaisempaan tutkimukseen.....	76
8 POHDINTA	78
8.1 Merkitys ja tärkeimmät tulokset.....	78
8.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	81
8.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista.....	84
LÄHTEET	86
LIITE 1	91
LIITE 2	97

1 JOHDANTO

Suomelle on tehty kaksi kestävän kehityksen kasvatuksen strategiaa, jotka molemmat on julkaistu 2006 ja tähtäävät vuoteen 2014. Opetusministeriö on laatinut strategian koulutussektorille Baltic 21E -ohjelmaa ja YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006). Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto on laatinut yleisen strategian kestävää kehitystä edistävää kasvatusta ja koulutusta varten (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006). Nämä strategiat ovat monelta osin yhteneviä ja ovat lähtökohtana tälle tutkimukselle.

Strategioissa asetetaan tavoitteeksi, että kaikkiin koulutusorganisaatioihin laaditaan oma kestävän kehityksen toimintaohjelma, joka on osa toiminta- ja taloussuunnitelmaa sekä laadunhallintaa (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 25; Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 60). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä tilanteessa kouluissa ollaan tämän tavoitteen suhteen. Kyselyn avulla selvitettiin, kuinka suurella osalla on jo kestävän kehityksen ohjelma, ja näkykö koulun koko ja aste määrissä. Ohjelman tehneiltä kouluilta tiedusteltiin ohjelman sisältöä ja laatimisprosessia. Muilta kysyttiin syitä ohjelman puuttumiseen. Samalla selvitettiin ympäristövastaavien ja -ryhmien määrää sekä sitä, kuinka monella koululla ei ole vastaavaa, ryhmää eikä ohjelmaa. Tarkastelussa on myös esimerkkimaakuntien tilanne.

Opetushallitus on laatinut kestävän kehityksen edistämishjelmat vuosille 1998–2000 ja 2002–2004. Varhaisemmassa ohjelmassa suositellaan

kestävän kehityksen edistämiseen tähtäävän opetussuunnitelman tekemistä; uudemmassa kehoitetaan laatimaan oma kestävän kehityksen edistämishjelma. (Lähdesmäki 1999, 8–9; Loukola 2004, 98.) Tilannetta kartoitettiin opetushallituksen kestävän kehityksen teema-arvioinnissa, jonka aineisto kerättiin 1999 (Rajakorpi & Salmio 2001, 3). Arvioinnin tuloksia verrataan tämän tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen aineisto on saatu osana suurempaa kyselyä, joka toteutettiin ympäristöministeriön rahoittamassa hankkeessa. Kyselyitä oli kaksi, joista toinen oli suunnattu oppilaitoksille eli peruskouluihin ja lukioihin (LIITE 1) ja toinen kuntien koulu- ja sivistystoimen johtajille. Molemmat kyselyt toteutettiin sähköisellä lomakkeella ja aineisto kerättiin keväällä 2008. Vastauspyyntö lähti sähköisesti lääninhallitusten kautta koko Manner-Suomeen. Vastauksia oppilaitosten kyselyyn saatiin kaikkiaan 597. Tässä tutkimuksessa käytetyt kysymykset olivat strukturoituja ja yhdessä oli mahdollisuus oman vaihtoehdon laittamiseen. Aineistoa on käsitelty tilastollisesti tarkastelemalla yleisiä frekvenssejä ja prosentteja ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien määrissä sekä ristiintaulukoimalla koulun asteen ja koon mukaan sekä testaamalla erojen tilastollista merkitsevyyttä Khiin neliö -testillä.

Käsitteiden ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus käyttö oli haasteena kyselyn laatimisessa. Niiden merkityksestä ja keskinäisestä suhteesta on useita erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Suomessa strategioissa ja opetussuunnitelmissa puhutaan kestävän kehityksen kasvatuksesta, mutta ympäristöhallinto ja hallitusohjelma puhuvat ympäristökasvatuksesta. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskuksen toteuttamassa hankkeessa määriteltiin ympäristökasvatuksen käsitteitä ja todettiin, että ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus ovat suomenkielisinä rinnakkaiset käsitteet. (Heinonen & Luomi 2008b, 37, 42, 11.) Kyselylomakkeessa käytettiin rinnakkain molempia käsitteitä, jotta kysymykset olisivat varmasti ymmärrettäviä. Tässä tutkimuksessa käytetään molempia käsitteitä tarkoittamassa samaa kestävyteen tähtäävää toimintaa.

2 TAUSTAT

2.1 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatuksen synty ajoittuu 1960-luvun lopulle. Maailman luonnonsuojelusäitiön IUCN:n kasvatus- ja viestintäkomissiossa määriteltiin ympäristökasvatus käsitteenä ensimmäisen kerran vuonna 1970. Vuonna 1975 UNEP (United Nations Environment Programme) ja UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) asettivat ympäristökasvatuksen päätavoitteet, jotka hyväksyttiin ministeritasolla vuonna 1977 Tbilisin YK:n ympäristökonferenssissa. Jo näissä määritelmissä on mukana taloudellinen, sosiaalinen, poliittinen ja ekologinen ulottuvuus. Lähestymistapa onkin koko ajan ollut poikkitieteellinen ja yhteys kehityskysymyksiin kiinteä. (Wolff 2004, 18–19.)

Suomessa ympäristökasvatuksen käsite tuli tutuksi 80-luvun loppupuolella, jolloin se näkyi muun muassa vuoden 1985 valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Vuonna 1986 Natur och Miljö perusti Suomen ensimmäisen luontokoulun Siuntioon ja 1991 Suomen ympäristökasvatuksen seura aloitti toimintansa. Vuosina 1989–1992 selvitettiin OECD:n johdolla Suomen ympäristökasvatuksen tilaa ja kansallinen ympäristökasvatusstrategia valmistui englanniksi vuonna 1991 ja seuraavana vuonna suomeksi ja ruotsiksi. (Wolff 2004, 21–23.) 1990-luvulla alettiin puhua kestävästä kehityksestä ympäristökasvatuksen rinnalla.

2.2 Kestävä kehitys

Kestävä kehitys määritellään Brundtlandin komission raportissa kehitykseksi, ”joka mahdollistaa nykyhetken tarpeiden tyydyttämisen viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa”. Raportti oli hyvä alustus vuonna 1992 Rio de Janeirossa pidetylle Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) ympäristö- ja kehityskonferenssille. Tuloksena oli mit-tava toimintaohjelma, Agenda 21, joka toi kestävän kehityksen käsitteen pysyvästi kansainväliseen politiikkaan. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 14–15.)

Agenda 21 -ohjelmassa luku 36 on omistettu koulutukselle. Siinä to-detaan, että koulutus on tärkeää kestävän kehityksen edistämiseksi, jotta käsitykset muuttuisivat ja ihmiset pystyisivät arvioimaan kestävään kehi-tykseen liittyviä asioita ja ilmaisemaan tuntojaan niistä. Koulutusta koske-vien tavoitteiden toteuttamista koordinoi kasvatus-, tiede- ja kulttuurijär-jestö Unesco. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 15.)

Vuonna 2000 esitettiin YK:n Vuosituhajulistus ja sen kahdeksan ke-hitystavoitetta (Millennium Development Goals – MDG:t). Ne muodosta-vat merkittävän kansainvälisen tavoitteiston, joka ohjaa myös Suomen kehityspoliittista ohjelmaa. Koulutuksen osalta tärkeää on Vuosituhatta-voitteisiinkin liittyvä Koulutus kaikille (Education for All – EFA) -prosessi, joka sai alkunsa vuonna 1990 Thaimaan Jomtienissa pidetystä kokoukses-ta. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 15.)

Vuonna 2002 pidettiin Johannesburgissa YK:n kestävän kehityksen huippukokous, jossa hyväksyttiin toimintasuunnitelma Agenda 21 ohjel-man tueksi. Suunnitelmassa määritellään opetus ja koulutus keskeisiksi tekijöiksi tavoitteiden saavuttamisessa. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 15.)

Myös Suomessa toteutetaan kansainvälisiä kestävän kehityksen oh-jelmia. Vuonna 2006 julkaistiin kansallinen kestävän kehityksen strategia,

jota valmisteli pääministerin vetämä Kestävän kehityksen toimikunta. Strategian visio on ”Hyvinvoinnin turvaaminen luonnon kantokyvyn rajoissa kansallisesti ja globaalisti. Tavoitteena on luoda kestävää hyvinvointia turvallisessa, osallisuutta edistävässä ja moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki kantavat vastuuta ympäristöstä.” (Kohti kestäviä valintoja 2006, 15.)

Laajat kansainväliset prosessit ovat saaneet tuekseen alueellisia ohjelmia. Näistä Suomessa vaikuttaa Itämeren maiden vuonna 1996 perustama Baltic 21 -ohjelma. Vuonna 2000 Itämeren maiden opetusministerit antoivat Hagan julistuksen, jonka mukaisesti ohjelmaan sisällytettiin uutena sektorina koulutus. Näin syntyi ”An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region - Baltic 21E” -ohjelma, joka hyväksyttiin 2002. Ohjelman tavoitteena on kehittää maiden koulutusjärjestelmiä niin, että kestävän kehityksen näkökohdista muodostuu koulutusjärjestelmien luonteva ja pysyvä osa. Ohjelmassa on tavoitteita eri kouluasteille, kouluille, korkeakouluille ja vapaalle sivistystyölle. ”Koulujen osalta tavoitteena on, että jokainen koululainen omaa tarvittavat tiedot, arvot ja taidot ollakseen aktiivinen, demokraattinen ja vastuullinen kansalainen sekä osallistua päätöksentekoon sekä yksilötasolla että muilla yhteiskunnan tasoilla kestävän kehityksen edistämiseksi. Tämä edellyttää muun muassa sitä, että kestävän kehityksen periaatteet sisällytetään koulujen toimintaan ja että opettajat kykenevät sisällyttämään kestävän kehityksen asioita omaan opetukseensa.” (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 16-17.)

2.3 Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmen

YK on julistanut vuodet 2005–2014 kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmeneksi (Decade of Education for Sustainable Development

DESD). Tavoitteena on saada kestävän kehityksen tavoitteiden opettaminen sisällytetyksi kansallisiin opetussuunnitelmiin koko koulutusjärjestelmässä. Vuosikymmentä koordinoi Unesco. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 18–19.)

YK ei asettanut vuosikymmenelle virallisia tavoitteita tai ohjeita, sillä haluttiin jättää tilaa kansallisille tulkinnoille, koska eri maiden tilanteet ja tarpeet ovat hyvin vaihtelevia. Yleisenä tavoitteena on kuitenkin kasvattaa väestön osaamista niin, että he kykenevät tekemään päätöksiä, jotka pohjautuvat tietoon. Tärkeiksi näkökohdiksi nostettiin: nykyisen ja tulevien sukupolvien tarpeiden ja etujen suhde, suojelemisen ja muutoksen suhde, rikkauden ja köyhyyden suhde sekä paikallisten etujen ja globaalien näkökohtien suhde. (Danish Ministry of Education 2009, 7.)

UNESCO puolestaan on antanut kuusi periaatetta kestävän kehityksen kasvatukselle:

- Oppiainerajat ylittävää ja kokonaisvaltaista: kestävän kehityksen kasvatus integroidaan koko opetussuunnitelmaan eikä opeteta erillisenä oppiaineena.
- Arvopohja: taustalla olevat arvot pitää tuoda esiin, jotta niistä voidaan keskustella ja sopia.
- Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu
- Monipuoliset opetusmenetelmät
- Osallistujien päätöksenteko: oppijat osallistuvat päätöksiin omasta oppimisestaan.
- Paikallisuus: koulutus ottaa huomioon niin paikalliset kuin globaalit ongelmat sillä kielellä, mitä oppijat itse käyttävät. (Utbildningsdepartementet 2008, 68.)

Euroopan alueelle on luotu alueellinen strategia vuosikymmentä varten. YK:n Euroopan alueen talouskomissio UNECE:n (United Nation's Economic Commission for Europe) ESD (Education for Sustainable Development) -strategia hyväksyttiin 2005. Se rakentui pitkälti Baltic 21E -ohjelman mukaiseksi. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa

2006, 18–19.) UNECE:n strategiassa on kuusi tärkeää aihealuetta:

- Varmistaa, että kansalliset strategiat, kuten ministeriöiden ohjeet ja opetussuunnitelma, tukevat kestävä kehityksen kasvatusta.
- Edistää kestävä kehitystä virallisessa, epävirallisessa ja jokapäiväisessä (formal, non-formal, informal) oppimisessa.
- Edistää opettajien ja muiden kasvattajien motivaatiota ja taitoa ottaa kestävä kehitys osaksi opetusta.
- Varmistaa, että sopivaa materiaalia kestävä kehityksen kasvatukseen on riittävästi tarjolla.
- Edistää kestävä kehityksen kasvatuksen tutkimusta.
- Vahvistaa yhteistyötä kestävä kehityksen kasvatuksessa UNECE:n alueella. (Utbildningsdepartementet 2008, 10.)

2.4 Kansalliset strategiat

UNECE nostaa strategiassaan esiin kansalliset toimintasuunnitelmat ja niiden valmistelun. Kansallisen toimintasuunnitelman tulee sisältää tavoitteet, toimenpiteet, alustavan aikataulun ja arviointityökalut. Suunnitelman pitää pohjautua kunkin maan tilanteeseen ja siinä voidaan asettaa omia tavoitteita. Valmisteluun tulee ottaa mukaan kaikki sidosryhmät, joita asia koskee, ja huolehtia muutenkin yhteistyön toteutumisesta. (Utbildningsdepartementet 2008, 21–22.)

Helmikuussa 2009 on UNECE koonnut tilannekatsauksen alueensa maiden kansallisista strategioista. Eroteltuna on kansallinen toimintasuunnitelma (action plan) tai muu dokumentti. Strategia tai toimintasuunnitelma löytyi tuolloin seuraavista maista: Itävalta, Kypros, Tšekki, Tanska, Suomi, Saksa, Israel, Italia, Hollanti, Norja, Venäjä, Serbia ja Slovakia. Valmisteilla se oli Kanadassa, Gerogiassa, Kazakstanissa ja Kirgisi-

assa. Muita dokumentteja oli lisäksi laatinut Viro, Kreikka, Unkari, Slovenia, Ruotsi, Iso-Britannia ja Uzbekistan. (UNECE 2009.)

Suomessa on julkaistu kaksi kestävän kehityksen kasvatuksen strategiaa, jotka tähtäävät vuoteen 2014. Opetusministeriö on laatinut strategian koulutussektorille Baltic 21E ohjelmaa ja YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006). Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto on julkaissut yleisen strategian kestävää kehitystä edistävästä kasvatuksesta ja koulutuksesta (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006). Nämä strategiat ovat monelta osin yhteneviä ja ovat molemmat lähtökohtana tälle tutkimukselle. Suomessa on myös laadittu yleinen kansallinen kestävän kehityksen strategia, jossa sitoudutaan myös toteuttamaan koulutusjaoston laatima strategia: ”Kansallisessa kestävää kehitystä edistävässä kasvatuksen ja koulutuksen strategiassa (2006) esitettyjä kehittämiskohtia toimeenpannaan Suomen kestävän kehityksen toimikunnassa hyväksytyin toimintasuunnitelman mukaisesti”. Tavoite kestävän kehityksen toimintaohjelmista jokaiseen kouluun on mainittu strategiassa vielä erikseen. (Kohti kestäviä valintoja 2006, 122–123.)

2.4.1 Suomen vuosikymmenstrategia

Suomessa on Opetusministeriö laatinut kansallisen strategian vuosikymmentä varten: ”Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa; Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten”. Strategia luovutettiin 15.2. 2005 opetusministeri Antti Kalliomäelle ja julkaistiin 2006. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006.)

Strategiassa todetaan, että ”Suomen koulutusjärjestelmän visiona ovat kestävään elämäntapaan sitoutuneet ihmiset, joiden motivaatiota, tietoja ja taitoja kartutetaan kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen sisäänrakennetulla kestävän kehityksen kasvatuksella. Kestävään elämän-

tapaan sitoutuneet kansalaiset kantavat vastuuta elämänkaarensa joka vaiheessa ja erilaisissa tehtävissä uusien kestävien toimintatapojen ja toimintaympäristöjen kehittämistä ja osaavat punnita käytännön tilanteissa valintojensa ekologisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia vaikutuksia. Suomi on yhteiskunta, joka vaalii paikallisesti ja globaalisti ihmisten fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kulttuurista ja taloudellista hyvinvointia luonnon monimuotoisuutta vähentämättä ja luonnon kestävyttä ylittämättä.” (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 57.)

Strategiassa esitetään 11 yleistä toimintalinjausta ja tarkennuksia kullekin koulutussektorille (yleissivistävä ja ammatillinen koulutus, ammatikorkeakoulut, yliopistot, vapaa sivistystyö, tutkimus ja kehitystyö). Tavoitteena on saada kestävä kehitys painopistealueeksi koko koulutusjärjestelmään ja institutionaalinen sitoutuminen politiikka-, ohjaus- ja käytännön tasoilla. Periaatteina on eettinen ja integroitu lähestymistapa sekä läpäisevyys ja poikkitieteellisyys. Kaikki kolme (ekologinen, taloudellinen, sosiaalis-kulttuurinen) kestävä kehityksen osa-alue on sisällytettävä kaikkeen toimintaan. Lasten ja nuorten kanssa käsitellään asioita ja ilmiöitä kokonaisvaltaisesti hyödyntäen eri metodeja ja opetusmuotoja. Myös perinteistä tietämystä ja taitoja hyödynnetään. Tärkeää on tiedon levittäminen, oppimateriaalien ja koulutusohjelmien kehittäminen, verkostoituminen ja yhteistyön lisääminen. Tavoitteena on myös luoda aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia ja laajentaa oppimisympäristöä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään. Myös tutkimusta, jatko- ja täydennyskoulutusohjelmia sekä innovaatioiden käyttöä opetuksessa edistetään. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 58–59.)

Tavoitteena strategiassa on, että kaikilla kouluilla ja oppilaitoksilla on vuonna 2014 oma kestävä kehityksen toimintaohjelma ja 15 prosenttia kouluista on saanut ulkoisen tunnuksen tai sertifikaatin kestävä kehityksen toiminnastaan. Kestävän kehityksen toimintaohjelman kautta saadaan työstä suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 60.)

2.4.2 Koulutusjaoston strategia

Suomen kestävän kehityksen toimikunta perustettiin 1993 kestävän kehityksen edistämiseksi. Toimikunta asetettiin uudestaan vuoden 2003 alussa ja se toimi vuoden 2007 loppuun. Toimikuntaa johti pääministeri ja siinä oli edustettuna valtio, kansalaisyhteiskunta sekä elinkeinoelämä. Touku-kuussa 2004 toimikunta asetti erityisen koulutusjaoston, jonka tehtäväksi määriteltiin kartoittaa kestävän kehityksen edistymistä koulusektorilla, osallistua YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen kansalliseen seurantaan ja osallistua toimikunnan työhön oman teeman valmistelun ja muiden teemojen kommentoinnin kautta. (Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 19.) Ryhmässä toteutui laaja osallistuminen, sillä mukana oli edustettuna niin eri hallinnonalat, kuin elinkeinoelämä, yhdistykset ja tutkimuspuoli (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 4-5).

Koulutusjaoston valmisteleva ”Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014” hyväksyttiin toimikunnassa 15.3. 2006 (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 5). Koulutusjaoston strategian toteuttaminen on sisällytetty kansalliseen kestävän kehityksen strategiaan, joka on julkaistu myös 2006 (Kohti kestäviä valintoja 2006, 122-123).

Strategia ottaa huomioon sekä kansainväliset että kansalliset kestävän kehityksen prosessit ja strategiat (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 9). Tässä ja opetusministeriön laatimassa vuosikymmenstrategiassa onkin paljon yhteistä. Ne muun muassa jakavat yhteisen vision tulevaisuudesta sekä osan tavoitteista. Koulutusjaoston strategiasta puuttuvat korkeakoulut ja vapaa sivistystyö, mutta toisaalta se koskee myös virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella olevia kouluttajia ja kasvattajia.

Strategian kohderyhmänä ovat päätöksentekijät kaikilla hallinnonaloilla ja päätöksenteon tasoilla, mikä erottaa sen myös opetusministe-

riön vuosikymmenstrategiasta. Heidän kauttaan halutaan parantaa kasvattajien, opettajien ja kouluttajien kestävästä kehitystä edistävän toiminnan edellytyksiä sekä lisätä näkemystä ja osaamista. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 9.)

”Kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen päämääränä on:

- lisätä ymmärrystä ihmisen hyvinvoinnin, talouden ja ympäristönsuojelun välisestä yhteydestä tavoitteena ekotehokas hyvinvointiyhteiskunta
- lisätä ymmärrystä omasta kulttuuriperinnöstä, erilaisista kulttuureista, ihmisryhmien välisen luottamuksen edellytyksistä ja oikeudenmukaisuudesta sekä kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen ja kansainväliseen vuorovaikutukseen
- lisätä valmiuksia havaita muutoksia luonnossa, yhteiskunnassa ja ihmisen hyvinvoinnissa sekä selvittää niiden syitä ja seurauksia sekä omassa elinympäristössä että globaalilla tasolla
- saada aikaan muutoksia arkikäytänteissä ja sitoutumista kestäväan elämäntapaan
- lisätä valmiuksia ja motivaatiota osallistumiseen ja vaikuttamiseen kansalaisena, työyhteisön ja muiden yhteisöjen jäsenenä
- tuottaa koulutusaloittain ammatillista osaamista, joka luo edellytyksiä kunkin tuotannonalan muuttamiselle kestävämmäksi” (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 13.)

Strategiassa esitetään 14 toimenpide-esitystä. Tavoitteena on, että kansallisiin opetusalaan ja varhaiskasvatusta koskeviin strategioihin kestävästä kehitystä edistävä kasvatusta ja koulutus määritellään painopistealueeksi. Myös muiden hallinnonalojen ja toimijoiden strategioihin halutaan kirjattavan tuki kasvatukselle ja koulutukselle. Strategiassa ehdotetaan myös, että opettajien peruskoulutukseen on sisällytettävä kestävästä kehityksen perustiedot ja pedagogiset taidot, ja että täydennyskoulutuksen

osalta se on määriteltävä koulutuspoliittisesti merkittäväksi alueeksi. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 21–22, 24.)

Yhteistyön tiivistäminen niin paikallisella, alueellisella kuin kansalliskin tasolla on yksi strategian tärkeitä tavoitteita. Tähän tähdätään muun muassa ottamalla tavoitteeksi nimetä yksi opettajankoulutusyksikkö valtakunnalliseksi resurssi- ja innovaatiokeskukseksi. Myös alueellisesti on tarkoitus perustaa yhteistyöryhmiä ja laatia alueellisia toiminta- ja kehittämissuunnitelmia sekä nimetä kehittämiskeskustoja koordinoimaan työtä. Yhteistyön kehittäminen päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten kesken sekä muun yhteiskunnan kuten luontokoulujen, järjestöjen, median ja elinkeinoelämän kanssa nostetaan yhdeksi tavoitteeksi. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 22–24.)

Tavoitteena on myös oppimateriaalien kartoittaminen, kehittäminen ja hyvistä aineistoista tiedottaminen. Suunnitelmissa on oppaiden laatiminen oppiainerajat ylittävään opetukseen ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Strategian tavoitteena on laajentaa oppimisympäristöä yhteiskuntaan ja mahdollistaa lasten ja nuorten osallistuminen paikalliseen kehittämistoimintaan. Päämääränä on, että vuonna 2014 kaikilla kouluilla ja oppilaitoksilla on toimivia yhteistyömuotoja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Uusi teknologia mahdollistaa verkostoitumisen myös globaalisti. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 24–26.)

Myös tässä koulutusjaoston strategiassa esitetään, että kaikkiin koulutusorganisaatioihin laaditaan oma kestävän kehityksen toimintaohjelma. Aikataulu on kuitenkin jo vuoteen 2010 mennessä. Ulkoinen tunnus tai sertifikaatti tulisi olla 15 prosentilla päiväkodeista, kouluista ja oppilaitoksista vuoteen 2014 mennessä. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 27.)

2.5 Opetushallinnon aikaisemmat toimet

Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 kestävä kehitys on yhtenä koulun arvoperustan osana. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 todetaan, että kestävän kehityksen periaatteet on otettava huomioon eri koulumuotojen opetussuunnitelmissa ja opetuksessa sekä noudatettava periaatteita arjessa. Opetushallituksen kestävän kehityksen edistämishjelmassa vuosille 1998–2000 suositeltiin kestävän kehityksen edistämiseen tähtäävän ja sen osa-alueita kuvaavan opetussuunnitelman tekemistä. Työn tueksi toimitettiin kaikille kouluille vuonna 1999 itsearviointin ohjeet. (Lähdesmäki 1999, 8–9.)

Opetushallitus on tehnyt tema-arvioinnin kestävän kehityksen tilanteesta kouluissa ja oppilaitoksissa vuonna 1999. Sen tavoitteena oli tuottaa tietoa kestävän kehityksen huomioimisesta opetussuunnitelmissa ja opetuksessa sekä jokapäiväisissä toimissa. (Rajakorpi & Salmio 2001, 3.) Tämän työn tuloksia verrataan myös vuosituhannen vaihteen selvityksen tuloksiin.

Opetushallituksella oli uusi kestävän kehityksen edistämishjelma vuosina 2002–2004. Ohjelmassa kouluja kehoitettiin laatimaan oma kestävän kehityksen edistämishjelma. Tätä työtä tukemaan laadittiin erityiset ympäristökriteerit. Niiden pohjalta on myös mahdollista toteuttaa ulkoinen auditointia ja saada ympäristösertifikaatti. (Loukola 2004, 98.)

Uudistetut ja vielä tälläkin hetkellä voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelmat nostavat kestävän kehityksen yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Aihekokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatusta- ja koulutushaasteita ja ajankohtaisia arvokannanottoja. Ne toimivat koulun toimintakulttuurin jäsentävinä periaatteina ja opetusta eheyttävinä painotuksina. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa kestävän kehityksen aihekokonaisuus on nimellä "Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kes-

tävästä tulevaisuudesta”, lukioiden perusteissa nimellä ”Kestävä kehitys”. Tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia ja kestäväan elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Lukion aihekokonaisuudessa nostetaan esille, miten mahdollinen koulun oma ympäristöohjelma sekä ympäristötietoinen toimintakulttuuri kannustavat kestäväan elämäntapaan. (Houtsonen 2005, 14–23.)

2.6 Ympäristökasvatuksen aktiivisuuden alueellinen tarkastelu

Syksyllä 2005 toteutettiin ympäristökasvatuksen alueellisten kuulemistilaisuuksien sarja, joka nimettiin Maakuntaralliksi. Sen toteuttivat ympäristöministeriön ympäristökasvatuksen valtakunnallinen koordinaattori Anna-Liisa Kiiskinen ja Suomen Nuorisokeskusten toiminnanjohtaja Jani Karjalainen. Hanke sai alkunsa ympäristöministeri Jan-Erik Enestamin ja kulttuuriministeri Tanja Karpelan kutsumasta ympäristökasvatuksen, luonnonsuojelutyön ja kestäväan kehityksen parissa toimivien järjestöjen kuulemistilaisuudesta 9.2.2005. Siellä todettiin, että toimijoita kentällä on monenlaisia, mutta yhteistyötä tehdään vielä vähän. Myös resurssit ovat vähäiset ja hajallaan. Kuulemistilaisuuksilla tavoiteltiin paikallisten toimijoiden kohtaamista, yhteistyön tiivistymistä ja hankkeiden syntymistä. Tilaisuuksia järjestettiin kaikkiaan 13 eri puolilla Suomea. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 7–8.)

Maakuntarallin tilaisuuksissa koottiin tietoja siitä, millaista toimintaa ja palveluja kenelläkin on tarjota, ja mitä eri toimijoita alueella toimii. Nämä tiedot jaettiin tilaisuuksien jälkeen kaikkien osallistujien kesken. Muistio Maakuntarallista julkistettiin 29.5.2006 ympäristöministeriössä järjestetyssä tiedotustilaisuudessa ja seminaarissa. Julkaisu, jossa tulokset

on tiivistetysti, julkaistiin syksyllä 2006. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 15.)

Tilanteen seuraamiseksi järjestettiin toukokuussa 2007 viiden lääniseminaarin sarja yhteistyössä Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston ja lääninhallitusten sivistysosastojen kanssa. Seminaareissa annettiin tietoa koulutusjaoston strategiaan liittyvistä jo käynnistyneistä toimenpiteistä sekä kuultiin terveisiä maakunnista. Seminaareista koottiin raportti, joka tukee alueellista yhteistyötä, strategian toteutusta ja seuranta sekä toimii Maakuntarallin seurantaraporttina. Raportti aloitti myös eri alueiden yhteistyöryhmien toiminnan vuosittaisen seuraamisen, joka toteutetaan Yhteistyöllä eteenpäin -seminaarien avulla. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 3.) Alueellisen yhteistyöryhmien tilanteesta on koottu yhteenvetoraportti, jossa on tiedot syksyn 2008 tilanteesta (Heinonen 2008). Koska tämä kysely tehtiin keväällä 2008 kertoo syksyn 2008 tilanne aika hyvin sen, missä aineiston keruun hetkellä oltiin. Tuoreempiakin tietoja maakuntien tilanteesta syksyltä 2009 on saatavilla, mutta niitä ei ole otettu tähän taustaosioon mukaan, koska tämän tarkoituksena on luoda katsaus tilanteeseen kyselyn tekohetkellä.

Seuraavaksi esitän katsauksen Maakuntarallin, lääniseminaarien ja syksyn 2008 kyselyn annista tässä tutkimuksessa esiin nostettavien maakuntien osalta. Maakunnat valittiin aktiivisen vastaamisen perusteella ja niitä ovat Satakunta, Etelä-Karjala, Pirkanmaa, Keski-Suomi, Keski-Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Lappi.

Lounais-Suomessa pidettiin yhteinen tilaisuus 16.8.2005, joka osoitti, miten Varsinais-Suomessa oli jo pitkälle vietyä yhteistyötä, jota lähdetään kehittämään ja valmista mallia viemään edelleen Satakuntaan. Satakunnassa ei kuitenkaan entuudestaan ollut ympäristökasvatusyhteistyötä. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 24–25.) Keväällä 2007 Satakunnassa oli yhteistyöryhmä, jonka toimintaa koordinoi kulttuurituotannon ja maisematutkimuksen laitos. Toiminta- ja kehittämissuunnitelma oli kehitteillä ja samoin kehittämiskeskusta pohdittiin. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 10.) Syksyllä 2008 toimi alueella yhteinen Lounais-Suomen ympäristökasva-

tuksen sateenvarjoryhmä. Kehittämisen- ja toimintasuunnitelma oli tarkoitus saada valmiiksi vielä vuoden 2008 aikana. Kehittämiskeskusta Satakunnan puolelle valmisteltiin. (Heinonen 2008, 12.)

Etelä-Karjalassa pidettiin tilaisuus, joka käynnisti yhteisen verkoston suunnittelun. Jonkun verran yksittäisiä hankkeita alueella oli vireillä. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 24.) Keväällä 2007 ei alueella ollut käynnistynyt vielä työryhmän toimintaa eikä suunnitelmia ollut tehty. Lappeenrannan kunnassa oli yläkoulun ja lukioiden opettajien yhteistyöryhmä, joka toimi kunnan alueella ja oli saanut koulutoimelta rahoitusta. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 16.) Syksyllä 2008 oli Etelä-Karjalassa oma yhteistyöryhmä, joka on tarkoitus vuonna 2009 virallisesti nimetä. Hiirenkorvala hanke oli toteutunut Etelä-Karjalassa. (Heinonen 2008, 11.)

Pirkanmaalla on monia aktiivisia toimijoita, kuten Luontokoulu Korento ja Mahnalan ympäristökoulu, ja alueellinen kuulemistilaisuus käynnistikin ympäristökasvatusverkoston aktiivisen toiminnan ja resursipankin sekä www-sivujen kokoamisen. Useita verkoston toimintaan ja kehittämiseen liittyviä hankkeita käynnistettiin. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 30.) Kevääseen 2007 mennessä kaikille avoin yhteistyöryhmä oli kokoontunut useita kertoja ja sillä oli erillinen pienempi työvaliokunta. Toiminta- ja kehittämissuunnitelma oli kehitteillä ja verkkosivut olemassa. Ehdotuksia kehittämiskeskukseksi oli useita ja selvityshanke käynnistynyt sekä muita hankkeita vireillä. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 10.) Syksyyn 2008 mennessä toiminta- ja kehittämissuunnitelma oli saatu valmiiksi ja kehittämiskeskus aiottiin nimetä vielä kuluvan vuoden aikana (Heinonen 2008, 15).

Keski-Suomessa alueellisessa kuulemistilaisuudessa muodostettiin ympäristökasvatuksen suunnitteluryhmä, joka valmisteli hanketta maakunnallisen ympäristökasvatuksen toimintasuunnitelman tekemiseen. Ympäristökasvatusverkostot käytäntöön -hanke käynnistyi keväällä 2006. Myös maakunnallinen ympäristökasvatuksen yhteistyöryhmä koottiin vuoden 2006 aikana. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 28.) Vuoden 2007 ai-

kana oli Keski-Suomessa saatu aikaan verkkosivut, laadittu toiminta- ja kehittämissuunnitelma ja maakunnallinen ympäristökasvatuksen yhteistyöryhmä oli aloittanut toimintansa. Kehittämiskeskusasiakin oli vireillä. (Kiiskinen & Heinonen 2008,10–11.)

Keski-Pohjanmaan ja Etelä-Pohjanmaan osalta järjestettiin yhteinen tilaisuus Kokkolassa, mukana oli myös Pohjanmaan maakunta. Siellä sovittiin yhteistyöstä ja jatkotilaisuuksista sekä hankehakemuksen valmistelusta. Hanke ei kuitenkaan päässyt alkamaan myönteisistä rahapäätöksistä huolimatta. Aktiivisina toimijoina alueella on Kokkolan luontokoulu Keski-Pohjanmaalla ja Åbo Akademi Vaasassa. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 31.) Lääniseminaarissa 2007 ei saatu tietoja alueen toiminnasta (Kiiskinen & Heinonen 2008, 11). Eikä syksyllä 2008 ollut sen enempää tietoa alueen toiminnasta (Heinonen 2008, 21).

Lapissa järjestettiin myös kuulemistilaisuus, jossa sovittiin jatkotaapaamisen järjestämisestä. Nuorisokeskus Vasatokka teki myös hankehakemuksen lääniin. (Kiiskinen & Karjalainen 2006, 35.) Keväällä 2007 oli Lapissa yhteistyöryhmä perusteilla ja toiminta- ja kehittämissuunnitelmaa kehiteltiin. Hanke Vasatokassa oli käynnistymässä ja siinä aiottiin koota tietoja alueen toimijoista, materiaaleista ja luoda yhteistyöverkosto. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 12.) Syksyllä 2008 ei mitään uutta ollut alueelta tiedossa (Heinonen 2008, 34).

Kaiken kaikkiaan alueellisen yhteistyön aktiivisuus on vaihtelevaa. Toisaalla toimintaa ja aktiivisia toimijoita oli jo Maakuntarallin aikaan, osassa maakuntia niitä on edelleen vähän. Yhteistyön kehittämiseen oli Maakuntarallilla kaikilla alueilla vaikutusta. Selkeästi on huomattavissa, että Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa oli hyvä lähtökohdat ja muutamassa vuodessa on päästy pitkälle. Satakunnassa ja Lapissa on hyvää alkua nähtävissä ja Etelä-Karjalassakin tapahtuu jotakin. Sen sijaan Keski-Pohjanmaan ja Etelä-Pohjanmaan tilanne ei näytä kovinkaan aktiiviselta.

2.7 Ympäristökasvatusta vai kestävän kehityksen kasvatusta?

Tällä hetkellä Suomessa ja kansainvälisestikin käytetään sekä termiä ympäristökasvatus että kestävän kehityksen kasvatus. YK käyttää käsitettä kestävä kehitys kaikessa toiminnassaan ja UNESCO käsitettä kestävän kehityksen kasvatus. YK:n ympäristöohjelma UNEP sen sijaan käyttää käsitteitä ympäristökasvatus ja -koulutus/harjoittelu (environmental education and training). Suomessa opetushallinnon strategioissa ja muissa asiakirjoissa käytetään käsitettä kestävän kehityksen kasvatus ja koulutus. Ympäristöhallinto sen sijaan käyttää käsitteitä tiedollinen ohjaus ja ympäristökasvatus, nähden sen synonyyminä kestävän kehityksen kasvatukselle. Useat suomalaiset toimijat käyttävät käsitettä ympäristökasvatus, koska se on lyhyt, ytimekäs ja helppokäyttöinen. (Heinonen & Luomi 2008b, 37, 42.) Kestävän kehityksen kasvatus käsitteestä on vielä olemassa pidempi muoto kestävä kehitys *edistävää* kasvatus. Tämä liittyy todennäköisesti siihen, että kansainvälisesti käytetään nykyisin enemmän muotoa education *for* sustainable development eikä education *about* sustainable development.

Lääniseminaareissa keväällä 2007 käsitteet puhuttivat. Ylitarkastaja Rainer Lahti ympäristöministeriöstä esitteli uutta hallitusohjelmaa ja sen linjauksia. Hän näki, että ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus ovat käsitteinä samansisältöiset, mutta pääasiassa tuli käyttää käsitettä ympäristökasvatus, koska siitä puhutaan hallitusohjelmassa. (Kiiskinen & Heinonen 2008, 5.)

Kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen suhteesta on keskusteltu paljon. Artikkelissaan Tani, Cantell, Koskinen, Nordström ja Wolff (Tani ym. 2007) esittelevät kuusi tapaa käsitteiden suhteen määrittelyssä pohjautuen osin Hesselinkin, van Kempenin ja Walsin (2000) laatimaan kuvioon. Osa näkee, että ympäristökasvatus on osa kestävä kehitys *edistävää* kasvatusta ja jälkimmäinen siten laajempi käsite. Osa taas näkee

ympäristökasvatuksen laajana sateenvarjokäsitteenä, jonka alle muun muassa kestävän kehityksen kasvatusta kuuluu. Kompromissina näiden väliltä on esitetty, että molemmat ovat omaleimaisia kasvatuksen aloja, mutta niillä on keskenään yhteisiä tavoitteita ja sisältöjä. Neljäntenä näkemyksenä on, että kestävä kehitys edistävä kasvatusta on ympäristökasvatuksen uusien ilmentymä. Näiden neljän lisäksi voidaan löytää vielä kaksi täysin vastakkaisista näkemystä: ympäristökasvatusta ja kestävä kehitys edistävä kasvatusta ovat kaksi eri asiaa tai tarkoittavat suurin piirtein samaa. Näin ollen näiden kahden käsitteen käyttö onkin sekavaa eikä koko tiedeyhteisön hyväksymää käsitystä toistaiseksi ole olemassa. Artikkelin kirjoittajat itse näkevät, että ympäristökasvatusta käsitteenä on aina sisältänyt ympäristön monipuolisen määrittelyn. Kirjoittajat käyttävät artikkelissaan käsitettä ympäristökasvatusta, koska näkevät sen monipuolisena ja neutraalina käsitteenä, joka ei korosta niin vahvasti ihmisen näkökulmaa. (Tani ym. 2007.)

Ympäristökasvatustermin kohdalla pelätään, että huomioidaan pelkkä ekologinen kestävyys ja toiminnassa painottuu luonto-opetus. Toisia taas ei miellytä kestävän kehityksen kasvatusta käsitte, koska koko kestävän kehityksen mahdollisuus on kyseenalaistettu – voimmeko todella turvata samanaikaisesti luonnon hyvinvoinnin ja taloudellisen kasvun. (Wolff 2004, 28.) Kestävän kehityksen kasvatusta syytetään myös kasvatusta välineellistämistä ja ylhäältä tuoduksi poliitikkojen luomaksi ideaksi. (Sandell, Öhman & Östman 2005, 10.)

Vihreä lippu -ohjelmassa käytetään käsitettä ympäristökasvatusta, koska se nähdään monipuoliseksi ja tunnetuksi. Esiin nostetaan myös kestävän kehityksen kritiikkiä. Käsitteen voidaan nähdä korostavan luonnon arvoa vain ihmisen hyödyn ja talouden näkökulmasta. Käsitteeseen liittyy myös ajatus jatkuvasta kasvusta, joka on ongelmallinen. Vihreä lippu -ohjelma kokee ympäristökasvatusta käsitteen neutraalimmaksi ja ympäristön eri puolia korostavaksi. (Vihreä lippu -kansio B1.)

Ruotsalaistutkijat Sandell, Öhman ja Östman (2005, 10) toteavat, että kestävän kehityksen kasvatuksessa on mahdollisuuksia kohti moniarvoisempaa lähestymistapaa. Kestävän kehityksen kasvatus antaa mahdollisuuden uudelle alulle ja uutta voimaa ympäristökasvatukselle. Siinä yhdistyy ekologinen, taloudellinen ja sosiaalinen kehitys ja se luo tasapainon luonnon suojelun ja ihmiskunnan kestävän kehityksen välille. (Sandell, Öhman & Östman 2005, 10.)

Kestävä kehitys on käsitteenä poliittinen ja siitä on olemassa erilaisia tulkintoja. Kestävästä kehityksestä voidaan erottaa vahva ja heikko tulkinta. Vahva tulkinta korostaa elämänmahdollisuuksien säilyttämistä ja näkee tärkeänä kaikkien osa-alueiden tasapainon. Tavoitteena tulisi olla taloudellisen kasvun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttaminen ekosysteemin kantokyvyn puitteissa ja tämän turvaaminen tuleville sukupolville. Vahvaa tulkintaa on kritisoitu siitä, ettei se ole mahdollinen ilman yhteiskunnan syvää muutosta. Heikossa tulkinnassa korostetaan kehitysmahdollisuuksien säilyttämistä ja kasvavaa hyvinvointia. Luonto arvotetaan raaka-ainevarastona ja sitä suojellaan ihmistä varten. Kriitikot näkevät heikon tulkinnan vain ihmisen omantunnon puhdistamisena, mikä ei muuta mitään. YK:n vuosituhajulistuksen arvot tukevat enemmän vahvaa tulkintaa. Käytännössä kestävä kehitys kuitenkin on prosessi, jossa liikutaan näin kahden ääripään välillä. (Rohweder 2008, 25–26.)

UNECE näkee, että käytännössä näiden kahden välillä on eroa. Ympäristökasvatus keskittyy enemmän yhteiskunnan aiheuttamiin ympäristövaikutuksiin ja niiden ehkäisyyn sekä luontoon ja sen suojeluun. Kestävän kehityksen kasvatus sen sijaan keskittyy luonnonvaroihin ja niiden kestäväan käyttöön ja opetusmenetelminä ovat esimerkiksi ekologinen jalanjälki ja materiaalivirrat. Ja koska terve ympäristö ei kehity ennen kuin ihmisillä on kestävä taloudellinen ja sosiaalinen tilanne ja koska elinvoimaiseen talouteen tarvitaan terve ympäristö, on nämä yhdistetty kestävässä kehityksessä. (UNECE 2004, 7.)

McKeown ja Hopkins (2003) vertailevat artikkelissaan kestävästä kehityksestä ja ympäristökasvatuksesta ja nostavat esiin sen, miten nämä kaksi eivät ole ainoita läheisiä käsitteitä, joiden yhteys ja erillisuus on mietityttänyt ja joiden kohdalla toisen on pelätty haittaavan toista. Ulkoilmaopetus (outdoor education), luontokasvatus (nature study) ja luonnonsuojelukasvatus (conservation education) sisältävät kaikki samankaltaisia tavoitteita ja menetelmiä kuin ympäristökasvatus, mutta ovat silti omat kasvatuksen alansa. Sama tilanne on osin nyt ympäristökasvatuksen ja kestävästä kehityksestä kasvatuksen välillä. Kirjoittajat näkevät, ettei kestävästä kehityksestä kasvatusta ole syrjäyttämässä ympäristökasvatusta, vaan ne täydentävät toisiaan ja toisen kasvu hyödyttää toista. (McKeown & Hopkins 2003.) Suomalaiseltakin ympäristökasvatuksen kentältä voidaan erottaa esimerkiksi seuraavia osa-alueita: ympäristöopetus, ympäristöneuvonta, ympäristövalistus, luontokasvatus, luonto-opastus, tulevaisuuskasvatus, kestävästä kulutuksesta kasvatusta (Heinonen & Luomi 2008a, 7-9).

Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskuksen toteuttamassa hankkeessa määriteltiin ympäristökasvatuksesta käsitteitä ja tässä määritelmäluonnoksessa todetaan, että ympäristökasvatus ja kestävästä kehityksestä kasvatusta ovat suomenkielisinä rinnakkaiset käsitteet. Määrittelyssä todetaan myös, miten kestävästä kehityksestä kasvatuksesta käsite tuo paremmin esille kestävästä vyyden kaikki ulottuvuudet ja että ympäristökasvatusta -käsite painottaa erityisesti kestävästä vyyden ekologista ulottuvuutta. Molempien käsitteiden alla tapahtuvalla toiminnalla on kuitenkin sama päämäärä - kestävästä kehityksestä edistäminen. (Heinonen & Luomi 2008a, 6.) Tästä käsitteparista käytiin kaikkein vilkkaimmat keskustelut hankkeen aikana. Työryhmän miniseminaarissa oli todettu, että kyse on osaksi historiallisesta jatkumosta, joka on lähtöisin luonnonsuojelusta ja luontokasvatuksesta. Ja vaikka ympäristökasvatusta alunperin määriteltiin laajasti on itse toiminta saattanut painottua ekologisen kestävästä vyyden alueelle sekä lapsiin ja nuoriin. (Heinonen & Luomi 2008b, 38.)

Kyselyä laadittaessa on käytetty käsitteinä sekä ympäristökasvatusta että kestävän kehityksen kasvatusta, jotta kaikki vastaajat varmasti ymmärtävät mistä on kysymys. Tässä työssä käytetään molempia käsitteitä sekä paikoin puhutaan kestävästä kehityksestä edistävistä kasvatuksesta, tarkoittaen näillä kaikilla samaa kestävyysnäkökohtaa. Samoin käytetään sekä käsitteitä ympäristöohjelma että kestävän kehityksen ohjelma tarkoittaen kummallakin samaa koulun laatimaa toimintaohjelmaa.

3 TEORIA

Australialaisessa katsauksessa koko koulua koskeviin kansainvälisiin ja kansallisiin ohjelmiin listataan ominaisuuksia, joita kestävän kehityksen koululla on: Kestävä kehitys on mukana koulun johtamisessa ja siten suunnittelussa ja käytännöissä. Päätöksiä koulussa tehdään demokraattisesti ja osallistavasti ja koko koulu osallistuu toimintaan. Myös muu ympäröivä yhteiskunta, perheet ja koulun muu henkilökunta ovat mukana yhteistyössä. Opetuksessa korostetaan kriittistä ajattelua, monikulttuurista näkökulmaa, osallisuutta ja kansalaisuutta. Opetussuunnitelmassa on integroituna ympäristökasvatusta ja kestävää kehitystä edistävää kasvatusta kaikkiin tärkeimpiin oppiaineisiin ja ne todella näkyvät myös piilo-opetussuunnitelmassa. Säännöllistä täydennyskoulutusta on tarjolla opettajille ja koulussa tehdään ammatillista tutkimusta. Koulun ympäristö on vihreä ja opetusta on myös koulun rajojen ulkopuolella. Koulun ekologista jalanjälkeä pienennetään ja säännöllisesti tehdään katselmuksia ja arviointia – koulu ei ole vain oppimisen paikka vaan oppiva organisaatio itsessään. (Henderson & Tilbury 2004, 44.)

3.1 Kestävän kehityksen ohjelmat

Ohjelmien määrään liittyvät tavoitteet on asetettu kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategioissa. Niissä asetetaan tavoitteeksi, että kaikkiin koulutusorganisaatioihin laaditaan oma kestävä kehityksen toimintaohjelma ja sen tulisi olla osa toiminta- ja taloussuunnitelmaa ja laadunhallintaa. Vuosiluku, mihin mennessä tavoite tulisi saavuttaa, on eri kahdessa strategiassa. Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaoston laatimassa strategiassa uskotaan, että yhteistyöllä tavoite voidaan saavuttaa jo vuoteen 2010 mennessä. Opetusministeriön strategiassa vuotena on 2014. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 25; Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 60.) Sen lisäksi asia on esillä Opetushallituksen julkaisemassa käsikirjassa ”Kestävän elämäntavan oppiminen – Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin” (Loukola 2007). Nämä ovat selkeimmät viralliset suositukset ja määrittelyt ohjelmalle, jotka olivat olemassa kyselyn suunnittelun ja toteuttamisen aikaan. Alkuvuodesta 2010 on julkaistu esite ”Keke koulussa – Kestävän kehityksen ohjelma”. Esitteen valmistelussa on ollut mukana muun muassa Opetushallitus, Suomen ympäristökasvatuksen seura, OKKA-säätiö, Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus ja Suomen ympäristöopisto Sykli (Keke koulussa 2010).

Strategiassa todetaan, että koko työyhteisön yhdessä laatima ohjelma takaa varmimmin suunnitelmallisuuden ja koko yhteisön sitoutumisen. Nykytilan kartoituksen jälkeen mietitään kehittämistoimenpiteet, jotka koskevat johtamista, opetusta ja arkikäytänteitä. Toimintaohjelma vaatii pitkäjänteisyyttä, moniammatillisuutta ja vastuiden määrittelyä. (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 25.) Käsikirja toteaa, että ohjelma perustuu oppimispolun ja toimintakulttuurin nykytilan arviointiin ja sen pohjalta sovittuihin kehittämistoimenpiteisiin. Ohjelmassa sovitaan tavoitteista ja toimenpiteistä, aikataulusta, resursseista, vastuu-

henkiöistä, palautteen keruusta ja arvioinnista. (Loukola 2007, 10.)

Julkisesta rakennuskannasta opetuskäytössä olevat kiinteistöt muodostavat huomattavan osan. Niissä kulutetaan paljon energiaa, vettä ja erilaisia materiaaleja sekä syntyy paljon jätettä. Oppilaitos voi kuitenkin muuttaa suoria ympäristövaikutuksiaan merkittävästi muuttamalla ylläpitotoimintoja kestävämmiksi. Ympäristöarvojen näkyminen koulun arjessa ja toimintakulttuurissa tuo uskottavuutta koulun ympäristökasvatukselle. (Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin 2004, 10.)

Ympäristökasvatusohjelmat ovat kehittyneet 1990-luvun aikana yhä kokonaisvaltaisempaan suuntaan ja sisältöihin on tullut mukaan yhä enemmän monimutkaisia kestävyys-teemoja. Näin ollen työn tueksi tarvitaan koko yhteisön tukea eli koko koulua koskevia ohjelmia enemmän kuin yksittäisen opettajan toteuttamaa toimintaa. (Henderson & Tilbury 2004, 11-12.)

3.1.1 Monenlaisia tulkintoja ja nimiä

Haastavaksi tutkittavan teeman tekee osaltaan se, että käytettyjä käsitteitä ja niiden määritelmiä on useita. Eri koulut ja kasvattajat ymmärtävät esimerkiksi ympäristöohjelman sisällön ja tarkoituksen eri tavalla. Osalle ympäristöohjelma on dokumentti, johon on kirjattu koulun ympäristöön ja kestäväan kehitykseen liittyvät arkikäytännöt ja toimintatavat. Joillakin on myös mukana kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita. Toisinaan paperi on yleinen julistus koululle tärkeistä asioista. Jotkut kirjaavat ympäristöohjelmaan seuraavan ajanjakson eli esimerkiksi lukuvuoden tavoitteet, osalla sama ohjelma on käytössä useamman vuoden tai se on tehty vain kerran ja unohdettu hyllyyn tai tietokoneen uumeniin.

Tällä hetkellä ei ole yhtenäistä näkemystä siitä, kuinka selkeää mallia ja ohjetta kouluille halutaan antaa. Opettajat, joiden kanssa olen asiasta keskustellut, näkevät, että mahdollisimman selkeät ohjeet ja mallit helpottavat tekemistä ja saavat nekin koulut mukaan, joissa ei ole erityisen in-

noikkaita asian edistäjiä. Toisaalta kuulee viestiä koulujen valinnanvapaudesta ja oman tavan etsimisestä, esimerkiksi Loukolan (2007) toimittamassa käsikirjassa annetaan vain vinkkejä lisätiedon äärelle ja kerrotaan, että ohjelma olisi hyvä olla, mutta ei anneta konkreettisia ohjeita ja esimerkkejä sen tekemisestä.

Käsitteiden selkiyttämiseksi on Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus toteuttanut hankkeen, josta on julkaistu verkossa 2008 Heinosen ja Luomen toimittama ”Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos” tiivistelmänä (2008a) ja laajempaan hankeraporttina (2008b). Luonnoksessa annetaan erikseen määritelmät kestävän kehityksen ohjelmalle, jonka todetaan olevan sama kuin ympäristöohjelma, kestävän kehityksen toimintaohjelmalle eli ympäristötoimintaohjelmalle ja vielä kestävän kehityksen toimintasuunnitelmalle eli ympäristötoimintasuunnitelmalle:

”Kestävän kehityksen ohjelma. Yleiskuvaus yhteisön toiminnan kestävyuden nykytilasta sekä kestävään kehitykseen liittyvistä päämääristä. Ohjelma voi perustua ulkoisiin kriteereihin tai toimija voi luoda sen itse. Ohjelmaan sisältyy yksityiskohtainen kestävä kehityksen toimintaohjelma tai kestävä kehityksen toimintasuunnitelma.” (Heinonen & Luomi 2008a, 19.)

”Kestävän kehityksen toimintaohjelma. Kuvaus yhteisön toiminnan kestävään kehitykseen liittyvistä ongelmakohdista, asetettavista tavoitteista, tavoitteiden toteuttamisesta sekä käytettävistä keinoista. Toimintaohjelma sisältää yksityiskohtaisen toimintasuunnitelman. Toimintaohjelma päivitetään vuosittain ja sitä ohjaavat ohjelmata-solla asetetut tavoitteet. Toimintaohjelma ei välttämättä ole erillinen dokumentti, vaan sen sisällöt voidaan myös kirjoittaa suoraan yhteisön kestävä kehityksen ohjelmaan.” (Heinonen & Luomi 2008a, 20.)

”Kestävän kehityksen toimintasuunnitelma. Konkreettinen kuvaus yhteisön suunnitelluista toimista kestävän kehityksen edistämiseksi. Toimintasuunnitelma on vuosikohtainen ja sisältää yksityiskohdalliset tiedot toimenpiteistä, mittareista, aikatauluista, vastuhenkilöistä, resursseista sekä seurannasta. Toimintasuunnitelma on tarkoitettu yhteisön sisäiseen käyttöön ja se tukee kestävän kehityksen toimintaohjelmaa toteuttavia henkilöitä työssään. Toimintasuunnitelma ei välttämättä ole erillinen dokumentti, vaan sen sisällöt voidaan myös kirjoittaa suoraan yhteisön kestävän kehityksen toimintasuunnitelmaan.” (Heinonen & Luomi 2008a, 20.)

Käytyjen keskustelujen pohjalta on alkuvuodesta 2010 julkaistu esite ”Keke koulussa – Kestävän kehityksen ohjelma”. Se tullaan lähettämään kaikkiin peruskouluihin Opetushallituksen kautta ja on sekä paperisena että sähköisenä jaossa. Esitteen määritelmät ja siinä kuvattu valmisteluprosessi tulevat toivottavasti jatkossa olemaan se, mitä kouluille viestitään ja jota koulut myös toteuttavat. Näin saadaan yhtenäistettyä käytettyjä käsitteitä ja ohjelmia sekä nostettua ohjelmien laatua. Toivottavasti myös ohjelmien määrä saadaan tätä kautta kasvuun.

Esitteessä kestävän kehityksen ohjelma kuvataan työvälineeksi, ”jonka avulla kestävän elämäntavan oppiminen tehdään suunnitelmalliseksi osaksi opetusta ja koulun arkea.” Ohjelman sisältöä kuvataan seuraavasti: ”Kestävän kehityksen ohjelmaan kirjataan koulun tavoitteet kestävän kehityksen edistämiseksi opetuksessa ja koulun arjessa. Jotta asiat tulisivat myös oikeasti tehdyksi, ohjelmassa sovitaan toimenpiteistä, vastuista, aikataulusta, resursseista ja seurannasta. Ohjelmaa päivitetään itsearviointin perusteella vuosittain. Keke-ohjelman yhteyteen tai esimerkiksi osaksi koulun toiminta-ajatusta tai opetussuunnitelmaa kirjataan myös koulun kestävän kehityksen arvot ja toimintaperiaatteet. Lisäksi kuvataan työn organisointi ja oppilaiden ja henkilökunnan osallistumisen tavat.” (Keke koulussa 2010, 2-3.)

3.1.2 Jatkuvan kehittämisen periaate

Ympäristöohjelma-ajattelu on läheistä sukua erilaisille laatujärjestelmille, joista on otettu ajatus jatkuvasta kehittämisestä. Esimerkiksi kouluille tehtyjen kestävän kehityksen kriteerien rakenne pohjautuu jatkuvan parantamisen kehään, jonka vaiheita ovat suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen (OKKA-säätiö 2009, 4). Suunnittelun osana ovat arvot, joista koulussa tulisi käydä keskusteluja ja kirjata ne joko keke-ohjelmaan, koulun toiminta-ajatukseen tai opetussuunnitelmaan (ks. emt; Keke koulussa 2010, 3).

Kestävän kehityksen ohjelman rakentaminen noudattaa vuosittaista kehää (KUVIO 1), joka on kuvattu esimerkiksi OKKA-säätiön esitteessä oppilaitosten kestävän kehityksen kriteereistä (OKKA-säätiö 2009, 10). Se noudattaa pääpiirteissään myös Keke koulussa -esitteen prosessikuvausta (2010, 4-5) sekä Vihreän lippu -projektin vaiheita (Vihreä lippu -kansio A3). Teema-ajattelu eli vuosittaisen teeman tai teemojen valinta ohjelman lähtökohdaksi on otettu mukaan kouluille tehtyyn esitteeseen. Tällä halutaan tuoda esiin sitä, ettei kaikkea tarvitse laittaa kerralla kuntoon, vaan kannattaa edetä pienin askelin. Teeman sisältöjen hahmottaminen on myös helpompaa kuin koko kestävän kehityksen kahmaaminen kerralla.

Ensimmäisenä valitaan koululle keke-työryhmä, jossa on mukana eri aineiden opettajia, muuta henkilökuntaa ja mahdollisuuksien mukaan oppilaita. Yhdessä valitaan vuosittainen teema. Esimerkkejä teemaksi on annettu Keke koulussa -esitteessä: kestävä kulutus ja hankinnat, monikulttuurisuuden kohtaaminen, kiusaamisen ja syrjäytymisen ehkäisy, energian, veden ja materiaalien säästäminen, turvallisuus koulussa ja koulumatkalla, kulttuuriperinnön vaaliminen, lähiympäristöstä huolehtiminen, kestävät ruokavalinnat, kouluyhteisön hyvinvointi, jätteen synnyn ehkäisy ja kierrätys, oppilashuolto ja muu oppimisen tuki. (Keke koulussa 2010, 4, 7.)



KUVIO 1: Kestävään kehityksen ohjelman rakentaminen ja päivittäminen teemojen avulla (OKKA-säätiö 2009, 10).

Valitusta teemasta tehdään lähtötilanteen kartoitus, johon oppilaat osallistuvat. Kartoitus voi käsitellä esimerkiksi ympäristökuormitusta, opetuksen sisältöjä tai opettajien ja oppilaiden tietämystä teemasta. Alkukartoituksen pohjalta rakennetaan kestävän kehityksen ohjelma, johon kirjataan tavoitteet ja toimenpiteet. Suunnitteluun osallistuvat henkilöstö ja oppilaat, opettajat ideoivat yhdessä teeman kytkemistä opetukseen. (Keke koulussa 2010, 4–5.) OKKA-säätiön esitteessä oppilaitosten kestävän kehityksen kriteereistä todetaan, että ohjelman pitää sisältää tavoitteiden ja toimenpiteiden lisäksi vastuut, aikataulut, resurssit ja mittarit valittujen teemojen kehittämiseksi ja tavoitteiden toteutumisen seuraamiseksi (OKKA-säätiö 2009, 11).

Toiminnassa tärkeitä periaatteita ovat toiminnallisuus, teeman näkyminen koulun arjessa, oppilaiden osallistuminen sekä yhteistyö koulun

ulkopuolisten tahojen kanssa. Myös toiminnan jatkuvuus koko lukuvuoden ajan on tärkeää. Lukuvuoden lopuksi tehdään alussa tehty kartoitus uudestaan ja arvioidaan saavutettuja tuloksia. Seuraavaksi vuodeksi valitaan jälleen uusi teema ja asetetaan tavoitteet korkeammalle. (Keke koulussa 2010, 4–5.)

Ympäristökasvatuksen käsikirjassa, joka on yksi viime vuosien tärkeimmistä ympäristökasvatuksen tietolähteistä, annetaan samansuuntaisia ohjeita ympäristöohjelman tekemiseen. Ympäristöohjelma on itsearvioinnin ja jatkuvan parantamisen työkalu. Siinä asetetaan tavoitteet tietylle ajanjaksolle, kuten yhdelle tai kahdelle lukuvuodelle. Toteutusta varten määritellään toimenpiteet, vastuut, aikataulut, resurssit ja seuranta. Ohjelman on oltava riittävän käytännönläheinen ja täsmällinen. Sen tekeminen on osa toiminta- ja taloussuunnittelua. Ohjelma aloitetaan nykytilan tarkastelulla, jotta saadaan kokonaiskuva heikkouksineen ja vahvuuksineen. Tämän jälkeen valitaan olennaisimmat ja yhteisön näkökulmasta tärkeimmät ongelmat, joihin tartutaan heti. Niitä ei kannata olla liian montaa, jotta haaste ei ole liian suuri ja asiat todella tapahtuvat. Yleisluontoiset päämäärät pilkotaan konkreettisiksi tavoitteiksi, kuten energiankulutuksen pieneneminen 10 prosentilla tai ympäristöasioiden sisällyttäminen kaikkiin oppiaineisiin vuoden 2010 loppuun mennessä. Yksi päämäärä voi sisältää monia tavoitteita. Jokaisen tavoitteen osalta määritellään erikseen vastuut, keinot, resurssit ja aikataulu. Ohjelma-ajan jälkeen on aika arvioida saavutuksia ja asettaa sen pohjalta uudet tavoitteet. (Manninen & Verkka 2004, 100–101.)

Manninen ja Verkka (2004, 101) esittelevät myös tavan jaotella alkukartoituksen tai katselmuksen tuloksia, jotta löydettäisiin ne, joihin on tärkeä löytää parannuksia ympäristöohjelman avulla. Kartoituksen tulokset jaotellaan tärkeisiin ja vähäpätöisiin sekä edelleen kunnossa oleviin ja parannusta vaativiin. Ympäristöohjelmaan otetaan mukaan ne asiat, jotka ovat tärkeitä ja vaativat parannusta. Tärkeiden kunnossa olevien asioiden osalta varmistetaan kunnossa pysyminen ohjeiden, koulutuksen ja seu-

rannan avulla. Ne asiat, jotka taasen ovat vähäpätöisiä ja kunnossa eivät vaadi erityisiä toimenpiteitä tai huomiota. Sen sijaan, jos vähäpätöinen asia ei ole kunnossa, tehdään mahdollisuuksien mukaan toimenpiteitä, mutta päähuomio ohjelmassa keskitetään tärkeisiin parannusta vaativiin asioihin. (Manninen & Verkka 2004, 101.) Parannustarpeita valitessa on tärkeä käydä yhteisiä keskusteluja niiden arvottamisen periaatteista. Ei ole mahdollisuutta objektiivisesti sanoa, mikä on tärkeintä, joten jokainen oppilaitos tekee omat ratkaisunsa. Jo ennen katselmuksen tuloksia on hyvä pohtia yhteisesti, mikä nähdään tärkeäksi. Onko tärkeää esimerkiksi ympäristövaikutuksen merkittävyys, sidosryhmien näkemykset vai kasvatuksellinen vaikutus? (Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin 2004, 34.)

Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin (2004) antaa paljon esimerkkejä ja opastusta koulun ympäristöjärjestelmän laatimiseen. Järjestelmä sisältää kaikki oppilaitoksen ympäristöasioiden hallintaan liittyvät asiat ja on siten laajempi kokonaisuus kuin koulun ympäristöohjelma, joka nähdään tiettyä ajanjaksoa koskevana konkreettisena suunnitelmana. Ympäristöjärjestelmän osaksi tai osaksi opetussuunnitelman arvopohjaa voidaan laatia erityinen ympäristöpolitiikka, joka on yleisluontoinen julistus oppilaitoksen ympäristöasioihin liittyvistä periaatteista ja aikomuksista. Oppaassa jaotellaan ympäristöohjelmaan tulevat asiat päämääriin, tavoitteisiin ja toimenpiteisiin. Näistä päämäärä on yleisluontoinen, kuten energiankulutuksen vähentäminen tai ympäristöopetuksen kehittäminen. Kustakin päämäärästä mietitään useampia konkreettisempia tavoitteita, kuten sähkönkulutuksen vähentäminen 10 prosentilla ja huonelämpötilan laskeminen alle 21 asteeseen. Ja sekä päämäärät että tavoitteet laaditaan määrällisiksi silloin kuin se vain on mahdollista. Tavoitteiden alle mietitään toimenpiteet, kuten valojen sammuttamisesta muistuttavien lappujen tekeminen, energiansäätölampujen vaihtaminen ja niin edelleen. Kullekin tavoitteelle määritellään vastuuhenkilö, aikataulu ja suunnitellaan toimenpiteen seuranta ja arviointi. Toimenpiteiden tulisi olla mahdollisimman konkreettisia, jotta ne todella tulee toteutettua. Tärkeää päämäärien ja

tavoitteiden lisäksi on huolehtia, että jo opitut asiat säilyvät ja pysyvät hallinnassa myös henkilökunnan vaihtuessa ja uusien oppilaiden tullessa taloon. (Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin 2004, 25–47.)

Helsingin kaupungin opetustoimessa vaaditaan kaikilta kouluilta suunnitelma, miten koulut toteuttavat kestävä kehityksen periaatteita. Koululle on laadittu kaksi työkalua ympäristötyön kehittämiseen. Ympäristökartoitusta ja -ohjelmaa varten on lomake, joka täytetään neljän vuoden välein. Se muodostaa pitkän aikavalin tavoitteet kehittämistyölle. Vuosittain täytetään lomake ympäristöohjelman lukuvuositavoitteista nelivuotissuunnitelman pohjalta ja se liitetään toimintasuunnitelmaan. Vuoden toimintaa arvioidaan toimintakertomuksessa. Ympäristökartoituksen ja -ohjelman osa-alueita ohjeistuksessa ovat ympäristöasioiden suunnittelu, opetussuunnitelman toteutuminen ja ylläpitotoiminnot. (Opas: Koulujen ympäristötyön kehittäminen 2009.)

3.1.3 Koko koulun projekti

Kestävä kehityksen kasvatuksen strategiassa todetaan, miten työyhteisön sitouttaminen toteutuu varmimmin kun kestävä kehityksen toimintaohjelman laatimiseen osallistuu koko työyhteisö (Kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 25). Kouluille suunnatussa Keke koulussa -esitteessä korostetaan monessa kohtaa kaikkien opettajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden osallistumisen tärkeyttä. Onnistuneeseen keke-toimintaan tarvitaan koulun kestävä kehityksen työryhmä ja yhdessä sovitut käytännöt kaikkien osallistumiseksi keke-työhön. Oppilaat osallistuvat kaikkiin vaiheisiin teeman valinnasta toiminnan arviointiin. (Keke koulussa 2010, 3–5.)

Osallistuminen ja osallistaminen ovat luonteeltaan erilaisia. Osallistumisessa halu toimia lähtee ihmisestä itsestään; osallistamisessa sysäys toimintaan tulee yksilön ulkopuolelta ja toiminta on ulkoisen motivaation tukemaa. Molemmissa prosesseissa voidaan pienentää arkielämän ympä-

ristövaikutuksia, mutta vasta sisäinen motivaatio tekee toiminnasta pitkäjänteistä. (Paloniemi & Koskinen 2005, 18.) Ympäristöohjelmatyö koulussa voi käynnistyä yksittäisen opettajan, rehtorin tai oppilaan ideasta tai se voi olla suuremman joukon yhdessä keksimä ajatus. Tarve ohjelman tekemiseen voi myös tulla koulun ulkopuolelta, esimerkiksi kunnan koulutoimesta. Jos tekeminen on pakollista tai ajatus siihen tulee hyvin vahvasti koulun ulkopuolelta, voidaan tekeminen nähdä osallistamisena koko koulun osalta. Toisaalta esimerkiksi esitteestä tai kurssilta saatu idea ohjelmasta ja sen toteuttaminen omasta tahdosta voidaan nähdä sisäisen motivaation ohjaamana osallistumisena. Koulun kaikkien opettajien, oppilaiden ja muun henkilökunnan osalta varmasti vaihtelee, onko ohjelman tekoon osallistuminen sisäisen vai ulkoisen motivaation ohjaamaa, kuten toiminta koulussa muutenkin. Koska sisäinen motivaatio tekee toiminnasta mielekkäämpää ja oppimista tapahtuu enemmän, kannattaa sen vahvistamiseen kiinnittää huomiota ohjelmatyössä. Tämän tutkimuksen tuloksissa, johtopäätöksissä ja pohdinnassa käytetään enimmäkseen käsitettä osallistuminen, koska ei voida tietää kummasta koulussa on ollut kysymys ja koska kyselylomakkeessa käytettiin käsitettä osallistuminen. Osallistumisen laadun erittely ei myöskään ole tämän tutkimuksen tuloksissa oleellista.

Oppilaiden ottaminen mukaan ohjelman tekemiseen ja myös arkiikänteiden suunnitteluun ja toteutukseen tekee näkymättömät toimet näkyviksi ja näin saadaan hyödynnettyä ohjelman kasvatuksellinen potentiaali. Tämä voi tapahtua esimerkiksi oppilaiden oman ympäristöryhmän tai aikuisten ja oppilaiden yhteisen tiimin kautta. On myös tärkeää miettiä kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet. Myös koulun muu henkilökunta on erittäin tärkeä koulun ekoarjen toteutuksessa ja heidät kannattaakin sitouttaa ympäristötyöhön mahdollisuuksien mukaan. Haasteensa tähän voi tuoda henkilöiden kuuluminen eri hallintokuntiin. Onnistuessaan yhteistyö tuo kuitenkin asiantuntemusta ja lisää yhteishenkeä ja onnistumisen mahdollisuuksia. (Manninen & Verkka 2004, 98.)

Lasten ja nuorten laajassa osallistumisessa tarvitaan ajattelutavan muutosta. Aikuisten tulee jakaa valtaansa ja kohdata lapsi tai nuori aidossa vuoropuhelussa. Lapset ja nuoret tulee nähdä osaavina, pätevinä ja arvokkaina toimijoina. Osallistaminen ei ole helppoa: aikuisten on monesti helpompaa tehdä itse kun ohjata ja patistaa lasta tai nuorta. Vaivannäkö palkitaan kuitenkin lisääntyneenä vastuunottona, yhteisön tasa-arvoisuutena ja lisääntyneenä yhteisöllisyytenä. Osallistumisen tulee olla mielekästä ja vaikuttavaa. (Vihreä lippu -kansio B13.) Osallistujia ei myöskään saa kohdella sätkynukkeina, jotka vain oikeuttavat ennalta määrätyn prosessin kulun ja lopputuloksen, tai pakottaa vastentahtoisesti mukaan (Paloniemi & Koskinen 2005, 20).

Koskinen (2010, 18–20) kuvaa osallistumista ympäristökasvatuksessa ja toteaa, että lasten ja nuorten osallistumista on tutkittu oppimisen ja voimaantumisen näkökulmasta (mm. Shier 2001; Sinclair 2004; Chawla & Helf 2002; Helf & Cawla 2006; Jensen & Carlsson 2006). Näissä tutkimuksissa on todettu heidän oppineen erilaisia kansalaistaitoja vuorovaikutukseen, keskusteluun ja päätöksentekoon liittyen, herkkyyttä ja empatiakykyä muiden näkemyksille ja tarpeille, tietoa vaikuttamisen mahdollisuuksista sekä halua ja sitoutumista toimia jatkossakin. Osallistuminen on myös vahvistanut itseluottamusta ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Tunne yhteisöön kuulumisesta ja omistajuudesta on myös lisääntynyt. (Koskinen 2010, 20.)

Koskisen (2010) omassa tutkimuksessa opettajat totesivat oppilaiden osallistumisen vaikuttaneen koulun toimintakulttuuriin lisäten yhteisöllisyyttä, opettajien ja oppilaiden välistä yhteistyötä sekä oppilaiden kunnioitusta ja kuuntelemista. Opettajat näkivät osallistumisen myös kumuloituvan eli osallistavan toimintakulttuurin syntymisen jälkeen huomataan koko ajan lisää mahdollisuuksia lasten osallistumiseen. Myönteisistä kokemuksista huolimatta lasten ja nuorten osallistaminen ei kuulu opettajien normaaliin työnkuvaan eikä siihen ole varattu aikaa. Tutkija näkee tämän kertovan asenneilmapiiristä ja toimintakulttuurista, jossa lasten ja

nuorten osallistamisen merkitystä ei ole sisäistetty eikä sitä arvosteta kyl-
liksi. (Koskinen 2010.)

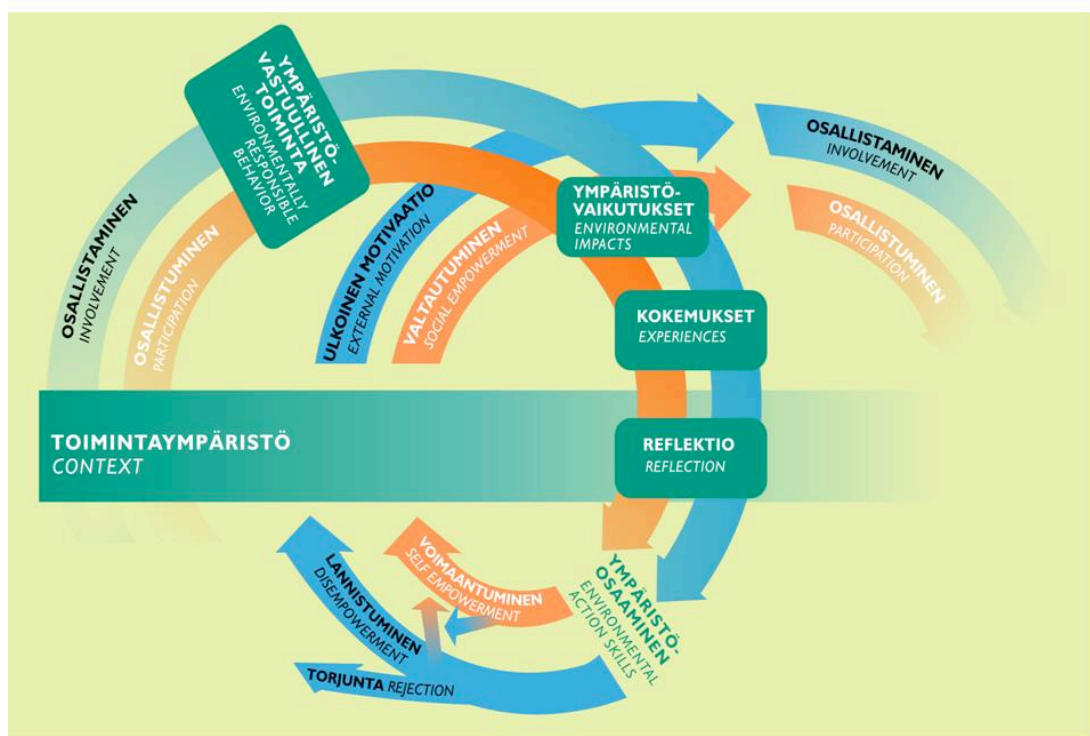
Koulun tärkeäksi tehtäväksi nähdään demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäminen ja kehittäminen. Siinä tärkeänä osana on kasvattaa lapsia ja nuoria ottamaan osaa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun. Toisaalta koulun on toimittava demokratian periaatteiden mukaan ja annettava oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen. Kestävän kehityksen kasvatus antaa paremmat mahdollisuudet oppilaille vaikuttaa kuin ympäristökasvatuksen muut suuntaukset. Muina suuntauksina kirjoittavat esittelevät faktoihin pohjautuvan ympäristökasvatuksen, jossa ympäristö-ongelmien syynä nähdään tiedon puute, ja normatiivisen ympäristökasvatuksen, jossa ongelmat ratkaistaan oikeiden arvojen ja asenteiden avulla. (Sandell, Öhman & Östman 2005, 170–177.)

Ympäristöohjelmatyötä on tuettu paikallisesti luonto- ja ympäristökoulujen toimesta sekä ympäristökasvatushankkeissa. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskuksen ja Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran Ekoarki-hankkeessa, jota toteutettiin Helsingissä 2003–2005 ja Vantaalla 2006, ohjelmatyön tukeminen oli yhtenä tavoitteena. Ympäristöohjelmien määrää saatiin alueella lisättyä, mutta tavoite koettiin kasvattajille suunnatussa työssä haastavimmaksi. Uudenlaiseen työtapaan innostaminen ja koko työyhteisön sitouttaminen nähtiin hankalaksi, vaikka uusi hankkeen aikana käyttöön otettu opetussuunnitelma sisältääkin samansuuntaisia tavoitteita. (Lilja & Järvilehto 2006, 41.)

Paloniemen ja Koskisen (2005) spiraalimalli ”Ympäristövastuulliseen osallistumiseen oppimisen prosessi” antaa ajateltavaa myös ympäristöohjelmatyöhön (ks. KUVIO 2). Ympäristövastuullinen toiminta ei ala tyhjästä eikä se lopu tiettyyn hankkeeseen tai projektiin, vaan jatkuu spiraalin uusina kehinä. (Paloniemi & Koskinen 2005.) Spiraalimalli korostaa myös toiminnan prosessuaalisuutta: ympäristökasvatuksen tulee tarjota mahdollisimman monta spiraalin kierrosta eli useita kokemuksia toiminnasta ja osallistumisesta. Toiminnan ajattelemisen toisiaan seuraavina proses-

seina antaa mahdollisuuden toiminnan kehittämiseksi ja asteittaiselle siirtymiselle kohti tilannetta, jossa yhä suurempi osa ideoista tulee lapsilta itseltään. (Koskinen 2010, 60.)

Toimintaympäristö on osallistumisen kannalta tärkeä. Se voi joko edistää tai rajoittaa toimintaa eli esimerkiksi koulussa on oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet paljolti kiinni opettajien toiminnasta ja asenteista. Mallissa ympäristövastuullinen osallistuminen nähdään jatkuvana oppimisprosessina ja siksi reflektio eli opitun ja koetun itsearviointi ja oppimisen tiedostaminen on tärkeää. (Paloniemi & Koskinen 2005.)



KUVIO 2: Ympäristövastuulliseen osallistumiseen oppimisen prosessi (Paloniemi & Koskinen 2005, 29).

Spiraalimallissa oppimista tarkastellaan sosiaalisen oppimisen näkökulmasta prosessina, jossa osallistutaan yhteiseen tosielämään liittyvään on-

gelmanratkaisuprosessiin (Koskinen 2010, 28). Myös UNECE nostaa esille sosiaalisen oppimisen yhtenä näkökohtana kestävän kehityksen kasvatukseen. Ajatus sosiaalisen oppimisen takana on, että ihmiset oppiva paremmin jakaessaan kokemuksia toisten kanssa. Tällöin mahdollistuu omien ideoiden peilaaminen, vertaaminen, kehitteleminen ja yleistäminen. Yhteiset kokemukset muodostuvat usein merkittäviksi oppimiskokemuksiksi. Sosiaalisen oppimisen käsitettä käytetään myös ryhmän, yhteisön tai koko yhteiskunnan oppimisesta. (UNECE 2004, 3.)

Spiraalimallissa lähtökohtana on myös, että toiminnassa opitaan aina jotakin eli ympäristöosaaminen kasvaa. Ympäristöosaamisella tarkoitetaan mallissa yksilön kyvykkyyttä eli valmiuksia toimia ympäristö vastuullisesti. Seurauksena prosessista voi olla voimaantumisen, lannistumisen tai torjunta. Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, joka vaatii myönteisiä kokemuksia osallistumisprosessista ja tunnetta siitä, että omalla toiminnalla on ollut vaikutusta. Voimaantunut yksilö uskoo omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa ja kokee oman toimintansa merkityksellisenä. (Paloniemi & Koskinen 2005.) Keskeistä voimaantumisen tunteen saavuttamisessa on kokemus, että on tullut kuulluksi ja huomioon otetuksi (Koskinen 2010, 55). Tämä sisäinen tunne vie toimijaa spiraalin seuraavalle kierrokselle kohti omaehtoista osallistumista uuteen ympäristövastuulliseen toimintaan. Uusi kierros on mahdollinen, jos yksilö kokee myös valtautuneensa eli saaneensa edellytyksiä ja valtaa toimia. Osallistumisen suurimpia kompastuskiviä onkin juuri vallan jakaminen ja saaminen. Valtautuminen eli vallan saaminen on edellytys omaehtoiselle osallistumiselle ja tiiviisti yhteydessä toimintaympäristöön, jonka tulee olla valmis antamaan valtaa. (Paloniemi & Koskinen 2005.) Esimerkiksi koulun ympäristöohjelmatyössä oppilaille tulisi uskaltaa antaa valtaa, erityisesti, jos heidän halutaan kantavan vastuuta.

Kielteiset kokemukset osallistamisesta tai osallistumisesta vaikuttavat yksilön käsityksiin toiminnasta ja omasta itsestä aktiivisena toimijana. Ne voivat aiheuttaa lannistumisen tunteen, joka myöskin on yksilön

omakohtainen kokemus. Lannistunutkin toimija voi palata spiraalin kehällä eli osallistua uuteen toimintaan, jos häntä tuetaan ulkoapäin. Yksilö, jonka kokemukset ovat erityisen kielteiset, voi torjua kaiken toiminnan, kunnes joku uusi osallistamishanke saa hänetkin palaamaan kehälle. Kehältä toiselle voi myös siirtyä eli sisäisesti motivoitunut yksilö voi lannistua kielteisten kokemusten jälkeen ja siirtyä ulkokehälle tai ulkoinen motivointi saada yksilön sisäisesti innostumaan toiminnasta. Voimaantumisen ei olekaan pysyvä olotila, vaan on tärkeää kiinnittää huomiota osallistumisen mielekkyyteen ja vaikuttavuuteen. Osallistaminen, vaikka olisikin ulkoisen motivoinnin tai jopa määräyksen synnyttämää, voi tuottaa voimaantumisen ja jopa valtautumisen tunteita. (Paloniemi & Koskinen 2005.) Osallistaminen voi tarjota aktiivisen toimijuuden kokemuksia niille, jotka eivät muuten tulisi toimineeksi. Ja siten johtaa omaehtoiseen toimintaan. Toisaalta osallistaminen tarjoaa omaehtoisille toimijoille uusia toimintamahdollisuuksia, yhteistyötä ja tukea. (Koskinen, 2010.)

Oppilaiden osallistamisen ja heidän vaikutusmahdollisuuksiensa kehittämisen lisäksi on tärkeää kiinnittää huomiota opettajien osaamisen kehittämiseen. Henderson ja Tilbury (2004) tarkastelevat raportissaan eri maiden koko koulua koskevia ympäristöohjelmia ja nostavat opettajien osaamisen kehittämisen tärkeäksi tekijäksi hankkeiden vaikuttavuudessa. Opettajat näkevät edelleen kuilun teorian ja käytännön välillä: mitä tarkoittaa ympäristökasvatus tai kestävä kehityksen kasvatus käytännössä? Erityisesti tarvetta olisi osallisuuden huomioimiseen opetuksessa. (Henderson & Tilbury 2004, 22–23.)

3.1.4 Vihreä lippu ja sertifiointi

Kouluilla ja oppilaitoksilla on mahdollisuus saada tunnustus laadukkaasta kestävä kehityksen toiminnastaan. Tällä hetkellä mahdollisuuksia on kolme: Vihreä lippu -ohjelma, Oppilaitosten kestävä kehityksen sertifiointi ja niin sanotut kaupalliset ympäristösertifikaatit eli ISO 14001 ja

EMAS. Kaupallisia sertifikaatteja on toistaiseksi hyvin vähän Suomessa, koska ne ovat kalliita ja soveltuvat huonosti opetuslalle – ISO 14001 -sertifioidut oppilaitokset ovat kaikki suuria ammatillisia oppilaitoksia (Manninen & Verkka 2004, 110–111). Peruskouluissa ja lukioissa on käytössä kaksi ohjelmaa eli Oppilaitosten kestävän kehityksen sertifiointi ja Vihreä lippu.

Vihreä lippu -ohjelmaa kehittää ja ylläpitää Suomessa Suomen ympäristökasvatuksen seura. Ohjelma on osa kansainvälistä Eco-Schools -ohjelmaa, josta vastaa maailmanlaajuinen Foundation for Environmental Education (Fee). Ohjelma toimii kaikkiaan 40 maassa, kuten lähes kaikissa EU-maissa ja on laajenemassa Aasiaan, Afrikkaan ja Amerikkaan. Ohjelma on käynnistynyt Tanskasta 1990-luvun alussa ja rantautui Suomeen 1998 laajeten vuotta myöhemmin valtakunnalliseksi. Ohjelma tavoittaa tällä hetkellä maailmanlaajuisesti noin 6 miljoonaa lasta ja nuorta. Suomessa ohjelmassa on mukana reilu 200 osallistujaa ja lippuja liehuu jo noin 150. YK:n ympäristöohjelma UNEP suosittelee Vihreää lippua ja Suomessa ohjelman suojelijana toimii tasavallan presidentti Tarja Halonen. Ohjelman periaatteita ovat osallisuus, ympäristökuormituksen vähentäminen, kestävän kehityksen kasvatus osana jokapäiväistä arkea, jatkuva parantaminen ja yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Ohjelmassa valitaan projektille teema, johon keskitytään. Teemoja on kuusi: vesi, energia, jätteen vähentäminen, lähiympäristö, kestävä kulutus ja yhteinen maapallo. (Vihreän lipun verkkosivut 2009.)

Oppilaitosten kestävän kehityksen sertifiointi korvaa vuoden 2010 loppuun mennessä aiemman Koulujen ja oppilaitosten ympäristösertifiointin (OKKA-säätiö 2009, 2). Sertifikaatin myöntää Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö. Sertifiointi käynnistyi maaliskuussa 2004 ja kesäkuuhun 2009 mennessä tunnus on myönnetty 28 oppilaitokselle. Sertifiointin perustana on Koulujen ja oppilaitosten ympäristökriteerit. Niissä toimintaa tarkastellaan kokonaisuutena johtamisen, opetuksen ja ylläpitotoimintojen näkökulmasta. Sertifiointin tavoitteena on tarjota työ-

välineitä opetuksen ja toiminnan laadun kehittämiseen. Näin toivotaan ympäristöasioiden hoidon tason nousevan koko maassa. Järjestelmään kuuluu kriteerit, laaja tukimateriaali, valtakunnallinen auditoijaverkosto, neuvontaa ja täydennyskoulutusta. Materiaaleja ja koulutuksia voivat hyödyntää myös oppilaitokset, jotka eivät tähtää sertifiointiin saamiseen. Uudet kestävän kehityksen kaikki osa-alueet sisältävät kriteerit on julkaistu helmikuussa 2009 ja ensimmäiset sertifiointit voi hakea toukokuussa 2009. Vanha ja uusi sertifiointijärjestelmä toimivat vielä rinnakkain vuoden 2010 loppuun. Vihreä lippu -ohjelma ja ympäristökriteerit tukevat toisiaan ja niitä voidaan käyttää rinnakkain. (Oppilaitosten ympäristösertifiointin verkkosivut 2009.)

3.2 Ympäristövastaava ja -ryhmä

Ympäristövastaava tai kestävän kehityksen vastaava on henkilö, joka vastaa koulun tai oppilaitoksen ympäristötyöstä. Yleensä hänet valitaan opettajien keskuudesta. Tehtävänkuva vaihtelee kouluittain ja voi sisältää kaikkea teemapäivien järjestämisestä koulun kompostin hoitamiseen. Nimetyt henkilöt kertovat, että ympäristöasiat ovat ainakin jollakin tavalla esillä koulun arjessa ja opetuksessa.

Ympäristöryhmiä on kouluissa erilaisia. Ne voivat koostua pelkästään opettajista tai niissä voi olla mukana muuta henkilökuntaa tai oppilaita. Myös oppilasvaltaiset ympäristöryhmät ovat mahdollisia. Ryhmän rooli koulussa voi myös olla hyvin moninainen. Oppilasvaltainen ryhmä voi olla lähinnä koulun luontokerho, joka ei vaikuta muuhun toimintaan, tai se voi olla aktiivinen vaikuttaja koulun kehittämisessä. Opettajien ryhmä voi vastata esimerkiksi jostakin teemapäivästä tai koko koulun ympäristöohjelman ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Ryhmää voidaan kutsua myös esimerkiksi tiimiksi tai kehittämisryhmäksi koulun tavoista

riippuen.

Ympäristötyön johdonmukainen ja pitkäjänteinen kehittäminen vaatii useamman asiantuntijan osaamista ja työpanosta. Asia voi myös herättää muutosvastarintaa, jolloin on tärkeää, että työtä tehdään yhdessä toinen toistaan innostaen ja kannustaen. (Manninen & Verkka 2004, 96.) Koulun johdon edustus ryhmässä on tärkeää, sillä voidakseen ottaa ympäristöasiat huomioon koko koulun johtamisessa on oltava selvillä ympäristötyön etenemisestä. Eri oppiaineryhmien edustus yläkoulujen ja lukioiden osalta olisi hyvä olla mukana ryhmässä, jotta tieto kulkee helposti puolin ja toisin ja kaikkien asiantuntemus saadaan käyttöön. Lisäksi ryhmässä voi olla mahdollisuuksien ja kiinnostuksen mukaan mukana esimerkiksi kiinteistöhoitaja, siistijä, keittiöhenkilökuntaa, terveydenhoitaja, koulusihteeri, kirjastonhoitaja. Koulun ei-opettava henkilökunta saattaa kuulua eri hallintokuntaan tai ulkopuolisen yrityksen palkkalistoille, jolloin yhteistyö ei ole helppoa toteuttaa. Yhteistyön muodoiksi voi yrittää löytää muutakin kuin osallistumisen ympäristöryhmän toimintaan, esimerkiksi säännölliset tapaamiset. Vaivannäkö palkitaan usein yhteishengen lisääntymisellä ja asiantuntemuksella, sillä ruokala- ja siivoustoimet ovat usein pidemmällä ympäristötyössä kuin opetustoimi. (Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin 2004, 28–29.)

Vihreä lippu -ohjelmassa on tärkeässä roolissa ympäristöraati, jossa on mukana sekä lapsia että aikuisia. Raati asettaa toiminnalle tavoitteet, ideoi, suunnittelee ja arvioi toimintaa. Sen lisäksi on henkilökunnan keskuudestaan valitsema tiimi, joka huolehtii projektin etenemisestä ja kriteerien täyttymisestä, henkilökunnan keskinäisestä tiedottamisesta ja opetus-suunnitelman tavoitteiden näkymisestä projektissa. Useamman hengen ryhmä varmistaa ohjelman jatkumisen, vaikka vastuuhenkilö vaihtuisi. Suuremmassa yksikössä tarvitaan enemmän vastuunkantajia, kun pienessä kyläkouluissa tai päiväkodeissa. (Vihreä lippu -kansio A12–A15.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän työn tavoitteena oli selvittää kestävä kehityksen toteutumista peruskouluissa ja lukioissa kestävä kehityksen ohjelmien, vastaavien ja ryhmien kautta. Ohjelmat on valittu erityisen tarkastelun kohteiksi, koska kestävä kehityksen kasvatuksen strategioissa asetetaan tavoitteita nimenomaan niihin liittyen. Jotta ohjelmista tiedettäisiin muutakin kuin nykyinen määrä, tavoitellaan tietoa laadusta strukturoitujen kysymysten kautta. Ja koska tavoitteena on saada lisättyä ohjelmien määrää, on syyt ohjelman puuttumiseen tärkeitä. Nämä tiedot kaikkienensa auttavat edistämään kestävä kehityksen kasvatuksen strategioiden tavoitteita.

Kysymykset:

1. Kuinka suuressa osassa perusopetuksen kouluja ja lukioita on kestävä kehityksen ohjelma, vastaava tai ryhmä? Kuinka suurella osalla kouluista ei ole mitään kysytyistä kolmesta vaihtoehdosta?
2. Miten koulun aste ja koko näkyy ohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrissä?
3. Miltä tilanne näyttää esimerkkimaakunnissa? Onko niiden välillä eroa?
4. Miltä tehtyjen ympäristöohjelmien laatu näyttää kysytyjen kysymysten perusteella? Kuinka suuri osa ohjelmista on laadukkaita ja kuinka monessa toteutuu hyvä osallistuminen? Onko näillä yhteyttä toisiinsa? Näkyykö koulun aste tai koko näissä vastauksissa.
5. Miksi osalla kouluista ei ole ympäristöohjelmaa? Tuoko koulun aste tai koko eroa ilmoitettuihin syihin.

5 MENETELMÄ

5.1 Suhteeni tutkittavaan aiheeseen

Tutkimuksen aihe on minulle monella tapaa hyvin läheinen ja tärkeä. Olen osallistunut monenlaiseen ympäristökasvatukseen liittyvään harrastustoimintaan ja tehnyt töitä siihen liittyen. Luonto-Liiton edustajana olin mukana Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaostossa, joka laati toisen tämän työn taustalla olevista kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategioista. Myöhemmin olen ollut mukana Keski-Suomen ympäristökasvatuksen yhteistyöryhmässä Suomen ympäristökasvatuksen seuran edustajana.

Kyselyn suunnitteleessa työryhmässä olin sihteerinä. Tein toimimeni kautta ympäristöministeriön rahoittaman hankkeen, jossa kysely viimeisteltiin ja tehtiin sähköiseen muotoon sekä lähetettiin vastauspyynnöt lääninhallitusten kautta. Kävin myös molemmista kyselyistä saadun aineiston läpi ja kirjoitin niistä selvityksen "Kestävyyttä katsastamassa - ympäristökasvatuskysely perusopetuksen kouluille, lukioille ja kuntiin", joka julkaistiin verkossa joulukuussa 2008. (Susiluoma 2008.)

5.2 Aineisto laajemmasta kyselystä

Tässä työssä käytetty aineisto on saatu osana suurempaa kyselyä, joka toteutettiin ympäristöministeriön rahoittamassa hankkeessa. Kyselyitä oli kaksi, joista toinen oli suunnattu oppilaitoksille eli peruskouluihin ja lukioihin (LIITE 1) ja toinen kuntien koulu- ja sivistystoimen johtajille. Molemmat kyselyt toteutettiin sähköisellä lomakkeella internet-pohjaisella Webropol-ohjelmalla.

Kyselyt suunnitteli työryhmä, jonka tavoitteena oli tehdä suunnitelma, jolla edistetään Vihreää lippua ja Oppilaitosten ympäristösertifikaattia Keski-Suomessa. Työryhmän asetti helmikuussa 2007 Keski-Suomen ympäristökeskuksen koolle kutsuma maakunnallinen ympäristökasvatuksen yhteistyöryhmä, jonka perustaminen ja toiminta ovat osa kansallisten kestävän kehityksen strategioiden toteutusta.

Molemmat kyselyt menivät lääninhallitusten kautta koko Manner-Suomeen keväällä 2008. Tieto kyselystä lähti sähköpostilla huhtikuun alussa lääneihin ja sieltä myöskin sähköisesti eteenpäin. Liitteessä 2 on saatekirje, jolla vastauksia pyydettiin. Toukokuun alussa pyydettiin läänejä lähettämään vielä muistutusviesti kuntiin ja oppilaitoksiin. Oppilaitoksista vastauksia saatiin 597. Se tarkoittaa, että noin 18 prosenttia Suomen oppilaitoksista vastasi kyselyyn.

Tätä työtä varten aineisto ladattiin Excel-tiedostona ja siirrettiin siitä SPSS-tilasto-ohjelmaan. Aineisto koostuu kokonaan strukturoiduista kysymyksistä, joissa yhdessä kohtaa on mahdollisuus lisätä oma vaihtoehto, jos listasta ei löydy sopivaa.

Tässä työssä tutkitaan oppilaitoksille suunnatusta kyselystä kolmea kysymystä: 9, 10 ja 11 (KUVIO 3). Taustatietoina käytetään lisäksi kysymyksiä koulun koosta ja asteesta, kysymykset 3 ja 4 (LIITE 1).

9) Onko oppilaitoksellanne

	Kyllä	Ei
nimetty ympäristöryhmä tai kestävän kehityksen ryhmä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nimetty ympäristövastaava tai kestävän kehityksen vastaava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nimetty vastaava ympäristökasvatukseen tai kestävän kehityksen kasvatukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimiva ympäristöohjelma tai kestävän kehityksen ohjelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimiva ympäristökasvatusohjelma tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Jos oppilaitoksellanne on ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma

	kyllä	ei
onko siihen kirjattu ympäristötavoitteet arkikäytänteissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko siihen kirjattu kestävän kehityksen tavoitteet arkikäytänteissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko ohjelmaan kirjattu opetussuunnitelman koulukohtaiset ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko kirjattu tavoitteet eri vuosiluokille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko kirjattu tavoitteet eri oppiaineissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entä onko kirjattu toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näkykö ohjelma koulun arjessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näkykö ohjelma koulun opetustyössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko ohjelmassa määriteltä vastuuhenkilöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arvioidaanko ohjelman toteutumista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko kaikki opettajat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuiko muu henkilökunta ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko oppilaat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko vanhemmat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Jos oppilaitoksellanne ei ole ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelmaa, mikä on syynä tilanteeseen?

Rastita oikeat vaihtoehdot

- Tiedon puute
- Vastuuhenkilön puuttuminen
- Rahallisen resurssin puuttuminen
- Kiinnostuksen puuttuminen
- Ei ole katsottu tarpeelliseksi
- Muu syy

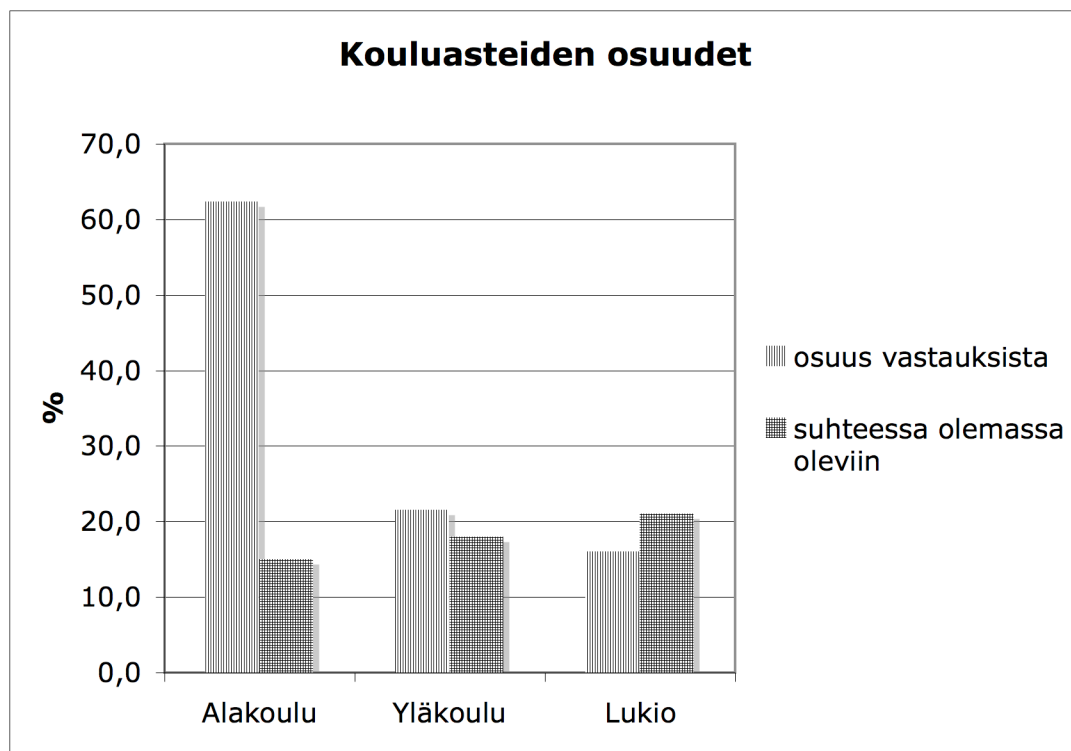
KUVIO 3: Tutkimuksessa mukana olleet kysymykset.

Vastausten jakautuminen

Oppilaitoksista tiedusteltiin niiden oppilasmäärää sekä pääasiassa opetet-
tavia luokkatasoja. Luokkatasoa kysyttäessä vaihtoehdoissa oli tarjolla

alkuopetus, alakoulu, yläkoulu, yhtenäiskoulu, lukio sekä yläkoulu ja lukio. Eri kouluasteiden tuloksia verratessa on kuitenkin niputettu näitä eri vaihtoehtoja. Alkuopetus on yhdistetty alakouluihin, yhtenäiskoulut yläkouluihin sekä yläkoulu ja lukio -yhdistelmät lukioihin.

Määrällisesti eniten vastauksia saatiin alakouluista: reilu 60 prosenttia kaikista vastauksista. Kuitenkin suhteutettuna olemassa olevien oppilaitosten määrään huomataan lukioiden olevan parhaiten edustettuna reilulla 20 prosentilla olemassa olevista lukioista (Kuntaliitto 2008a; Kuntaliitto 2008b). (KUVIO 4.)



KUVIO 4. Kouluasteiden osuudet vastauksissa sekä suhteessa olemassa oleviin kouluihin.

Oppilasmäärän osalta koulut on jaettu kolmeen eri luokkaan. Pienet ovat alle 100 oppilaan kouluja, keskikokoisissa on 100–300 oppilasta ja suurissa yli 300. Pieniä kouluja kyselyyn vastasi 208, keskikokoisia 218 ja suuria 158. Eri asteisissa kouluissa ei ole samassa suhteessa eri kokoisia kouluja,

vaan alakouluista reilu puolet on pieniä kun yläkoulujen ja lukioiden osalta vain alle 10 prosenttia on alle sadan oppilaan kouluja (TAULUKKO 1). Koulun aste näkyy siis koulun koossa ($\chi^2(4) = 1.419, p < .001$).

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden koulujen jakaantuminen koon ja asteen mukaan.

	Pieni %	Keskikokoinen %	Suuri %
Alakoulu	52	34	14
Yläkoulu	9	37	54
Lukio	8	51	41

Vastauksia saatiin kaikkien läänien alueelta. Maakunnista oppilaitosten kyselyyn saatiin vähintään yksi vastaus joka maakunnasta, mutta maakuntien välillä on suuria eroja siinä, kuinka suuri osa alueen kouluista kyselyyn vastasi. Päijät-Hämeestä ja Itä-Uudeltamaalta saatiin kummastakin vain yhdet vastaukset. Muiden maakuntien osalta vastausaktiivisuutta laskettiin vertaamalla vastanneiden koulujen määrää todellisiin peruskoulujen ja lukioiden määriin vuonna 2005, jotka löytyivät kunnat.net -verkkosivuilta ladatuista tilastoista (Lukiokoulutuksen tunnuslukuja, Perusopetuksen tunnuslukuja). Vuodesta 2005 koulujen määrät ovat varmasti jonkun verran muuttuneet, mutta uudempia tilastoja ei ollut saatavilla. Ja koska tavoitteena ei ollut saada selville tarkkaa vastausprosenttia maakunnassa, vaan ainoastaan löytää aktiivisimmin vastanneet alueet, niin tarkkuus on riittävä.

Uusimaa ja Pohjanmaa jäivät vastausaktiivisuudessa alle kymmenen prosenttiin. Aktiivisissa maakunnissa vastattiin kyselyyn vähintään 19 prosentissa oppilaitoksia. Tällä perusteella valittiin seitsemän maakuntaa vertailtavaksi. Tässä tutkimuksessa esimerkimaakunniksi löytyi Satakunta, Lappi, Pirkanmaa, Etelä-Karjala, Keski-Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Keski-Suomi.

5.3 Tilastolliset menetelmät

Ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien osalta laskettiin ensin yleiset frekvenssit ja prosentit siitä, kuinka monella on mikäkin näistä. Kysymyksissä oli sekä ohjelman että vastaavan kohdalla vaihtoehtona myös ympäristökasvatusohjelma ja -vastaava, jotta vastaajat varmasti ymmärtäisivät laittaa oman ohjelmansa näkyviin. Nämä kuitenkin yhdistettiin toisiinsa tarkemmissa tarkasteluissa ottaen huomioon sen, että osalla on molemmat.

Ohjelmien, vastaavien ja ryhmien osalta oltiin kiinnostuneita siitä näkyykö koulun koko ja aste määrissä. Sekä kouluasteista että koulun koosta yhdistettiin kolme luokkaa. Kouluasteissa eroteltiin alakoulu, yläkoulu ja lukio. Koulun koossa pienet koulut ovat alle sadan oppilaan kouluja, keksikokoiset 100–300 ja suurissa kouluissa on yli 300 oppilasta. Ristiintaulukoimalla ja testaamalla siihen liittyen riippumattomuutta Khiin neliö -testin avulla arvioitiin erojen tilastollista merkitsevyyttä.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, kuinka monella koululla ei ole mitään kolmesta kysytystä eli ei ympäristöohjelmaa, -vastaavaa eikä -ryhmää. Tätä varten muodostettiin kokoava summa, jossa otettiin huomioon se, että osalla kouluista voi olla jopa kaikki kolme. Summa siis kertoo sen, kuinka monella koululla on edes joku kolmesta kysytystä (ohjelma, vastaava tai ryhmä). Summan eroja kouluasteen ja koulun koon mukaan tarkasteltiin ristiintaulukoimalla ja tekemällä Khiin neliö -testi.

Ympäristöohjelmien laatua tarkasteltaessa mukaan otettiin ne koulut, jotka olivat tehneet ympäristöohjelman ja vastanneet tarkentaviin kysymyksiin. Noin neljännes ohjelman tehneistä kouluista ei ollut kuitenkaan vastannut tarkentaviin kysymyksiin. Koska tarjolla ei ollut vaihtoehtoa *en osaa sanoa*, voi vastaamattomuus johtua siitä, etteivät vastaajat tien-

neet ohjelman sisällöstä tarkemmin. Syynä voi olla myös kysymyksessä pelkästään ollut ympäristökasvatusohjelma tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma eli pelkkä ohjelma ilman kasvatus -sanaa ei ollut mainittuna. Jostain syystä tähän selkeästi ohjelmallisille kouluille suunnattuun kysymykseen oli vastannut myös nelisenkymmentä muuta koulua. Nämä vastaukset on kuitenkin jätetty pois kysymyksen tarkastelusta.

Laatua selvittäneissä kysymyksissä kysyttiin erikseen onko ohjelmaan kirjattu ympäristötavoitteet arkikäytänteissä ja kestävän kehityksen tavoitteet arkikäytänteissä. Jotta saatiin selville, kuinka monesta ohjelmasta löytyy tavoitteita arkikäytänteiden osalta, muodostettiin ympäristö ja kestävän kehityksen tavoitteista yhteinen summa. Jatkotarkasteluissa käytettiin tätä yhteistä summaa. Hyvien ohjelmien määrän selvittämiseksi muodostettiin oma summa, johon otettiin mukaan tavoitteet arkikäytänteissä, toimenpiteet ja arviointi. Laadukkaissa ohjelmissa oli lisäksi kriteerinä vastuunjaon määrittely ohjelmassa.

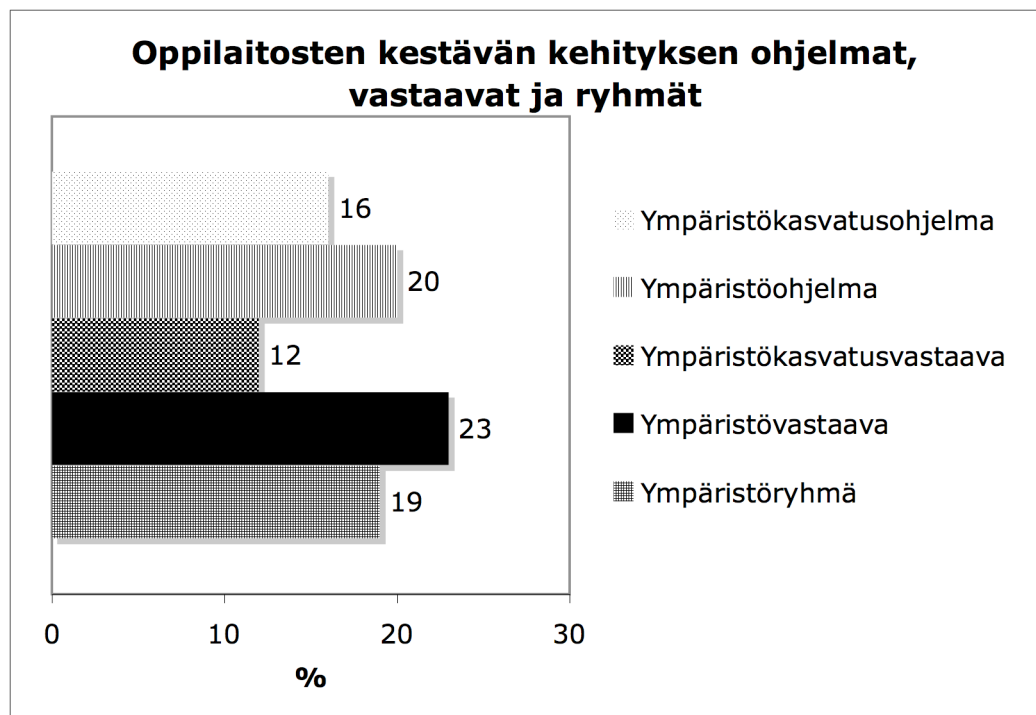
Osallistumisesta ohjelman laadintaan muodostettiin oma summan- sa, johon otettiin mukaan kolme tärkeintä ryhmää eli opettajat, oppilaat ja muu henkilökunta. Näin saatiin selville, kuinka monessa koulussa oli ohjelman tekoon otettu mukaan nämä kaikki kolme ryhmää. Laadukkaita ohjelmia ja hyvää osallistumista verrattiin ristiintaulukoimalla, jolloin saatiin selville kuinka suuri osuus ohjelmista täyttää nämä molemmat kriteerit eli on sekä sisällöltään laadukas että laatimisprosessi on osallistuva. Ristiintaulukoinnin tuloksista pystyttiin myös tarkastelemaan, onko näillä kahdella asialla yhteyttä toisiinsa.

6 TULOKSET

6.1 Ohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrä

Ympäristöohjelma tai ympäristökasvatusohjelma löytyy neljännekseltä (25 %) kaikista vastanneista oppilaitoksista. Myöskin neljänneksessä (25 %) kouluja on tällä hetkellä joko ympäristö- tai kestävän kehityksen vastaava tai erityisen kasvatusvastaava. Ympäristöryhmä löytyy sen sijaan vain 19 prosentista oppilaitoksista. (KUVIO 5.)

Kokoavasta summasta eli siinä onko koululla edes joku kolmesta kysytystä (ohjelma, vastaava tai ryhmä) saadaan myös selville, kuinka monella koululla ei ole mitään kysytyistä. Kaikista vastanneista 60 prosentilla ei ole kestävän kehityksen ohjelmaa, vastaavaa eikä ryhmää.



KUVIO 5. Oppilaitosten kestävän kehityksen ohjelmat, vastaavat ja ryhmät. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

6.2 Koulun aste ja koko näkyvät

6.2.1 Koulun asteella merkitystä

Tarkasteltaessa ohjelmien määrää kouluasteen mukaan huomataan prosenttimäärissä eroa, mutta ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(2) = 2.567$, $p = .277$). Lukioissa ohjelmia on kolmanneksessa oppilaitoksia, kun peruskoulujen osalta noin neljänneksellä on ohjelma. Odotettujen ja todellisten frekvenssien erot eivät kuitenkaan ole suuria, vaikka osoittavatkin, miten alakouluissa on odotettua vähemmän ja lukioissa odotettua enemmän ohjelmia. (TAULUKKO 2.)

TAULUKKO 2. Ympäristöohjelmien määrä kouluasteen mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun aste	N (odotettu N)	%
Alakoulu	86 (92)	25
Yläkoulu	31 (31)	26
Lukio	29 (23)	33

Ympäristövastaavien määrässä koulun aste näkyy ($\chi^2(2) = 9.197, p < .01$). Alakouluista 22 prosentissa on nimetty vastaava kun yläkouluista ja lukioista jo kolmanneksessa on ympäristövastaava. (TAULUKKO 3.)

TAULUKKO 3. Ympäristövastaavien yleisyys kouluasteen mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Kouluaste	N (odotettu N)	%
Alakoulu	78 (94)	22
Yläkoulu	42 (33)	34
Lukio	31 (42)	34

Ympäristöryhmä löytyy vain 19 prosentista oppilaitoksia. Koulun aste näkyy ryhmien määrissä ($\chi^2(2) = 1.767, p < .001$). Alakouluista 14 prosentilla on nimetty ympäristöryhmä tai kestävän kehityksen ryhmä, yläkouluissa näin on 27 prosentissa kouluja ja lukioista 29 prosentilla. (TAULUKKO 4.)

TAULUKKO 4. Ympäristöryhmien yleisyys kouluasteen mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun aste	N (odotettu N)	%
Alakoulu	48 (67)	14
Yläkoulu	33 (23)	27
Lukio	26 (17)	29

Kouluasteella on merkitystä kokoavaan summaan eli siihen onko koululla vähintään kestävän kehityksen ohjelma, vastaava tai ryhmä ($\chi^2(2) = 1.073$, $p < .01$). Yläkouluissa on odotettua enemmän ja alakouluissa odotettua vähemmän jäsenetty ympäristötyötä ohjelmien, vastaavien ja ryhmien kautta. Lukioista noin puolella on jokin näistä kolmesta, kun alakouluista vain 35 prosentilla. (TAULUKKO 5.)

TAULUKKO 5. Koulut, joilla on vähintään ympäristöohjelma, -vastaava tai -ryhmä, jaoteltuna koulun asteen mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Kouluaste	N (odotettu N)	%
Alakoulu	129 (147)	35
Yläkoulu	58 (51)	45
Lukio	49 (38)	52

6.2.2 Koulun koolla merkitystä

Tarkasteltaessa kuinka koulun koko näkyy kestävän kehityksen ohjelmien määrässä, huomataan miten pienissä alle sadan oppilaan kouluissa on vä-

hemmän ohjelmia kuin niissä kuuluisi olla, jos määrät jakaantuisivat satutuman mukaan. Keskokokoisissa kouluissa ohjelmia on odotetusti ja suurissa eli yli 300 oppilaan kouluissa selkeästi enemmän ($\chi^2 (2) = 2.850$, $p < .001$). (TAULUKKO 6.)

TAULUKKO 6. Ympäristöohjelmien määrä koulun koon mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun koko	N (odotettu N)	%
Pieni koulu (alle 100)	30 (52)	15
Keskikokoinen koulu (100–300)	55 (54)	26
Suuri koulu (yli 300)	56 (35)	41

Koulun koko näkyy ympäristövastaavien määrässä ($\chi^2 (2) = 6.826$, $p < .001$). Siinä missä isoissa kouluissa 50 prosentissa on ympäristövastaava, on näin vain 24 prosentissa keskikokoisia kouluja ja 11 prosentissa pieniä alle sadan oppilaan kouluja. (TAULUKKO 7.)

TAULUKKO 7. Ympäristövastaavien yleisyys koulun koon mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun koko	N (odotettu N)	%
Pieni koulu (alle 100)	23 (54)	11
Keskikokoinen koulu (100–300)	51 (55)	24
Suuri koulu (yli 300)	74 (39)	50

Ympäristöryhmien määrissä koulun koko näkyy jälleen vahvasti: pienissä kouluissa on neljässä prosentissa nimetty ympäristöryhmä, keksikokoisissa 17 prosentissa ja suurissa 42 prosentissa ($\chi^2(2) = 7.870, p < .001$) (TAULUKKO 8).

TAULUKKO 8. Ympäristöryhmien yleisyys koulun koon mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun koko	N (odotettu N)	%
Pieni koulu (alle 100)	8 (38)	4
Keskikokoinen koulu (100–300)	36 (39)	17
Suuri koulu (yli 300)	61 (28)	42

Kokoavaa summaa tarkasteltaessa huomataan, että pienissä kouluissa vain 21 prosentilla on jokin kolmesta, kun suurien koulujen osalta luku on 64 prosenttia ($\chi^2(2) = 6.892, p < .001$) (TAULUKKO 9).

TAULUKKO 9. Koulut, joilla on vähintään ympäristöohjelma, -vastaava tai -ryhmä, jaoteltuna koulun koon mukaan. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Koulun koko	N (odotettu N)	%
Pieni koulu (alle 100)	44 (82)	21
Keskikokoinen koulu (100–300)	84 (85)	39
Suuri koulu (yli 300)	101 (62)	64

6.2.3 Koulun koko näkyy enemmän

Tarkasteltaessa yhteisessä taulukossa koulun asteen ja koon näkymistä ympäristöohjelmien (TAULUKKO 10), ympäristövastaavien (TAULUKKO 11) ja ryhmien (TAULUKKO 12) määrissä sekä kokoavassa summassa (TAULUKKO 13) huomataan, että erot selittyvät lähinnä koulun koolla. Mitä isompi koulu sitä enemmän kaikkia, riippumatta siitä, minkä asteisestä koulusta on kysymys.

TAULUKKO 10. Ympäristöohjelmat suhteessa koulun asteeseen ja kokoon. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

	Pieni %	Keskikokoinen %	Suuri %
Alakoulu	16	30	44
Yläkoulu	0	18	34
Lukio	13	26	49

TAULUKKO 11. Ympäristövastaavat suhteessa koulun asteeseen ja kokoon. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

	Pieni %	Keskikokoinen %	Suuri %
Alakoulu	11	25	57
Yläkoulu	9	26	43
Lukio	13	21	56

TAULUKKO 12. Ympäristöryhmät suhteessa koulun asteeseen ja kokoon. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

	Pieni %	Keskikokoinen %	Suuri %
Alakoulu	4	16	42
Yläkoulu	0	18	38
Lukio	0	20	49

TAULUKKO 13. Koulut, joilla on vähintään ympäristöohjelma, -vastaava tai -ryhmä, suhteessa koulun asteeseen ja kokoon. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

	Pieni %	Keskikokoinen %	Suuri %
Alakoulu	22	42	65
Yläkoulu	9	30	59
Lukio	25	40	72

6.3 Maakuntien välillä eroa

Tarkasteltaessa esimerkkimaakuntien osalta ympäristöohjelmien määrää kouluissa huomataan selkeitä eroja ($\chi^2(18) = 5.223$ $p < .001$). Keski-Suomi ja Satakunta ovat lähellä valtakunnallista keskiarvoa (25 %). Etelä-Pohjanmaalla ohjelmia on hivenen enemmän ja Etelä-Karjalassa ja Pirkanmaalla selkeästi enemmän. Sen sijaan Keski-Pohjanmaalla ja Lapissa ohjelmia on vähemmän kuin maassa keskimäärin. (TAULUKKO 14.)

Myös ympäristövastaavissa on havaittavissa maakuntien välillä eroja ($\chi^2(18) = 7.605$ $p < .001$). Keski-Suomessa on vastaavia hivenen enemmän kuin valtakunnallinen keskiarvo (25 %) antaisi odottaa. Satakunnassa ja Etelä-Pohjanmaalla vastaavia on jonkin verran vähemmän ja Keski-Pohjanmaalla ja Lapissa selkeästi vähemmän. Pirkanmaalla ja Etelä-Karjalassa sen sijaan vastaavia on selkeästi enemmän kuin maassa keskimäärin. (TAULUKKO 15.)

TAULUKKO 14. Ympäristöohjelmat esimerkkimaakunnissa. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Maakunta	N (odotettu N)	%
Satakunta	13 (14)	25
Etelä-Karjala	9 (5)	50
Pirkanmaa	24 (18)	34
Keski-Suomi	14 (14)	26
Keski-Pohjanmaa	2 (4)	13
Etelä-Pohjanmaa	13 (13)	27
Lappi	3 (11)	7

TAULUKKO 15. Ympäristövastaavat esimerkkimaakunnissa. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Maakunta	N (odotettu N)	%
Satakunta	11 (14)	20
Etelä-Karjala	6 (4)	38
Pirkanmaa	33 (20)	45
Keski-Suomi	15 (15)	27
Keski-Pohjanmaa	0 (4)	0
Etelä-Pohjanmaa	10 (13)	20
Lappi	2 (11)	5

Ympäristöryhmien määrissä on jälleen maakunnalla merkitystä ($\chi^2(18) = 9.503$ $p < .001$). Keski-Suomessa on maan keskiarvon (19 %) verran ryhmiä, Satakunnassa jonkun verran vähemmän ja Etelä-Pohjanmaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Lapissa selkeästi vähemmän. Etelä-Karjala ja Pirkanmaa ovat jälleen vertailussa parempia. (TAULUKKO 16.)

TAULUKKO 16. Ympäristöryhmät esimerkkimaakunnissa. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Maakunta	N (odotettu N)	%
Satakunta	6 (10)	12
Etelä-Karjala	8 (4)	42
Pirkanmaa	17 (13)	24
Keski-Suomi	10 (10)	18
Keski-Pohjanmaa	0 (3)	0
Etelä-Pohjanmaa	4 (9)	8
Lappi	2 (8)	5

Kokoavasta summasta eli siinä onko koululla edes joku kolmesta kysytystä (ohjelma, vastaava tai ryhmä) löytyy myös maakuntien väliltä eroja ($\chi^2(18) = 7.766$ $p < .001$). Tulokset noudattavat jo aiemmista maakuntavertailuista saatuja tuloksia eli Keski-Suomi on jälleen hyvin lähellä maan keskiarvoa (40 %). Etelä-Pohjanmaa on myös lähellä valtakunnan keskiarvoa. Satakunta on jonkun verran sen alapuolella, eikä ympäristötyötä ole ohjelmien, vastaavien tai ryhmien kautta jäsennetty paljoakaan Keski-Pohjanmaalla tai Lapissa. Sen sijaan Pirkanmaalla ja Etelä-Karjalassa on yli puolella kouluista joku kolmesta kysytystä. (TAULUKKO 17.)

TAULUKKO 17. Koulut, joilla on vähintään ympäristöohjelma, -vastaava tai -ryhmä, esimerkikimaakunnissa. Tulokset ilmoitettuna frekvensseinä ja prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Maakunta	N (odotettu N)	%
Satakunta	19 (22)	35
Etelä-Karjala	12 (8)	63
Pirkanmaa	43 (31)	56
Keski-Suomi	22 (22)	39
Keski-Pohjanmaa	2 (6)	13
Etelä-Pohjanmaa	20 (20)	39
Lappi	6 (17)	14

Maakuntien eroja on hyvä tarkastella taulukosta, johon on koottu kaikki neljä tarkasteltua muuttujaa. (TAULUKKO 18).

TAULUKKO 18. Kooste esimerkikimaakunnista. Tulokset ilmoitettuna prosentteina kyselyyn vastanneista kouluista.

Maakunta	Ohjelmat %	Vastaavat %	Ryhmät %	Vähintään joku %
Satakunta	25	20	12	35
Etelä-Karjala	50	38	42	63
Pirkanmaa	34	45	24	56
Keski-Suomi	26	27	18	39
Keski-Pohjanmaa	13	0	0	13
Etelä-Pohjanmaa	27	20	8	39
Lappi	7	5	5	14
Koko maa	25	25	19	40

6.4 Ympäristöohjelmien laatu

6.4.1 Ohjelmat näkyvät arjessa ja opetuksessa

Kouluilta, joilla oli ohjelma, kysyttiin vielä tarkentavia kysymyksiä ohjelmasta (kysymys 10, LIITE 1). Näillä kysymyksillä haluttiin saada yleiskuvaa ohjelmien laadusta. Tehdyt ohjelmat näkyvät lähes aina koulun opetustyössä ja arjessa. Ohjelmat saavuttavat siltä osin tavoitteensa siis hienosti. (TAULUKKO 19.)

TAULUKKO 19. Ympäristöohjelmien näkyminen opetuksessa ja arjessa. Tulokset ilmoitettuna prosentteina ohjelman tehneistä ja tarkentaviin kysymyksiin vastanneista kouluista.

	%
Ohjelma näkyy opetustyössä	94
Ohjelma näkyy koulun arjessa	93

Eri kouluasteilla on ohjelman näkymisessä opetuksessa eroa ($\chi^2(2) = 8.615$, $p < .05$). Alakoulussa ohjelma näkyy opetuksessa kaikissa muissa paitsi yhdessä tapauksessa, prosentuaalisesti siis 98 prosentissa. Yläkouluissa vastaava luku on 92 prosenttia, mutta lukioissa vain 80 prosenttia. Toki joka asteen kohdalla arvot ovat erittäin hyvät, mutta ehkä erot kertovat osin siitä, miten lukioissa ohjelmat saattavat olla enemmän arkikäytänteisiin kuin opetukseen liittyviä.

6.4.2 Ohjelmat kaipaavat vielä tarkkuutta

Useimmiten ohjelmissa on määritelty ympäristötavoitteet ja kestävän kehityksen tavoitteet arkikäytänteissä. Vähintään toiset näistä on kirjattu 90 prosentissa ohjelmia. Sen sijaan koulukohtaiset ympäristökasvatustavoitteet on mukana vain noin 74 prosentissa ohjelmia. (TAULUKKO 20.)

TAULUKKO 20. Ympäristöohjelmien sisältö. Tulokset ilmoitettuna prosentteina ohjelman tehneistä ja tarkentaviin kysymyksiin vastanneista kouluista.

Kirjatut asiat	%
Ympäristötavoitteet arkikäytänteissä	84
Kestävän kehityksen tavoitteet arkikäytänteissä	84
Koulukohtaiset ympäristökasvatustavoitteet	74
Toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi	71
Toteutumisen arviointi	63
Määritellyt vastuuhenkilöt	60
Tavoitteet eri oppiaineissa	38
Tavoitteet eri vuosiluokille	28

Hyvänä voidaan pitää ohjelmaa, jossa on määritelty tavoitteet arkikäytänteille, sovittu toimenpiteistä ja arvioinnista. Hyviä ohjelmia on 52 prosenttia kaikista. Heikoiten ohjelman kannalta tärkeistä asioista hoituu vastuuhenkilöiden määrittely, joka on tehty vain noin 60 prosentissa ohjelmia. Laadukkaassa ohjelmassa onkin tavoitteiden, toimenpiteiden ja arvioinnin lisäksi määritelty vastuuhenkilöt. Näin on 40 prosentissa ohjelmia. (TAULUKKO 20.)

Koulun aste näkyy toimenpiteiden kirjaamisessa ($\chi^2(2) = 8.106, p < .05$). Lukioiden ohjelmissa 80 prosentissa toimenpiteet on kirjattu ohjelmaan, kun yläkouluissa näin on 48 prosentissa tapauksia. Alakouluissa onneksi luku on lukioiden tapaan hyvä 77 prosenttia.

Koulun koko näkyy vastuuhenkilöiden määrittelemisessä ($\chi^2 (2) = 8.559$, $p < .05$). Kun suurissa yli 300 oppilaan kouluissa vastuut on määritetty 71 prosentissa, on keskisuurissa kouluissa näin 63 prosentissa ja pienissä eli alle sadan oppilaan kouluissa vain 32 prosentissa ohjelmia. Kouluista, joilla on ympäristöohjelma 63 prosentilla on myös ympäristövas- taava.

6.4.3 Osallistuminen ohjelmien teossa vielä vähäistä

Ohjelman laadintaan eivät kaikki ole päässeet osallistumaan, sillä puoles- sa prosesseja edes kaikki opettajat eivät ole saaneet sanaansa sanoa. Van- hempia on kuunneltu vain joka kymmenessä ohjelman laadintaprosessis- sa. (TAULUKKO 21.) 29 prosentissa kouluja saavat sekä kaikki opettajat, muu henkilökunta että oppilaat osallistua ohjelman laadintaan. Tällöin toteutuu hyvä osallistuminen ohjelman teossa. Toisessa vajaassa neljän- neksessä (24 %) puuttuu jokin näistä kolmesta tärkeimmästä ryhmästä.

TAULUKKO 21. Ympäristöohjelmien laadintaan osallistuminen. Tulokset ilmoitet- tuna prosentteina ohjelman tehneistä ja tarkentaviin kysymyksiin vastanneista kou- luista.

Eri ryhmät	%
Oppilaat	63
Muu henkilökunta	56
Kaikki opettajat	50
Vanhemmat	9

Vanhempien kuuleminen on yleisempää pienissä kouluissa ($\chi^2 (2) = 8.429$, $p < .05$). Niissä reilu neljännes (28 %) vanhemmista on osallistunut ohjel- man tekemiseen. Keskikokoisissa kouluissa osuus on 7 prosenttia ja isoissa vain 5 prosenttia. Tarkasteltaessa tilannetta koulun asteen mukaan, huo- mataan, että vanhemmat ovat osallistuneet vain yhdessä yläkoulussa oh-

ohjelman tekemiseen ja lukioista ei yhdessäkään ($\chi^2 (2) = 4.861, p = .088$). Alakouluistakin vain yhdeksässä (15 %) vanhemmat ovat olleen mukana ohjelman suunnittelussa eli tapaa ei voida pitää yleisenä niissäkään. Voidaan kuitenkin todeta, että yleisintä vanhempien osallistuminen ohjelman tekemiseen on alakouluissa.

Tärkeää on tietää, kuinka moni ohjelmista on sekä laadukas että laatimisprosessi on ollut osallistuva. Laadukkaista ohjelmista löytyy tavoitteet, toimenpiteet sekä suunnitelmat arvioinnista ja vastuunjaosta. Osallistuvassa prosessissa ovat mukana sekä opettajat, oppilaat että koulun muu henkilökunta. Laadukkaita ja laadintaprosessiltaan osallistuvia on 20 prosenttia ohjelmista.

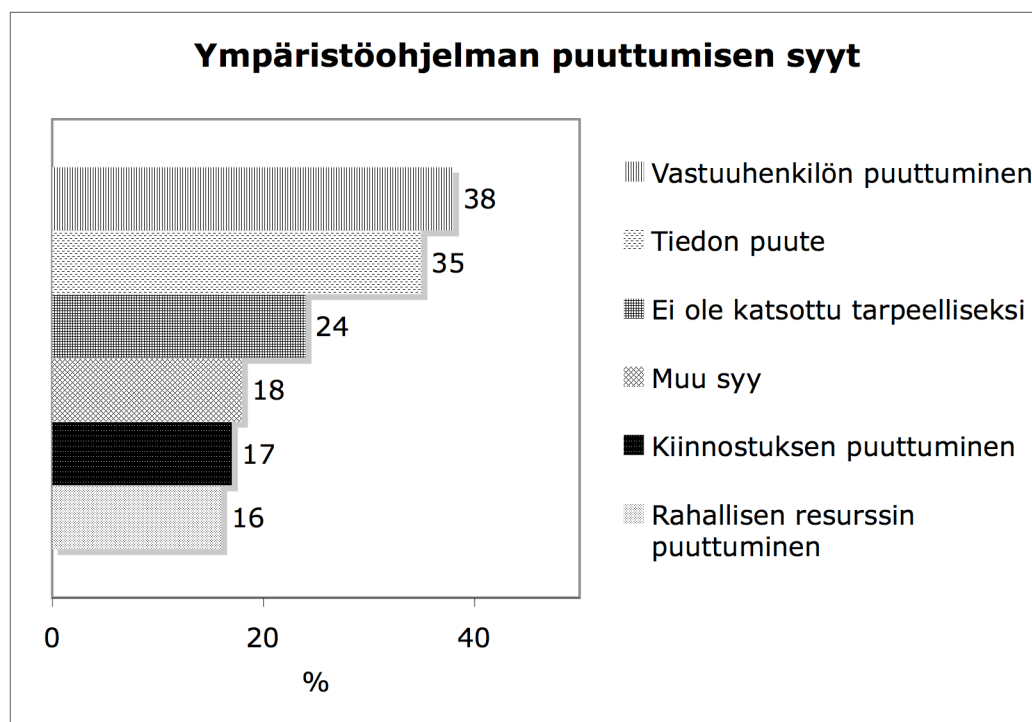
Mielenkiintoista oli havaita, että hyvä osallistuminen on yhteydessä ohjelman laatuun ($\chi^2 (1) = 1.229, p < .001$). Niistä ohjelmista, joiden tekemiseen olivat saaneet osallistua kaikki kolme tärkeää sidosryhmää, tuli 66 prosentissa tapauksia laadukkaita ohjelmia. Jos osallistuminen ei ollut aktiivista, tuli ohjelmista vain 29 prosentissa tapauksia laadukkaita.

6.5 Ohjelman puuttumisen syyt

Niiltä, joilla ohjelmaa ei ollut, kysyttiin tähän syytä (kysymys 11). Tärkeimmiksi syiksi nousivat vastuuhenkilön ja tiedon puuttuminen. Neljännes ei myöskään näe ohjelmalle tarvetta. Myös rahallisen resurssin puute on ainakin osasyynä siihen, että ympäristöohjelmaa ei ole tehty. (KUVIO 6.)

Ohjelman tarpeelliseksi kokemisessa on eroa sekä koulun koon että asteen mukaan. Tarpeelliseksi ohjelman kokee 86 prosenttia lukioista, 80 prosenttia yläkouluista ja 72 prosenttia alakouluista ($\chi^2 (2) = 6.146, p < .05$). Koulun koko näkyy vielä vahvemmin ohjelman tarpeelliseksi kokemisessa: suuret ja keskisuuret koulut (kaikki joissa on yli 100 oppilasta) kokevat

ohjelman tarpeettomuuden syyksi olla tekemättä ohjelmaa vain 18 prosentin tapauksia; pienissä alle sadan oppilaan kouluissa näin on 33 prosentissa vastauksia ($\chi^2(2) = 1.191, p < .01$).



KUVIO 6. Ympäristöohjelman puuttumisen syyt. Tulokset ilmoitettuna prosentteina niistä kouluista, jotka eivät ole tehneet ympäristöohjelmaa.

Muissa syissä esiin nousee vahvana ajatus siitä, että asia on jo tarpeeksi hyvin opetussuunnitelmassa ja toteutuu sen toteuttamisen kautta tai muuten osana arkikäytänteitä. Eräs vastaaja toteaa: *"Katsomme, että laajojen kirjallisten dokumenttien laatimisen sijasta on järkevämpää käyttää rajallinen aika käytännön toimintaan ja laittaa energia siihen. Jos aikaa ja taloudellisia resursseja olisi enemmän, voisi keskittyä myös kestäväön kehityksen kasvatukseen ohjelmaan. Nyt sitä toteutetaan opetussuunnitelman puitteissa."*

Aika ja resurssipula on toinen, joka näkyy vahvasti muissa syissä. Opettajat kokevat työmääränsä jo nyt niin isoksi, ettei ylimääräiseksi koettuun työhön riitä aikaa. Tarvittaisiin lisää resursseja, jotta kestävä kehitys

tyksen ohjelman tekemiseen olisi mahdollisuuksia. Myös moninaiset muut kehittämiskohteet ja hankkeet vievät aikaa ja energiaa. Eräs vastaaja toteaaakin, että: *"Kouluun tarjotaan joka vuosi useita "hankkeita", jotka ovat ihan hyvän asian puolesta, mutta jos ne kaikki toteutetaan, kuka enää pitää tunteja ja millä rahalla."*

Mukavan moni kuitenkin mainitsi syyksi myös sen, että ohjelma on valmisteilla. Oletettavasti siis niiden oppilaitosten osuus, joissa ohjelma on, tulee kasvamaan. Kyselylomakkeessa olisi ollut hyvä olla oma vaihtoehtonsa näille ohjelmaa valmisteleville, jolloin heidänkin osuutensa olisi tullut ilmi.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimus selvitti, kuinka suuressa osassa kouluja ympäristökasvatustyötä on jäsennetty ympäristöohjelman, -vastaavan ja -ryhmän kautta. Tarve tähän nousi kestävän kehityksen kasvatuksen strategioista ja niissä asetetusta tavoitteesta, että kaikilla kasvatusorganisaatioilla on oma kestävän kehityksen ohjelma vuoteen 2010 tai 2014 mennessä (Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 27; Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa 2006, 60). Tutkimuksessa tarkastellaan, miten koulun koko ja aste näkyvät vastauksissa sekä löytyykö esimerkkimaakuntien väliltä eroa. Tietoa haluttiin saada myös ohjelmien näkymisestä koulun toiminnassa, sisällöstä ja laadintaprosessiin osallistumisesta sekä syistä, miksi ohjelmaa ei suurimmassa osassa kouluja ole.

7.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

7.1.1 Ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien määrä

Tässä tutkimuksessa selvitettiin: ”Kuinka suuressa osassa perusopetuksen kouluja ja lukioita on kestävän kehityksen toimintaohjelma, ympäristövastaava tai ympäristöryhmä? Kuinka suurella osalla kouluista ei ole mitään

kysytyistä kolmesta vaihtoehdosta?” Tätä tiedusteltiin kyselyn 9. kysymyksessä (LIITE 1) ja silloin vaihtoehdoksi annettiin näiden kolmen lisäksi myös ympäristökasvatusohjelma ja ympäristökasvatusvastaava. Tuloksia tarkasteltaessa nämä on kuitenkin yhdistetty ympäristöohjelmaksi ja ympäristövastaavaksi.

Kaikista oppilaitoksista noin neljänneksellä on kestävän kehityksen ohjelma. Myöskin neljänneksessä kouluja on tällä hetkellä joko ympäristö- tai kestävän kehityksen vastaava tai erityisen kasvatusvastaava. Ympäristöryhmä löytyy sen sijaan vain 19 prosentista oppilaitoksista. Mitään kysytyistä viidestä vaihtoehdosta ei ole 60 prosentilla oppilaitoksista.

7.1.2 Koulun koon ja asteen merkitys

Ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien määrien vaihtelua tarkasteltiin: ”Miten koulun aste ja koko näkyy ohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrissä?” Ristiintaulukoimalla ja tutkimalla riippumattomuutta Khiin neliö -testin avulla arvioitiin erojen tilastollista merkitsevyyttä suhteessa koulun asteeseen (alakoulu, yläkoulu, lukio) ja koulun kokoon (pieni, keskisuuri, suuri). Pienessä koulussa on alle 100 oppilasta, keskisuudessa 100–300 ja suuressa yli 300.

Koulun aste näkyi ympäristövastaavien ja -ryhmien määrissä. Alakouluissa niitä oli odotettua vähemmän, yläkouluissa ja lukioissa enemmän. Ympäristöohjelmien osalta prosenttiosuudet ovat samansuuntaiset, mutta erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Kokoava summa – eli kuinka monella koululla on joko ohjelma, vastaava tai ryhmä – kertoo, että alakouluissa on vähiten jäsenetty ympäristötyötä näiden kautta, yläkouluissa enemmän ja lukioissa eniten.

Koulun koko näkyy tilastollisesti erittäin merkitsevästi kaikissa kolmessa kysytyssä asiassa sekä kokoavassa summassa. Kaikkien osalta tilanne on myöskin sama eli pienissä on odotettua vähemmän, keskikokoisissa suunnilleen odotetusti ja isoissa selkeästi enemmän.

Koulun aste ja koko ovat kuitenkin yhteydessä toisiinsa eli alakouluissa on eniten pieniä kouluja ja vähiten suuria, yläkouluista ja lukioista vain alle 10 prosenttia on pieniä. Näin ollen onkin mielenkiintoista tarkastella kestävän kehityksen toimintaohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrää suhteessa sekä koulun asteeseen että kokoon. Tämä tarkastelu paljastaa, että ainoastaan koulun koko näkyy vahvasti näiden kaikkien määrisä. Eli mitä suurempi koulu sitä todennäköisemmin siellä on ohjelma, vastaava ja ryhmä tai ainakin jokin näistä.

7.1.3 Esimerkkimaakuntien tilanne

Vastauksia kyselyyn saatiin kaikkien maakuntien alueelta, vastausmäärissä oli kuitenkin suuria eroja. Tarkasteluun otettiin mukaan ne maakunnat, joista oli vastattu kyselyyn runsaasti. Niinpä tutkimuskysymykseksi muotoutui: ”Miltä tilanne näyttää esimerkkimaakunnissa? Onko niiden välillä eroa?” Esimerkkimaakuntina on tässä tutkimuksessa Satakunta, Etelä-Karjala, Pirkanmaa, Keski-Suomi, Keski-Pohjanmaa, Etelä-Pohjanmaa ja Lappi.

Maakuntien välillä on nähtävissä selkeitä eroja. Keski-Suomi noudattaa selkeimmin valtakunnan keskiarvoja. Satakunnassa ja Etelä-Pohjanmaalla ympäristöohjelmia on saman verran kuin maassa keskimäärin, mutta ympäristövastaavia ja -ryhmiä vähemmän. Kokonaisuudessaan Satakunta jää jonkun verran maan keskiarvon alapuolelle. Etelä-Pohjanmaa tavoittaa maan keski-arvon. Etelä-Karjalassa on kokoavassumma suurin eli 63 prosentilla kouluista on vähintään yksi kolmesta kysytystä eli ohjelma, vastaava tai ryhmä. Pirkanmaalla on myös selkeästi aktiivisempaa toimintaa kun maassa keskimäärin. Sen sijaan Keski-Pohjanmaalla toiminta on vaisumpaa, sillä vastaavia ja ryhmiä ei ole yhdelläkään vastaajista ja 13 prosentin aktiivisuus koostuu pelkästään kestävän kehityksen ohjelmista. Lapissa tilanne on vain hivenen parempi kokonaissumman ollessa 14 prosenttia.

7.1.4 Ympäristöohjelmien laatu

Ympäristöohjelman olemassaolo on jo askel eteenpäin. Olisi kuitenkin tärkeää, että tehdyt ohjelmat myös näkyisivät koulun toiminnassa, olisivat hyvin laadittuja ja sisältäisivät tärkeitä asioita. Tätä selvitettiin strukturoidulla monivalintakysymyksellä. Tutkimuskysymykseksi tältä osin muotoutui: ”Miltä tehtyjen ympäristöohjelmien laatu näyttää kysytyjen kysymysten perusteella? Kuinka suuri osa ohjelmista on laadukkaita ja kuinka monessa toteutuu hyvä osallistuminen? Onko näillä yhteyttä toisiinsa? Näkyykö koulun aste tai koko näissä vastauksissa.”

Niistä kouluista, joissa ohjelma oli tehty, noin neljännes ei kuitenkaan vastannut näihin tarkentaviin kysymyksiin. Näiden ohjelmien voidaan epäillä olevan vähäisessä käytössä, kun vastauksia sisältöön, laadintaan ja vaikuttavuuteen ei osata antaa. Toisaalta kysymyksen otsikossa puhuttiin vain kasvatusohjelmista, joten se on saattanut johtaa siihen, että osa on kokenut, ettei kysymys koske heitä. Esitetyt tulokset on saatu tarkastelemalla ainoastaan niitä vastaajia, jotka ovat vastanneet myös näihin tarkentaviin kysymyksiin.

Ohjelmat näkyvät koulun toiminnassa, sillä yli 90 prosentin mielestä ne näkyvät koulun opetustyössä ja arjessa. Opetukseen ohjelma vaikuttaa lähes kaikissa alakouluissa, mutta vain noin 80 prosentissa lukioita. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Ohjelmissa olisi tärkeää olla mukana vähintäänkin tavoitteet arkiikäntänteissä, toimenpiteet ja arviointi. Nämä kaikki kolme löytyvät reilusta puolesta tehtyjä ohjelmia. Olisi myös tärkeää ohjelman toteuttamisen kannalta, että vastuuhenkilöt olisi määrittely. Ohjelmista, jotka sisälsivät kolme aiempaa kriteeriä, 40 prosenttia täyttää myös tämän vaatimuksen. Näitä voidaan pitää laadukkaina ohjelmina. Koulun koko näkyy tilastollisesti melkein merkitsevästi vastuuhenkilöiden määrittelyssä: suurissa useimmin, pienissä harvemmin.

Ohjelmien tekoon olisi tärkeää ottaa mukaan mahdollisimman monet koulun toimintaan vaikuttavat henkilöt. Yleisimmin osallistumaan pääsevät oppilaat, sillä näin tapahtuu 63 prosentissa ohjelmia. Muu henkilökunta otetaan mukaan 56 prosentissa prosesseja ja kaikki opettajatkin puolella ohjelmia. Vanhemmat pääsevät vaikuttamaan vain 9 prosentissa ohjelmia. 29 prosentissa kouluja saavat sekä kaikki opettajat, muu henkilökunta että oppilaat osallistua ohjelman laadintaan. Tällöin toteutuu hyvä osallistuminen ohjelman teossa. Toisessa vajaassa neljänneksessä puuttuu jokin näistä kolmesta tärkeimmästä ryhmästä. Alakouluissa vanhemmat pääsevät osallistumaan useammin kuin muilla asteilla. Ohjelmista, jotka täyttivät neljä laatukriteeriä eli tavoitteet, toimenpiteet, arvioinnin ja vastuunjaon, täyttää viidennes vielä hyvän osallistumisen kriteerin.

Tarkasteltaessa, miten aktiivinen osallistuminen on yhteydessä ohjelman laatuun, huomataan, että niistä ohjelmista, joiden tekemiseen olivat saaneet osallistua kaikki kolme tärkeää sidosryhmää, tuli 66 prosentissa tapauksia laadukkaita ohjelmia. Jos osallistuminen ei ollut aktiivista, tuli ohjelmista vain 29 prosentissa tapauksia laadukkaita. Tähän tulokseen voi olla useampia syitä. Koulut, joissa ohjelman tekoon on perehdytty ja sen tekemiseen panostetaan, otetaan todennäköisesti mukaan eri ryhmät ja toisaalta ollaan tietoisia, mitä kaikkia asioita ohjelmassa olisi hyvä ottaa huomioon. Eli kaiken kaikkiaan ohjelman tekemiseen on panostettu. Taa-sen koulut, jotka tekevät ohjelman enemmän ulkopuolelta tulleesta pakosta eivät näe vaivaa osallistumisen miettimisessä eikä ohjelmaan tule ehkä kaikkia tärkeitä asioita kirjattua. Myös itse osallistuminen ja useampien ihmisten näkemykset, voivat saada aikaan sen, että ohjelmaan ymmärrettään kirjata esimerkiksi vastuuhenkilöt tai arviointi. Koulun muun henkilökunnan mukaan ottaminen jo sinänsä laajentaa ohjelmaa opetuksesta arkikäytänteisiin ja vaatii tarkempaa sopimista vastuista.

7.1.5 Ympäristöohjelman puuttumisen syyt

Koska suurimmalla osalla kouluista ei vielä ole ympäristö- tai kestävän kehityksen ohjelmaa, on tärkeää tietää mikä siihen on syynä. ”Miksi osalla kouluista ei ole ympäristöohjelmaa? Tuoko koulun aste tai koko eroa ilmoitettuihin syihin.”

Yleisimmät syyt ovat vastuuhenkilön puuttuminen, tiedon puute ja ohjelman tarpeettomaksi kokeminen. Osalle (16 %) rahallisen resurssin puuttuminen on ainakin osasyynä ohjelman puuttumiseen.

Ohjelman tekeminen koetaan tarpeettomammaksi useammin pienissä kuin keskisuurissa ja suurissa kouluissa. Alle sadan oppilaan kouluista kolmannes kokee tekemisen tarpeettomaksi kun isommissa osuus on 18 prosenttia. Ero on tilastollisesti merkitsevä. Myöskin koulun aste saa tilastollisesti melkein merkitsevän eron ohjelman tarpeellisuuden kokemisessa, mutta koska alakouluissa on eniten pieniä kouluja on koko todennäköisesti vahvemmin selittävä tekijä.

Muissa mainituissa syissä ohjelman puuttumiselle nousee esiin ajatus asian hoitumisesta opetussuunnitelmaa toteuttamalla ja ilman erillistä ohjelmaa. Ajan ja resurssien puute mainitaan myös tärkeäksi syyksi. Osa totesi myös ohjelman olevan valmisteilla.

7.2 Vertailu aikaisempaan tutkimukseen

Opetushallitus on tehnyt teema-arvioinnin kestävän kehityksen tilanteesta kouluissa ja oppilaitoksissa. Sen tavoitteena oli tuottaa tietoa kestävän kehityksen huomioimisesta opetussuunnitelmissa ja opetuksessa sekä jokapäiväisissä toimissa. Aineisto kerättiin keväällä 1999 oppilaitosten rehtoreilta, opettaja-, henkilö- ja oppilaskunnilta sekä perusopetuksen 6. -

luokkalaisilta. Kyselyyn vastasi sekä yleissivistäviä että ammatillisia oppilaitoksia kaikkiaan 429. (Rajakorpi & Salmio 2001, 3.) Seuraavassa verrataan nyt saatuja tuloksia vuosituhanen vaihteen tilanteeseen.

Kestävän kehityksen ohjelmien osalta edistystä on tapahtunut. Vuosituhannen vaihteessa omia kestävän kehityksen ohjelmia oli 13 prosentissa yleissivistäviä oppilaitoksia, kun niitä nyt on 25 prosentissa oppilaitoksia. Lukioden osalta tilanne on kehittynyt erityisen hyvin, sillä nyt ohjelmia on 33 prosentissa lukioita kun vuonna 1999 niitä oli vain 10 prosentissa. (Rajakorpi & Salmio 2001, 41–42.)

Ympäristövastaavien määrässä on tapahtunut kasvua erityisesti alakoulujen osalta. Vuosituhannen vaihteessa oli vain 11 prosentissa alasteita nimetty vastuuhenkilö, kun nyt sellainen löytyy 22 prosentista alakouluja. Myös yläkoulujen ja lukioden osalta edistystä on tapahtunut. Tuolloin yläasteista 27 prosentilla ja lukioista 23 prosentilla oli ympäristövastaava, kun nyt vastaavat luvut ovat molempien osalta noin 33 prosenttia. (Rajakorpi & Salmio, 2001, 91.)

Ympäristöryhmien määrä sen sijaan on pysynyt samana, vähentynyt tai noussut vähän vuodesta 1999. Tuolloin ryhmiä oli 16 prosentissa alasteita, 27 prosentissa yläasteita ja 23 prosentissa lukioita. Nyt ympäristöryhmä löytyy 14 prosentista alakouluja, 27 prosentista yläkouluja ja 29 prosentista lukioita. (Rajakorpi & Salmio, 2001, 91.)

Ohjelmien näkyminen koulujen toiminnassa havaittiin myös Opetushallituksen 2001 julkaisemassa selvityksessä, jossa ohjelman tehneiden oppilaitosten ympäristöasioiden huomioiminen oli selkeästi parempaa esimerkiksi siivouksessa, keittiön toiminnassa ja jätehuollossa. (Rajakorpi & Salmio, 2001, 231.)

8 POHDINTA

8.1 Merkitys ja tärkeimmät tulokset

Tämä tutkimus kuvaa ennen kaikkea kestävän kehityksen kasvatuksen nykytilaa peruskouluissa ja lukioissa ympäristöohjelmien, -vastaavien ja -ryhmien kautta. Nykytilan tuntemus mahdollistaa jatkotutkimusten ja -toimien suunnittelun.

Myönteistä oli huomata, että edistystä vuosituhanen vaihteen edellisestä isosta selvityksestä on tapahtunut. Kuitenkin matkaa on vielä paljon kestävän kehityksen kasvatuksen strategioiden tavoitteeseen saada kaikille kouluille oma kestävän kehityksen toimintaohjelma vuoteen 2010 tai 2014 mennessä, kun nyt ohjelma on noin neljänneksellä peruskouluista ja lukioista.

Tärkeä oli havainto siitä, miten koulun koko näkyy kestävän kehityksen ohjelmien, vastaavien ja ryhmien määrässä – pienissä kouluissa oli kaikkea vähemmän. Pienissä alle 100 oppilaan kouluissa toki asiat monesti hoituvat ilman tarkempaa sopimista, mutta paperille tehty ohjelma ja sovitut vastuut varmistaisivat asioiden tapahtumisen ja mahdollistaisivat seurannan. Ja toiminnan kehittäminen eteenpäin vaatii kuitenkin asian ääreen pysähtymisen ja yhteisen pohdinnan, jonka tulokset on luonnollista kirjata esimerkiksi ympäristöohjelman muotoon. Olisikin tärkeää pohdita, miten ohjelman tekemisestä saisi tarpeeksi kevyen prosessin, jotta sen

läpivieminen pienessäkin koulussa olisi mahdollista. Ja toisaalta viestinnässä korostaa sitä, ettei ohjelmalla tarkoiteta vaikeasti laadittavaa paperipinoa, vaan lyhyt ja napakka suunnitelma tavoitteista ja toimenpiteistä. Nykyään ohjelmien tekeminen on usein yksittäisen opettajan innostuksen varassa ja isoihin kouluihin innokas opettaja sattuu todennäköisemmin. Kuitenkin olisi tärkeää saada kaikki koulut edes jollakin tasolla mukaan.

Mukavaa oli todeta, että lähes kaikki ohjelmat näkyivät koulun arjessa ja opetustyössä. Ohjelmaa kannattaa siis tavoitella joka koululle, myös pienille. Tavoitteita ohjelmista löytyy lähes aina, mutta muuten tarkkuutta asioiden kirjaamisen tarvittaisiin lisää. Jotta ohjelma on vaikuttava, tulisi aina myös toimenpiteet, arviointi ja vastuut olla kirjattuna ohjelmaan. Näitä hyvän ohjelman kriteereitä on syytä konkretisoida ja tiedottaa kouluille, jotta jatkossa suurin osa ohjelmista täyttäisi nämä laatu-kriteerit, nyt näin on 40 prosentissa ohjelmia.

Ohjelman tekemistä ei koeta koko koulun asiana eikä kaikkia tärkeitä ryhmiä osallisteta useinkaan prosessiin. Vain 29 prosentissa ohjelmaprosesseja pääsivät sekä kaikki opettajat, oppilaat että muu henkilökunta osallistumaan. Kuitenkin hyvä osallistuminen on yhteydessä laadukkaisiin ohjelmiin. Kun ohjelman tekoon osallistui kaikki kolme ryhmää, tuli 66 prosentissa tapauksia ohjelmista kaikki neljä laatukriteeriä täyttäviä, kun ilman osallistumista laadukkaita ohjelmia tuli vain 29 prosentista. Tästä ei voida tietenkään päätellä, että juuri laaja osallistuminen olisi tuottanut hyviä ohjelmia, mutta todennäköisesti se edesauttaa asiaa. Osallistuminen nostetaan lähes aina esille, kun annetaan ohjeita kestävän kehityksen ohjelman tekemiseen. Niinpä koulut, jotka ovat tekemiseen paneutuneet, ovat tietoisia laajan osallistumisen tärkeydestä ja eri asioiden kirjaamisen merkityksestä.

Kestävän kehityksen ohjelman puuttumisen syiden tarkastelu ei tuottanut mitään yllättävää. Vastuuhenkilö aina tarvitaan ohjelman tekemiseen ja jos sitä ei ole, niin ei ohjelmaakaan synny – ainakaan ilman pakkoa. Toisaalta osalta puuttuu myös tietoa ohjelman tekemisen tueksi. Nel-

jänneksen mielestä ohjelma on myös tarpeeton, joten motivointiakin ohjelman tekemiseen tarvitaan. Jotta vastuuhenkilöitä löytyisi helpommin ja vähäiset aikaresurssit riittäisivät, olisi tärkeää saada kouluille mahdollisimman selkeät ohjeet ohjelman tekemiseen.

Maakuntien välillä löytyi selkeitä eroja. On kuitenkin vaikea sanoa, mistä ne johtuvat. Jokin tekijä tai tekijät ovat kuitenkin vaikuttaneet siihen, että alueellisia eroja on. Maakunnallinen aktiivisuus yhteistyöryhmän kokoamisessa ja toiminnassa ei näytä olevan selkeä selittävä tekijä. Esimerkiksi Etelä-Pohjanmaa, jossa ei ole näkyvillä aktiivista verkostoitumista, pääsee kuitenkin tämän tutkimuksen kokonaissummassa (ohjelma, vastaava tai ryhmä) maan keskiarvoon, kuten Keski-Suomi, jossa maakunnallista yhteistyötä on aktiivisesti toteutettu. Ja Etelä-Pohjanmaan vieressä oleva Keski-Pohjanmaa taas jää vertailussa viimeiseksi. Etelä-Karjalan korkeita lukuja ei myöskään voi selittää maakunnallisella yhteistyöllä, mutta toisaalta Lappeenrannan opettajien aktiivinen yhteistyö voi hyvinkin selittää korkeat luvut. Pirkanmaalla sen sijaan on korkea aktiivisuus sekä tässä tutkimuksessa että maakunnallisessa yhteistyössä.

Koska isoissa kouluissa on enemmän ohjelmia kuin pienissä, voisi selitys myös maakuntien eroon löytyä koulujen kokoeroista. Tarkasteltaessa peruskoulujen keskimääräistä koulukokoa maakunnittain vuodelta 2005 (Perusopetuksen tunnuslukuja) huomataan kuitenkin, ettei selitystä täältäkään löydy. Pienimmät peruskoulut ovat Etelä-Pohjanmaalla (keskimääräinen koulukoko 100), mutta silti siellä on myös aktiivista ympäristökasvatuksen jäsentämistä ohjelmien, vastaavien ja ryhmien kautta. Mutta toisessa keskimääräisesti menestyneessä maakunnassa eli Keski-Suomessa keskimääräinen koulukoko on 142 oppilasta. Parhaat tulokset saaneissa maakunnissa on kyllä suurimmat koulukoot eli Etelä-Karjalassa 161 ja Pirkanmaalla 172. Lapissa koulukoko oli 120 ja Keski-Pohjanmaalla 116 oppilasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselyyn saatiin vastauksia 597, joka on noin 18 prosenttia Suomen kouluista ja oppilaitoksista. Kysely meni lääninhallitusten kautta periaatteessa koko Manner-Suomeen ja kaikkiin kouluihin ja oppilaitoksiin. Kuitenkin esimerkiksi pääkaupunkiseudun kolme suurta kuntaa ei kysely ollut tavoittanut. Harmillista oli se, etten ymmärtänyt ajoissa mahdollisuutta seurata eri kuntien ja maakuntien vastausaktiivisuutta kyselyn vastaajista. Jos olisin sen tehnyt, olisin huomannut pääkaupunkiseudun vähäiset vastaukset ajoissa, ja alueen koulut olisi saatu vastaamaan aktiivisemmin. Nyt pyyntö vastata lähti kuntien koulutoimista rehtoreille kesäkuun alussa ja vastaaminen jäi vähäiseksi. Arvioitaessa tulosten yleistettävyyttä voidaan vertailukohdaksi ottaa edellisen laajempi selvitys eli 1999 toteutettu Opetushallituksen kysely, jonka tulokset on julkaistu 2001 Rajakorven ja Salmion kirjoittamassa kirjassa. Silloin otoksena oli 500 oppilaitosta, joissa oli mukana yleissivistävien oppilaitosten lisäksi ammatillisia ja vapaan sivistystyön oppilaitoksia, eli kohdejoukko oli laajempi kuin tässä tutkimuksessa. Näistä vastasi 429 oppilaitosta eli 85,8 prosenttia otoksesta. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että määrällinen kattavuus on hyvä, vaikka 71 oppilaitoksen jättäytyminen arvioinnin ulkopuolelle heikentää luotettavuutta. (Rajakorpi & Salmio 2001, 233, 249.) Näin ollen tässä tutkimuksessa saavutettua 597 vastausta yleissivistävältä puolelta voidaan pitää myös määrällisesti hyvänä ja tuloksia voidaan yleistää.

Kyselyyn vastasi 30 Vihreä lippu -koulu ja kuusi Oppilaitosten ympäristösertifikaatin saanutta koulu. Heitä oli noin kuusi prosenttia kaikista oppilaitosten kyselyyn vastanneista. Ulkoisen tunnuksen saaneita kouluja ja oppilaitoksia on oikeasti korkeintaan reilu pari prosenttia kaikista Suomen kouluista, joten heidän osuutensa kyselyssä on todellisuutta suurempi. Muutenkin voidaan epäillä, että kyselyn teemasta kiinnostuneet

koulut ovat vastanneet muita kouluja innokkaammin. Voikin olla, että tulokset antavat todellisuudesta jopa myönteisemmän kuvan.

Kysymysten selkeys ja sopivuus

Kysymyksistä yritettiin muotoilla mahdollisimman selkeitä, jotta kaikki ymmärtäisivät, mitä kysytään. Käytettävien käsitteiden monimuotoisuus aiheutti kovasti päänvaivaa kysymysten muotoilussa. Siksi mukana kysymyksessä yhdeksän oli sekä käsitteet ympäristö että kestävä kehitys eli kysytään onko koululla ympäristöohjelma tai kestävä kehityksen ohjelma. Mukaan otettiin myös erikseen ympäristökasvatusohjelma ja ympäristökasvatusvastaava, koska arveltiin joidenkin koulujen käyttävän tätä käsitettä pelkän ympäristöohjelman ja -vastaavan sijaan.

Kuitenkin kysymyksessä kymmenen ei ole mukana näitä molempia vaan kysymys on muotoiltu, että: "Jos oppilaitoksellanne on ympäristökasvatuksen tai kestävä kehityksen kasvatuksen ohjelma...". Tässä yhteydessä käytetty kasvatusta sana saattoi hämmentää osaa vastaajista, sillä 25 prosenttia niistä, jotka olivat sanoneet, että heillä on ympäristöohjelma tai ympäristökasvatusohjelma, jätti vastaamatta tähän tarkentavaan kysymykseen. Tämä luonnollisesti on harmillista ja vähentää tulosten luotettavuutta. Samoin kysymyksessä 11 puhutaan kasvatuksen ohjelmista, mikä on saattanut saada jonkun sellaisenkin vastaamaan kysymykseen, jolla kyllä on ympäristöohjelma. Tämä ei luonnollisestikaan ollut tarkoituksena. Koska kaikkea ei voinut mainita jokaisessa kysymyksessä, olisi tämän ympäristöohjelma käsitteen selkiyttäminen lomakkeessa ennen näitä kysymyksiä ollut varmastikin hyvä ratkaisu. Muutoin kysymyksen kymmenen eri kohdat ovat selkeitä. Toki, jos koko kysely olisi koostunut vain näiden kolmen kysymyksen sisällöistä, olisivat kysymykset voineet olla nykyistä tarkempia ja monimuotoisempia.

Kyselyn tulosten tutkimisen yhteydessä on tullut esiin asioita, jotka olisi pitänyt kyselylomakkeessa olla toisin. Kysyttäessä ohjelman, vastaavan ja ryhmän olemassaoloa oli vaihtoehtoina vain kyllä tai ei. Erityisesti ohjelman kohdalla olisi ollut tarpeen vaihtoehto valmisteilla. Näin olisi nähty kuinka suuri on se joukko, joka juuri kyselyn hetkellä teki vielä ohjelmaa. Ohjelman valmisteilla olo tuli nimittäin esiin avoimissa vastauksissa, kun kysyttiin syytä ohjelman puuttumiseen. Toinen puute oli kysymyksessä 10, kun tiedusteltiin olemassa olevien ohjelmien sisältöä ja valmisteluprosessia. Siinä olisi ollut tärkeää olla mukana se, onko ohjelmaa valmistellessa kartoitettu koulun lähtötilannetta. Jotkut nyt mukana olleet sisällölliset osa-alueet eivät sen sijaan tämän hetkisen näkemykseni mukaan olisi välttämättä olleet tarpeellisia, kuten koulukohtaiset ympäristökasvatustavoitteet ja tavoitteet eri vuosiluokille ja oppiaineisiin. Niiden olemassaolo kuitenkin kuvastaa sitä, miten ohjelmalla käsitetään niin montaa asiaa, ja kyselyä laatinut ryhmämme näki nämä kaikki tärkeiksi. Tulosten tarkastelussa on kuitenkin painotettu niitä asioita, jotka olen kokenut kaikkein tärkeimmiksi eli tavoitteita arkikäytänteissä, toimenpiteitä, vastuuhenkilöitä, arviointia sekä osallistumista.

Kyselyn lopun vapaissa kommentteissa oppilaitosten kyselyä moittii vaikeaksi kahdeksan vastaajaa. Moitteita saa kyselyn vaikeat käsitteet ja hankaluus ymmärtää kysymyksiä. Koska kyselyssä oli kaikkiaan 24 sisällöllistä kysymystä on vaikea sanoa koskivatko nämä kommentit tässä tutkimuksessa mukana olleita kolmea kysymystä. Vaikeaksi koettiin myös vastaaminen koko kouluyhteisön puolesta. Jokunen vastaaja valitti myös, että kouluille tulee liikaa kyselyitä eikä niihin ehdi vastata.

Ilahduttavaa oli, että useampi vastaaja kiittää kyselyä mielenkiintoiseksi ja ajatuksia herättäväksi. *"Tämä kysely sai miettimään. Johtoryhmässä ja opettajainkokouksessa mietitään asiaa ja tuodaan opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä käytännöllisistä koulun arjen toimista."*

8.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista

Tämä työ antaa yleiskatsauksen kestäväen kehityksen tilanteesta peruskouluissa ja lukioissa lähinnä määrällisiä keinoja käyttäen. Selitykset lukujen takana jäävät auttamatta ohuiksi ja tarvetta olisikin tarkentavalle laadulliselle tutkimukselle. Toisaalta kansalliset kestäväen kehityksen kasvatuksen strategiat koskettavat myös päivähoitoa, joten vastaavan tutkimuksen tekeminen päiväkotien osalta olisi myös tarpeen.

Ympäristöohjelman tekemisen prosessia, sen kompastuskiviä ja toimivia käytänteitä, olisi tärkeää selvittää. Näin saataisiin tutkittua tietoa ohjeistusten ja koulutusten tueksi. Erityisesti tavat osallistaa oppilaita, vanhempia ja muuta henkilökuntaa ohjelman tekemiseen olisi tärkeä tutkimuksen kohde. Prosessin tutkimisessa olisi tärkeää ottaa huomioon erityisesti eri kokoiset koulut eli miten pienen koulun prosessi ja järjestäytyminen eroaa suuresta koulusta. Myös kouluasteiden erityispiirteiden merkitys olisi mielenkiintoista tietää. Laatimisprosessin lisäksi olisi tärkeää tutkia ohjelman toimeenpanoa, arviointia ja päivitystä eli miten ohjelma saadaan elämään koulun toiminnassa.

Tehtyjen ohjelmien tutkiminen ja niiden vertaileminen olisi mielenkiintoista eli miten niihin on kirjattu asioita, mitä yhteistä niissä on, mitä eroja jne. Näin voisi myös löytää hyviä vinkkejä ja malleja muille kouluille työn tekemiseen.

Syyt tiettyjen paikkakuntien ja maakuntien aktiivisuuteen olisi hyvä tutkimuksen kohde. Löytyykö jotakin yhteisiä piirteitä vai onko kullakin alueella omat syynsä? Mitkä käytännöt ovat olleet tuloksekkaita ja voisiko niitä viedä myös toisiin kuntiin, maakuntiin ja lääneihin? Ja toisaalta syyt siihen, miksi joillakin alueilla ei ole ympäristökasvatustyötä jäsennetty ohjelmien, vastaavien ja ryhmien kautta. Onko kenties niin, että alueella toteutetaan työtä toisella tavalla vai eikö kestäväen kehitystä ole koettu tärkeäksi?

Mielenkiintoista olisi lähteä toimintatutkimuksen avulla kehittämään keinoja työn aktivointiin esimerkiksi kunnan tasolla ja tutkia millä keinoilla saadaan kouluihin laadukasta ja aktiivista kestävän kehityksen työtä. Ja mitä voitaisiin tehdä kohtuullisilla resursseilla eli sellaisilla keinoilla, jotka kuntien nykyisessä taloustilanteessa ovat mahdollisia.

Ja tietenkin tämä tapa tehdä kestävän kehityksen työtä ohjelman, vastaavan ja ryhmät kautta ei ole ainoa oikea ja mahdollinen. Myös toisenlaisten laadukkaiden tapojen löytäminen olisi mielenkiintoista ja kenties niistä löytyisi malleja niille kouluille, jotka eivät tässä tutkitusta laatutyöstä ole kiinnostuneita.

LÄHTEET

- Danish Ministry of Education. 2009. Education for Sustainable Development - a strategy for the United Nations Decade 2005-2014. < www.uvm.dk/service/Publikationer/English.aspx>.
Viitattu 4.11.2009.
- Heinonen, T. & Luomi, A. 2008a. Rakkaalla lapsella on monta nimeä - Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy.
<www.pkskierke.fi/hankkeet/kasitteiden_maarittely>.
Viitattu 29.10.2008.
- Heinonen, T. & Luomi, A. 2008b. Ympäristökasvatuksen käsitteiden määritelmäluonnos. Hankeraportti. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus Oy. <www.pkskierke.fi/hankkeet/kasitteiden_maarittely>.
Viitattu 20.8.2009.
- Heinonen, T. (toim.) 2008. Ympäristökasvatuksen alueellisten yhteistyöryhmien tilanne. <www.ymparistokasvatus.fi/pages/252.php>.
Viitattu 26.8. 2009.
- Henderson, K. & Tilbury, D. 2004. Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs. The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. <www.environment.gov.au/education/publications/index.html>.
Viitattu 16.11.2009.
- Houtsonen, L. 2005. Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

Keke koulussa – Kestävän kehityksen ohjelma. 2010. Esite.

www.ymparistokasvatus.fi/pages/220.php . Viitattu 10.1.2010.

Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6. Helsinki: Opetusministeriö. www.edu.fi/teemat/keke/strategia.html >. Viitattu 6.8.2008.

Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Helsinki: Edita Prima Oy.

www.edu.fi/teemat/keke/strategia.html >. Viitattu 6.8.2008.

Kiiskinen, A-L. & Karjalainen, J. 2006. Kasvata, Ennaltaehkäise, Valvo, Korjaa. Alueellisen ympäristökasvatussyhteistyön kehittämissuunnitelma. Suomen ympäristö 47/2006. Jyväskylä: Keski-Suomen ympäristökeskus. www.environment.fi/default.asp?contentid=214274&lan=fi>. Viitattu 10.9.2008.

Kiiskinen, A-L. & Heinonen, T. 2008. Yhteistyöllä kestävään tulevaisuuteen. Jyväskylä: Keski-Suomen ympäristökeskus.

www.ymparisto.fi/default.asp?node=23165&lan=fi>.

Viitattu 19.8.2009.

Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

www.edu.fi/teemat/keke/strategia.html >. Viitattu 6.8.2008.

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.

- Kuntaliitto. 2008a. Peruskoulut 1990–2007. Tietoja vuosiluokista, oppilasmääristä, päättötodistuksen saaneiden lukumääristä yms. PowerPoint-tiedosto.
<www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;374;36984;815;134189>.
Viitattu 21.7.2008.
- Kuntaliitto. 2008b. Lukioiden määrä ja opiskelijamäärät koulujen koon mukaan 1999-2007. PowerPoint-tiedosto.
<www.kunnat.net/attachment.asp?path=1;29;374;36984;815;134190;137592>. Viitattu 21.7.2008.
- Lilja, H. & Järvilehto, L. 2006. Ekoarki – Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskuksen ja Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran Ekoarki hankkeen hedelmiä vuosilta 2003–2005. Helsinki: Miktor Oy.
<www.kierratyskeskus.fi/hankkeet/ekoarki-hankkeet>. Viitattu 10.9.2008.
- Loukola, M-L. 2004. Ympäristölukutaito ja kestävä elämäntapa. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 92–98.
- Loukola, M-L. 2007. Kestävän elämäntavan oppiminen. Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukiokoulutuksen tunnuslukuja, aikasarja, maakunnittain.
<www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;374;36984;815;134190>.
Viitattu 22.7.2008.
- Lähdesmäki, S. 1999. Kestävä kehitys ja koulutyö. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, L. & Verkka, K. 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–112.
- McKeown, R. & Hopkins, C. 2003. EE ≠ ESD: defusing the worry. Environmental Education Research, Vol 9, No. 1, 117–128.

- OKKA-säätiö. 2009. Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit ja sertifiointi. Peruskoulut ja lukiot. Esite. < www.kouluajaymparisto.fi>. Viitattu 10.1.2010.
- Opas: Koulujen ympäristötyön kehittäminen. 2009. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto, perusopetuslinja.
- Opas oppilaitosten ympäristösertifiointiin. 2004. Hyvinkään-Riihimäen aikuiskoulutuskeskus, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset. < www.kouluajaymparisto.fi>. Viitattu 10.9.2008.
- Oppilaitosten ympäristösertifiointin verkkosivut.
<www.kouluajaymparisto.fi>,
<www.kouluajaymparisto.fi/keke_kriteerit.htm>. Viitattu 5.6.2009.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra 117: 1, 17-32.
- Perusopetuksen tunnuslukuja, aikasarja, maakunnittain.
<www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path=1;29;374;36984;815;134189>.
Viitattu 22.7.2008.
- Rajakorpi, A. & Salmio, K. 2001. Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Helsinki: Opetushallitus.
<www.oph.fi/julkaistu/2001/toteutuuko_kestava_kehitys_kouluissa_ja_oppilaitoksissa>. Viitattu 6.8.2008.
- Rohweder, L. 2008. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 24-30.
<www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Kohti_kestavaa_kehitysta._Pedagoginen_lahestymistapa?lang=fi>. Viitattu 1.2.2010.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. 2005. Education for Sustainable Development. Nature, School and Democracy. Malmö: Studentlitteratur.

Susiluoma, S. 2008. Kestävyttä katsastamassa –ympäristökasvatuskysely perusopetuksen kouluille, lukioille ja kuntiin.

<www.ksymparistokasvatus.fi/index.php?id=26>. Viitattu 30.12.2008.

Tani, S., Cantell, H., Koskinen S., Nordström H. & Wolff L-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus*, 38(3), 199-211.

UNECE. 2004. Draft UNECE strategy for education for sustainable development. Addendum. Explanatory notes.

<www.unece.org/env/esd/HLmeetMarch12005.htm>.

Viitattu 17.11.2009.

UNECE. 2009. Overview of national strategies and action plans for ESD in the UNECE member states participating in the UNECE strategy for education for sustainable development.

<www.unece.org/env/esd/SC.Meet.htm>. Viitattu 4.11.2009.

Utbildningsdepartementet. 2008. UNECE – Strategi för utbildning för hållbar utveckling. Vesterås: Edita.

<www.unece.org/env/esd/Strategy&Framework.htm>.

Viitattu 4.11.2009.

Vihreä lippu -kansio. Suomen ympäristökasvatuksen seura.

Vihreän lipun verkkosivut.

<www.vihrealippu.fi/vihrealippu/ohjel.htm>,

<www.vihrealippu.fi/vihrealippu/ohjel_eco-.htm>,

<www.vihrealippu.fi/vihrealippu/index.htm>,

<www.vihrealippu.fi/vihrealippu/osall.htm>,

<www.vihrealippu.fi/vihrealippu/teema.htm>. Viitattu 5.6.2009.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–32.

LIITE 1

Webropol

<http://www.webropol.com/Pages/Clients/preview.aspx?id=213415>

Kysely ympäristökasvatuksesta ja kestävän kehityksen kasvatuksesta peruskouluille ja lukioille

Tämä kysely on tarkoitettu koulujen ja oppilaitosten täytettäväksi. Kukin koulu/oppilaitos täyttää kyselyn vain kertaalleen. Toivomme, että aiheesta keskustellaan rehtorin ja opettajien kesken ennen lomakkeen täyttämistä.

1) Maakunta

2) Kunta

3) Oppilasmäärä

- 0-50
- 50-100
- 100-200
- 200-300
- yli 300

4) Mitkä ovat pääasiassa opetettavat luokkatasot?

- alkuopetus
- alakoulu
- yläkoulu
- yhtenäiskoulu
- yläkoulu ja lukio
- lukio

5) Onko oppilaitoksellenne myönnetty jotakin seuraavista ulkoisista tunnuksista merkiksi tasokkaasta ympäristötyöstä?

	kyllä	ei	on ollut aiemmin
Vihreä lippu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OKKA-säätiön Oppilaitosten ympäristösertifiointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Jos teillä on Vihreä lippu tai Oppilaitosten ympäristösertifikaatti, mikä sai teidät lähtemään mukaan ohjelmaan?

- Halu kehittää ympäristökasvatustoimintaa
- Halu pienentää ympäristökuormitusta
- Innostava materiaali
- Innostunut ihminen
- Muilta kuullut myönteiset kokemukset

- Kurssi
- Muu syy

7) Jos teillä on ollut Vihreä lippu, miksi olette lupuneet ohjelmasta?

- Oli liian työläs
- Vei liikaa rahaa
- Ei ollut innokkaita tekijöitä
- Ei ollut tarpeeksi tukea ohjelman puolelta
- Ei vaikuttanut arkikäytänteisiin
- Ei vaikuttanut ympäristökasvatukseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen
- Muu, mikä

8) Jos teillä ei ole Vihreää lippua tai Oppilaitosten ympäristösertifikaattia, mitkä ovat syyt?

- Tiedon puute
- Ei ole löytynyt vastuuhenkilöä
- Rahallisen resurssin puuttuminen
- Kiinnostuneiden henkilöiden puute
- Ei ole katsottu tarpeelliseksi
- Liian paljon muitakin projekteja
- Muu syy

9) Onko oppilaitoksellanne

	Kyllä	Ei
nimetty ympäristöryhmä tai kestävän kehityksen ryhmä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nimetty ympäristövastaava tai kestävän kehityksen vastaava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nimetty vastaava ympäristökasvatukseen tai kestävän kehityksen kasvatukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimiva ympäristöohjelma tai kestävän kehityksen ohjelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toimiva ympäristökasvatusohjelma tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Jos oppilaitoksellanne on ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma

	kyllä	ei
onko siihen kirjattu ympäristötavoitteet arkikäytänteissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko siihen kirjattu kestävän kehityksen tavoitteet arkikäytänteissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko ohjelmaan kirjattu opetussuunnitelman koulukohtaiset ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko kirjattu tavoitteet eri vuosiluokille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko kirjattu tavoitteet eri oppiaineissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entä onko kirjattu toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näkyykö ohjelma koulun arjessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näkyykö ohjelma koulun opetustyössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
onko ohjelmassa määritelty vastuuhenkilöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
arvioidaanko ohjelman toteutumista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko kaikki opettajat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuiko muu henkilökunta ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko oppilaat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osallistuivatko vanhemmat ohjelman laadintaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Jos oppilaitoksellanne ei ole ympäristökasvatuksen tai kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelmaa, mikä on syynä tilanteeseen?

Rastita oikeat vaihtoehdot

- Tiedon puute
- Vastuuhenkilön puuttuminen
- Rahallisen resurssin puuttuminen
- Kiinnostuksen puuttuminen
- Ei ole katsottu tarpeelliseksi
- Muu syy

12) Kuinka hyvin teidän oppilaitoksessanne

Arvioi asteikolla 1-5 (1=huonosti, 5=erinomaisesti)

	1	2	3	4	5
ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus toteutuu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ympäristöasioiden huomioiminen näkyy arjessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kestävän kehityksen huomioiminen näkyy arjessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ympäristötoiminnan ja kestävän kehityksen vastuut on jaettu eri henkilöille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaitos on tietoinen Vihreä lippu -toiminnasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaitos on tietoinen Oppilaitosten ympäristösertifikaatista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Kuinka paljon ja millaisia resursseja oppilaitoksellanne on ympäristökasvatukseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen?

14) Arvioikaa oppilaitoksenne kestävän kehityksen toiminnan tasoa seuraavissa teemoissa

Arvioi asteikolla 1-5 (1=huono, 5=erinomainen)

	1	2	3	4	5
Jätehuolto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Energiankulutus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedenkulutus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruokahuolto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hankinnat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilöstön hyvinvointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työturvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikennejärjestelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiusaamisen ehkäisy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden kouluhyvinvointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monikulttuurisuuden kohtaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden osallistuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Syrjäytymisen ehkäisy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15) Miten hyvin ympäristökasvatukseen tai kestävän kehityksen kasvatukseen liittyvät aihekokonaisuudet toteutuvat?

Arvioi asteikolla 1-5 (1=huonosti, 5=erinomaisesti)

1 2 3 4 5

Osana oppiaineita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiaineiden välisenä yhteistyönä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektimuodossa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teemaviikon tms. muodossa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arkikäytänteissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muussa toiminnassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16) Kuinka usein esimerkiksi seuraavat ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen aihealueet ovat mukana opetuksessa?

Arvioi asteikolla 1-5 (1=ei koskaan, 3=joskus, 5=usein)

	1	2	3	4	5
Herkkyyskasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luonto-opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristötaide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvokasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansainvälisyyskasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvokasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkoilmaopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulttuuriympäristökasvatus (kulttuuriperinto, rakennettu ympäristö)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demokratiakasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuluttajakasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistumisen ja vaikuttamisen taidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulevaisuuskasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17) Onko oppilaitoksenne lähellä kävelymatkan päässä opetuskäyttöön sopivaa luontoaluetta?

- Kyllä
 Ei
 En osaa sanoa

18) Kuinka usein ryhmät keskimäärin saavat opetusta ulkona luonnossa?

- Ei koskaan
 Kerran lukuvuodessa
 Kerran lukukaudessa
 Kerran kuussa
 Kerran kahdessa viikossa
 Kerran viikossa
 Joka päivä
 En osaa sanoa

19) Kuinka paljon yhteistyötä oppilaitoksellanne on ympäristökasvatuksessa ja kestävän kehityksen kasvatuksessa seuraavien tahojen kanssa?

Arvioi asteikolla 1-5 (1=ei ollenkaan, 5=paljon)

	1	2	3	4	5
Viranomaiset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut oppilaitokset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Järjestöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Museot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritykset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Luontokoulut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkimuslaitokset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maatilat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20) Millaista tukea oppilaitoksenne kaipaisi ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen kehittämiseen?

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa
Rahallista resurssia esim. koulutuksen järjestäjiltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien täydennyskoulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muun henkilökunnan koulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietoa aiheesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkopuolista tukea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmiita ohjelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21) Muuta, mitä? Voitte myös tarkentaa muiden kohtien vastauksia.

22) Millaista tukea oppilaitoksenne kaipaisi kestävän kehityksen toimintatapojen kehittämiseen?

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa
Rahallista resurssia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien täydennyskoulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muun henkilökunnan koulutusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietoa aiheesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkopuolista tukea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23) Muuta, mitä? Voitte myös täydentää muiden kohtien vastauksia.

24) Täydennyskoulutus / kurssit opettajille seuraavista teemoista kiinnostavat

Arvioi asteikolla 1-5 (1=ei yhtään, 3=en osaa sanoa, 5=paljon)

	1	2	3	4	5
Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen sisällöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työsuojelu ja -turvallisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisön hyvinvointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaisten oppimisympäristöjen käyttö opetuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulkoilmaopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luonto-opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kansainvälisyyskasvatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristöystävälliset arkikäytänteet oppilaitoksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kestävän kehityksen mukaiset arkikäytänteet oppilaitoksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ympäristöasioiden ja kestävän kehityksen opetusmateriaalit ja niiden käyttö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun oman kestävän kehityksen ohjelman tekeminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulutus ulkoisen tunnuksen saamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opetusmenetelmällinen koulutus



25) Aikooko oppilaitoksenne kehittää kestäväen kehityksen toimintatapoja seuraavan viiden vuoden aikana?

- Kyllä
- Ehkä
- Ei
- En osaa sanoa

26) Jos vastasitte kyllä, miten? Jos ette, miksi?

27) Aikooko oppilaitoksenne kehittää ympäristökasvatusta ja kestäväen kehityksen kasvatusta seuraavan viiden vuoden aikana?

- Kyllä
- Ehkä
- Ei
- En osaa sanoa

28) Jos vastasitte kyllä, miten? Jos ette, miksi?

29) Muita terveisiä

Kiitokset vaivannäöstä!

30) virheellinen kysymys, älä vastaa



LIITE 2

Arvoisat koulutoimen / sivistystoimen johtajat, rehtorit ja opettajat,

Suomessa on tehty Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia vuosille 2006–2014. Sen tavoitteiden mukaisesti on Keski-Suomen ympäristökeskus kutsunut koolle Keski-Suomen maakunnan ympäristökasvatuksen yhteistyöryhmän. Ryhmä asetti helmikuussa 2007 työryhmän edistämään päiväkotien, koulujen ja oppilaitosten Vihreä lippu -toimintaa ja Oppilaitosten ympäristösertifikaatin käyttöön ottoa. Ryhmä on laatinut kyselyt kuntien sekä koulujen ja oppilaitosten ympäristökasvatustyöstä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen nykytilaa peruskouluissa ja lukioissa, sekä kuntien tukea asioiden hoitamiseksi. Kyselyssä myös selvitetään tuen tarvetta ja sisältöjä. Tulosten avulla suunnitellaan toimia ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen edistämiseksi.

Kyselyssä kysytään sekä arkikäytänteistä että kasvatustoiminnasta. Ympäristöasioiden hoidolla ja kestävän kehityksen toiminnoilla tarkoitetaan arkikäytänteitä, kuten jätteiden lajittelua ja energian säästöä. Näihin toimiin ei välttämättä liity kasvatustoimintaa. Ympäristökasvatuksella ja kestävän kehityksen kasvatuksella taas tarkoitetaan oppilaisiin kohdistuvaa kasvatustoimintaa, johon ei välttämättä liity erityisiä arkikäytänteitä. Nämä toki ovat parhaimmillaan tiiviisti linkittyneet toisiinsa.

Kysely menee koko maahan ja sen tuloksia hyödyntävät paikalliset ympäristökasvatustoimijat työssään. Kyselyistä valmistuu myös kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Onkin tärkeää, että kaikki vastaavat kyselyyn ja kertovat omat näkemyksensä. Jokaisesta kunnasta ja oppilaitoksesta halutaan yksi vastaus.

Kyselyitä on kaksi, joista toinen on kuntien sivistys- ja koulutoimenjohdolle,

toinen perusopetuksen kouluille ja lukioille. Molemmat kyselyt on laadittu sähköiselle lomakepohjalle ja niihin vastataan sähköisesti huhtikuun loppuun mennessä. Linkit kyselyihin tässä alla. Niitä voi klikata suoraan tai kopioida osoitteen selaimen osoitekenttään. Kyselyissä on paljon monivalintakysymyksiä, jotta vastaaminen olisi helpompaa ja nopeampaa.

Kysely oppilaitoksille on osoitteessa:

<https://www.webropol.com/P.aspx?id=213415&cid=27159015>

Kysely kunnille on osoitteessa:

<https://www.webropol.com/P.aspx?id=212682&cid=41276775>

Kiitos ajastanne!

Kyselystä vastaavat:

Satu Lahti, Saara Susiluoma, Irma Savolainen ja Liisa Räsänen