

**Kestävä kehitys peruskoulun toimintaympäristössä ja
luokanopettajan työssä**

Niina Tuori

Eija Viitakangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuori, Niina ja Viitakangas, Eija. 2019. Kestävä kehitys peruskoulun toimintaympäristössä ja luokanopettajan työssä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 95 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten kestävä kehitys näkyy peruskoulun toimintakulttuurissa ja opettajien työssä. Tutkimuksessa selvitettiin koulun kestävä kehityksen toimintakulttuurin vaikutuksia opettajien työhön, miten selkeästi kestävä kehitys toimintakulttuurissa ilmenee, voivatko opettajat vaikuttaa koulun toimintakulttuurissa ilmeneviin kestävä kehityksen käytäntöihin ja onko heillä kiinnostusta toteuttaa kestävä kehityksen periaatteita omassa työssään.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kuuden eri koulun opettajia haastatteleamalla. Opettajat olivat kaikki eri paikkakunnilta Keski- ja Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytettiin fenomenologishermeneuttista metodia opettajien kokemusten ymmärtämiseksi ja heidän kertomansa tulkitsemiseksi. Analyysissa erotettiin kolme merkityskokonaisuutta: opettajan oma toiminta, koulun toimintakulttuuri ja ekososiaalinen sivistys. Merkityskokonaisuuksien alle erottui 13 teemaa.

Aineistosta nousi koulun toimintakulttuuria merkityksellisemmäksi kokonaisuudeksi opettajan oman toiminnan kautta tapahtuva kestävä kehityksen työ. Opettajien toiminnan ja valintojen ansiosta oppilaille tulee tietoa kestävä kehityksen periaatteista, jos opettaja on niistä kiinnostunut. Pääsääntöisesti voidaan sanoa, että tutkimuksessa mukana olleiden koulujen toimintakulttuuri ei edellyttänyt opettajilta erityisiä kestävä kehityksen toimia. Tutkimuksesta ilmeni opettajien laaja kiinnostus kestävä kehitystä kohtaan. Lähes tiedostamattomana kestävä kehityksen toimintana koulujen arjessa oli kuitenkin havaittavissa kaikkia kestävä kehityksen ulottuvuuksia ja lisäksi myös ekososiaalisen sivistyksen elementtejä, vaikka käsitteenä ekososiaalinen sivistys oli monille haastatelluille opettajille vielä vieras.

Teoriatiedon pohjalta oli odotettavissa koulun kestävä kehityksen toimintakulttuurin olevan hyvin näkyvää ja kattavaa, näin ei kuitenkaan tämän tutkimuksen aineiston pohjalta voitu sanoa. Tutkimustulosten mukaan opettajilla oli vapaus tehdä itsenäisiä valintoja omassa työskentelyssään. Haastateltujen opettajien kestävä kehityksen tietoisuuden ansiosta he olivat toteuttaneet kestävä kehityksen toimintaa monipuolisesti omissa luokissaan. Haastatteluiden aikana ilmeni myös, että opettajat eivät olleet tiedostaneet esimerkiksi kulttuurin, turvallisuuden tai vuorovaikutuksen kuuluvan kestävä kehityksen käsitteeseen.

Asiasanat: ekologinen, ekososiaalinen sivistys, kestävä kehitys, peruskoulun toimintakulttuuri

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	KESTÄVÄ KEHITYS YLEISENÄ KÄSITTEENÄ	8
	2.1 Kestävän kehityksen historiaa	9
	2.2 Tavoitteena kestävä kehitys	12
	2.3 Kestävän kehityksen ulottuvuudet	17
3	KESTÄVÄ KEHITYS KOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ	25
	3.1 Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa	27
	3.2 Koulun ekologinen toimintakulttuuri.....	30
	3.3 Kestävän kehityksen näkyminen luokanopettajan työssä.....	32
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
	5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä.....	37
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	40
	5.3 Aineiston keruu.....	41
	5.4 Aineiston analyysi.....	43
	5.5 Eettisyys	47
6	TULOKSET	49
	6.1 Opettajan oma toiminta.....	51
	6.1.1 Toimet, opettajan kestävä kehityksen työ käytännössä	51
	6.1.2 Oppimateriaali, idearikkaat vaihtoehdot	54
	6.1.3 Innokkuus osallistua ja kehittämistoiveet	56

6.2	Koulun toimintakulttuuri.....	58
6.2.1	Tyytyväisyys, kokemus koulun toimintakulttuurista	58
6.2.2	Ympäristö, koulun piha-alueista huolehtiminen	60
6.2.3	Kierrätys ja lajittelu, ”roskakulttuurin” ilmeneminen.....	62
6.2.4	Ruoka, kestävät valinnat kouluruokailussa	64
6.2.5	Vastuu, tietoisesti jaettua – yhdelle kasattua.....	67
6.2.6	Kestävän kehityksen näkyminen koulussa	68
6.3	Ekososiaalinen sivistys	70
6.3.1	Kulttuuri, monikulttuurisuuden rikkaus	71
6.3.2	Vuorovaikutus ja osallisuus.....	72
6.3.3	Työhyvinvointi, opettajien ja oppilaiden jaksaminen	74
6.4	Tulosten yhteenveto	76
7	POHDINTA.....	79
7.1	Tulosten tarkastelu	79
7.2	Luotettavuustarkastelu.....	84
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	87
	LÄHTEET.....	88
	LIITTEET.....	94

1 JOHDANTO

Kestävää kehitystä ja ilmastonmuutosta on käsitelty viime aikoina paljon eri medioissa ja enenevässä määrin myös kouluissa. Aihe on ollut ajankohtainen jo pitkään ja sen vaikutus alkaa näkymään nuorison asenteissa ja toimissa. Tutkijat ovat huomanneet, että viimeistään nyt on aika tehdä asialle jotain, jotta ilmastonmuutoksen vaikutukset voitaisiin vielä pysäyttää.

Kestävän kehityksen periaatteiden noudattaminen on meille tärkeää ja sen vuoksi olemme kiinnostuneita tutkimaan aihetta tarkemmin. Lapsuudenko-deissamme kierrättäminen, sähkön ja veden säästäminen sekä ruokahävikin minimoiminen olivat jokapäiväisiä toimia. Vanhemmilta saamamme kasvatuksen ansiosta olemme oppineet kunnioittamaan luontoa ja toisia ihmisiä. Edellä mainittuja asioita ei opetettu meille ilmastonmuutoksen takia vaan silloin oli yleisenä tapana toimia niin. Vasta myöhemmin olemme ymmärtäneet näiden asioiden yhteyden kestäväan kehitykseen. Työn kautta olemme huomanneet, että kestäväan kehityksen käytännöt vaihtelevat eri koulujen välillä. Toisissa kouluissa kierrätetään kaikki mahdollinen jäte, toisissa kaikki jäte laitetaan samaan roska-astiaan. Kierrätettävän materiaalin uusiokäytössä on isoja eroja koulukohtaisesti. Myös ruokaloissa erot tulevat selkeästi esille: joissakin kouluissa opettajat vaativat oppilaita ottamaan tietyn määrän ruokaa, jolloin ruokajätettä syntyy enemmän kuin kouluissa, joissa ruuan määrän saa itse valita. Tämä on saanut meidät miettimään, mikä aiheuttaa niin suuren koulukohtaisen vaihtelun kestäväan kehitystä ajatellen. Liittyvätkö erilaiset käytännöt koulun toimintakulttuuriin ja opettajien asenteisiin kestäväan kehitystä kohtaan vai selittääkö jokin muu asia käytäntöjen vaihtelevuuden?

Ekososiaalinen sivistys tarkoittaa muun muassa yksilön perustarpeiden tyydyttämistä ja onnelliseksi tekevien valintojen vaalimista. Tällaisten elämän peruselementtien kunnioittamisen ei pitäisi olla kenellekään vastenmielistä tai vaikeaa. Kasvatustieteilijät ovatkin alkaneet kiinnittää huomiota myös henkisten voimavarojen osuuteen kulutustottumuksissa ja kestävässä kehityksessä.

Kaikilla tekemillämme valinnoilla on merkitystä luonnonvarojen käytössä sekä lopulta ilmaston puhtaudessa. Jopa kaikkein pienimmätkin valinnat ovat tärkeitä ja tämä jokaisen tulisi ymmärtää.

Mitä tarkoittaa käsite kestävä kehitys? Kestävä on sellaista, jota voidaan jatkaa mahdollisimman pitkään ja aikaansaada toivottuja vaikutuksia tai tuloksia. Todennäköisesti olemme halukkaita luomaan kestävyyttä ympärillemme esimerkiksi talouden, hyvinvoinnin, teollisuuden ja kaupan aloille. Kestävä kehitys etsii pitkäaikaisia ratkaisuja lähinnä ympäristön hyvinvoinnin säilyttämiseksi ja ylläpitämiseksi. Siirilän (2016, 7; ks. myös Åhlberg 2005, 160) mukaan kestävällä kehityksellä tarkoitetaan muutosta, joka tapahtuu niin ekologisesti, taloudellisesti kuin sosiaalisestikin. Tavoitteena on nykyisten ja tulevien sukupolvien tarpeiden optimaalinen hyödyntäminen. Tällä tarkoitetaan, että ihmiskunnan ja myös eliökunnan tarpeet tulee tyydyttää optimaalisesti eli juuri sopivasti, ei liiaksi, ei liian vähäisesti. Pitäisi siis olla selvillä siitä, mikä on tämä optimaalinen tila, jossa sekä luonto että eliökunta voivat hyvin.

On olemassa ristiriita, miten haluamme toimia kestävästi. Jos toiminta edellyttää esimerkiksi meiltä kasvatusalan toimijoilta saavutetuista mukavuuksista luopumista, emme välttämättä halua toimia kestävällä tavalla, toteavat Tolppanen, Aarnio–Linnanvuori, Cantell ja Lehtonen (2017, 461, 465) artikkelissaan. Heidän mukaansa opetuksessa, tahtotilan ohella, olisi tärkeä huomioida, mistä voidaan luopua. Oppilaiden kanssa olisi syytä miettiä asiaa hieman syvällisemmin kuin pelkästään lajittelun kannalta. Kouluille tulisi kehittää oma kestävä kehityksen toimintakulttuuri yhdessä henkilökunnan ja oppilaiden kanssa.

Kestävä kehityksen käyttäytymiseen saattaa muodostua myös niin sanottu psykologinen este. Jos ilmastonmuutosongelmaa ei miellä itseään koskevaksi tai omaan toimintaan liittyväksi, ei osaa myöskään toimia kestävällä tavalla. Opettajan asenteesta tai kotona puhutuista asioista johtuen oppilaille saattaa syntyä mielikuva, etteivät omat teot liity lainkaan ilmastonmuutokseen. Opettajan oma suhtautuminen ja asenne eri asioihin näkyy hänen luokassaan. Kestävä kehityksen osalta on huomattu, että opettajan negatiivinen näkökanta

heijastuu oppilaiden asenteisiin ja toimintoihin. Määräyksinä annettava toimintamalli saattaa aiheuttaa yhä enenevässä määrin vastustusta kestäväälle elämäntavalle. Opetuksen yhteydessä oikeanlaiseen toimintaan päästään oppilaiden oman ajattelun avulla. (Tolppanen ym. 2017, 463.) Jos opettaja noudattaa kestävä kehityksen periaatteita itse ja korostaa puhtaan luonnon merkitystä, innostaako hän tällä oppilaitaan toimimaan kestävä kehityksen periaattein myöskin heidän vapaa-ajallaan?

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutustumme kestävä kehityksen historiaan, sen tavoitteisiin ja ulottuvuuksiin. Lisäksi pohdimme kestävä kehityksen arvojen näkymistä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, koulun toimintakulttuurissa ja luokanopettajan työssä. Haluamme selvittää, onko opettajilla vaikutusmahdollisuuksia koulun toimintakulttuuriin, miten koulun toimintakulttuuri kestävä kehitystä ilmentää ja miten opettajan omat, henkilökohtaiset arvot kestävä kehityksen suhteen näkyvät hänen luokassaan. Koulun toimintakulttuurilla tarkoitamme tutkimuksessamme sen sisältämiä kestävä kehityksen elementtejä.

2 KESTÄVÄ KEHITYS YLEISENÄ KÄSITTEENÄ

Kestävä kehitys on vaikeasti tulkittava, monitahoinen ja niin laaja käsite, että sen kaikkia osa-alueita on mahdotonta yhdessä pro gradu -tutkielmassa käsitellä. Tässä tutkimuksessa keskitymme tutustumaan, miten kestävä kehitys näkyy koulun jokapäiväisissä käytännön tilanteissa sekä opettajan toiminnassa.

Kestävän kehityksen asiantuntija ja WWF Suomen pääsihteeri (WWF, 2019a) Rohweder (2017, 19-23) mainitsee, kuinka olemme useiden tutkijoiden mukaan siirtyneet holoseenikaudesta uuteen, antroposeeniin aikakauteen. Tällä tarkoitetaan ilmaston nopeaa muutosta ja sen seurauksena tapahtuvaa merten happamoitumista ja kokonaisten ekosysteemien katoamista. Luonnon monimuotoisuus heikkenee, jolloin useita eliölajeja uhkaa elinympäristöjen heikentyminen tai jopa katoaminen. Lisäksi luonnon monimuotoisuutta uhkaa liiallinen metsästy, saasteet ja yhtenä merkittävimmistä asioista ihmisen aiheuttama ilmastonmuutos. Rohweder (2017, 33-38) peräänkuuluttaa luonnon monimuotoisuuden säilyttämistä, jotta luonto voisi hyvin. Tämä taas johtaa siihen, että ihminen voi hyvin. Hän luettelee viisi vaatimuksen tasoa, joilla kestävä kehitystä pystytään toteuttamaan:

1. Luonnon pääomaa on suojeltava. Ekosysteemi ja heikentyneet elinympäristöt on saatava ennalleen. Luonnonsuojelualueita on lisättävä.
2. On pyrittävä parempaan tuotantoon. Raaka-aineita on kulutettava vähemmän ja jätteen määrä on minimoitava. Tuotantoketjujen on oltava tehokkaita sekä tuotannon on oltava vastuullista.
3. Kulutusta on järkevöitettävä. On lisättävä kestäviä energiamuotoja ja tehtävä ekologisia valintoja. On vähennettävä liikenteen aiheuttamia ympäristöhaittoja. Liharuokaa on vähennettävä ja korvattava se kasvisruualla ja kestävästi kalastetulla kalalla.

4. On järjestettävä maailman rahavirrat uudelleen. Taloudessa tulee huomioida luonto sekä ympäristö- ja sosiaaliset kustannukset. On tuettava ympäristönsuojelua, pyrittävä kestävään luonnonvarojen hallintaan ja uusien ratkaisujen innovointiin.
5. Luonnonvarat on jaettava ja hallinnoitava oikeudenmukaisesti. Kaikille ihmisille on turvattava ravinnon, veden ja energian saaminen.

2.1 Kestävän kehityksen historiaa

Kestävän kehityksen käsitteelliset juuret ovat 1960-luvulla, jolloin kestävän kehityksen käsitteenä käytettiin sanaa ympäristökasvatus (Wolff 2004, 18–24). Maailman luonnonsäätiö (WWF) on ollut aktiivisesti mukana alusta alkaen kehittämässä ympäristökasvatusta ja luonnonuojelua, kuten myös toinen ympäristöjärjestö IUCN (World Conservation Union, aiemmin WCN). Aineslahden (2009, 57, 62–63) mukaan IUCN on määritellyt ympäristökasvatuksen käsitteen. Ympäristökasvatuksen tavoitteena oli lisätä tietoisuutta ja tätä kautta parantaa ympäristönsuojelua sekä luoda uusia toiminnan malleja, jotka liittyvät yksilön tai jopa koko yhteiskunnan toimintaan ympäristössä. Ympäristökasvatus tarkoittaa ympäristöllisten näkökulmien tiedostamista ja elinikäistä oppimista, jossa tavoitteena on ollut saada aikaan toiminnan muutosta. 1980-luvulla kestävä kehitys laajempaan käsitteenä alkoi saamaan jalansijaa, vaikka alussa sen merkitys oli pelkästään taloudellinen. Suomessa ympäristökasvatus huomioitiin jo tuolloin laajasti muun muassa valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa, joissa puhuttiin ympäristön ymmärtämisestä.

Aineslahti (2009, 62) kertoo, kuinka Rio de Janeirossa kokoontui kestävän kehityksen periaatteista päättävä konferenssi 1990-luvulla, johon Suomi valmisteli kansainvälisen ympäristöstrategian, Agenda 21:n. Strategia uudisti ympäristökasvatukselliset päämäärät, yleisti käsitteen kestävä kehitys ja korosti

erityisesti koulutuksen merkitystä. Suomen opetussuunnitelmissa tämä vaikutti muutoksena, jossa puhuttiin kestävän kehityksen edistämisestä sekä luonnon monimuotoisuuden huolehtimisesta. Seuraava vaihe kestävän kehityksen historiassa on ollut YK:n yleiskokous, joka pidettiin vuonna 2000. Kokouksessa korostuivat sekä koulutus että kestävä kehitys. Uusi strategia pohjautui vuosituhatjulistukseen ja sillä pyrittiin kohti tehokkaampaa ympäristötavoitteiden saavuttamista asettamalla aiempia tavoitteita tarkemmat tavoitteet. Kaikki 189 YK:n jäsenmaata allekirjoittivat uudet vuosituhatavoitteet. (Vuosituhatavoitteet vtr. Mitä vuosituhatavoitteet ovat?) Näiden tavoitteiden pohjalta on eletty aina vuoteen 2015 asti, jolloin asetettiin seuraava pidemmän ajan tavoite, Agenda 2030 (Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet).

Ympäristökasvatuksen lähtökohdat Suomessa, ENSI-hanke

1970-luvun alussa Euroopan neuvosto ehdotti ympäristökasvatuksen mukaan ottamista opetukseen. Kuitenkin suurempi loikka kohti suomalaisen opetuksen ympäristökasvatusta otettiin 1980-luvulla, jolloin aloitettiin ympäristökasvatuksen projekti. Tässä projektissa tuotettiin Pohjoismaille oppiaineistoa opetusta varten. Projekti koettiin hyvin tärkeäksi ja erilaisia mahtipontisia ympäristökasvatuksen tapahtumia kiersi Pohjoismaiden pääkaupungeissa. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, miksi Suomi liittyi OECD:n CERIn (Center for Educational Research and Innovation) ENSI-hankkeeseen heti hankkeen alkuvuonna 1986. (Laukkanen 2005, 10–11.)

ENSI-hankkeen kirjaimet tulevat englannin kielisistä sanoista Environmental and School Initiatives. ENSI-ympäristöhanke aloitettiin tiedonvaihtona eri maiden välillä. Suomesta tähän osallistui yksi peruskoulu, yksi lukio ja kaksi ammatillista oppilaitosta. Hankkeeseen lähti nopeasti lisää oppilaitoksia mukaan. Vuonna 1989 OECD:n jäsenmaista oli mukana jo 21 maata (kaiken kaikkiaan jäsenmaita oli tuolloin 25). (Laukkanen 2005, 11.) Aineslahti (2009, 8–9) toteaa väitöskirjassaan ENSI-hankkeen saavan rahoituksensa jatkuvasti suoraan

sen jäsenmaiden hallituksilta, joka poikkeaa useista muista hankkeista siinä, että ne toimivat EU:n hankerahoituksella. Tämä rahoitusväylä on taannut hankkeen jatkuvan toiminnan aina vuodesta 1986 asti ja sen vakiintunut toiminta on taustalla myös useissa muissa hankkeissa.

ENSI-hankkeen tehtävänä oli tukea ympäristön tilan tutkimista ja muuttamisesta koulujen avulla, edistää informaation kulkua ympäristökasvatuksen saralla, lisätä ja tukea ympäristöprojekteja sekä tehdä suosituksia ympäristökasvatuksen ohjeiksi (Laukkanen 2005, 5). ENSI-projekti perustuu toimintatutkimukseen, jossa kehittäminen tapahtuu yhdessä muiden kanssa tai yksin omassa työssä. Ei siis ole merkitystä sillä, toimiiko opettaja luokkansa kanssa yksin vai yhteistoimintana toisten opettajien kanssa. Opettajien ja yliopistojen asiantuntijoiden tekemän yhteistyön on todettu parantavan tutkimuksen laatua. (Åhlberg & Ahoranta 2005, 131, 133.)

Laukkasen (2005, 11–12) mukaan Suomessa katsottiin parhaaksi ottaa hankkeeseen mukaan kouluja eri koulutusasteilta. Huomattiin, että koulutusasteet hyötyivät toistensa ideoista ja kokemuksista. Suunnittelussa oli mukana henkilöitä niin opetushallinnosta kuin ympäristöministeriöstäkin. Kansainvälisellä tasolla hankkeesta vastasivat Peter Posch ja John Elliot. He pyrkivät siihen, että kouluissa tehtäisiin toimintatutkimusta, johon osallistuisi tutkijoiden lisäksi myös opettajat ja oppilaat. Heidän tehtävänsä olisi kerätä tietoa ympäristöstä, oppia siitä ja myös vaikuttaa positiivisesti ympäristön kehittymiseen. Tämä ympäristön tutkiminen tulisi myös raportoida päättäjien tietoon. ENSI-hanke keskittyi suomalaisten näkökulmasta yhteiskunnallisesti merkittävään asiaan.

ENSI-hankkeessa mukana olleet henkilöt ovat huomanneet, että ympäristökasvatuksen projektit kasvavat lumipallon lailla. Uusia projekteja liitetään jatkuvasti mukaan vanhaan projektiin. Projektien avulla on pyritty vahvistamaan oppilaiden luontosuhdetta, ottamaan vastuuta ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. (Saloranta 2005, 45, 51.) Onkin tärkeää huomata, kuinka uutta hanketta voi kehittää. Nekin, jotka alussa ovat hanketta vastaan, voivat innostua niin, että uusia ideoita kehittyy runsaasti projektin

ohessa. Avoimuus ja kaikkien kuuleminen ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa, kun uusia projekteja halutaan kehittää.

Laukkanen (2005, 12) kuvaa ENSI-hankkeen yhteydessä tehtyä maaraporttia, jossa kyselylomakkeeseen vastasivat kaikki Suomen lääninhallitukset ja kunnat. Lisäksi raporttiin otettiin mukaan otantana eri oppilaitoksia. Lomakkeista koottiin raportti, jonka tuloksena saatiin lisätietoa, mihin asioihin ympäristökasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Tärkeimpänä seikkana tuloksista saatiin analysoitua, että ympäristöasioiden yleistä tietoutta pitäisi lisätä sekä seuraavia sukupolvia tulisi valistaa ympäristökasvatuksen avulla. Koulujen ympäristökasvatuksella pyritään vastaamaan tähän tarpeeseen.

2.2 Tavoitteena kestävä kehitys

Kestävän kehityksen tavoitteina voidaan pitää meitä itseämme lähellä olevia asioita, kuten luonnon suojelemista, jätteen määrän vähentämistä sekä energian säästämistä. Nämä asiat ovat tärkeitä käytännön tason toimia. Mitä näillä toimilla tavoitellaan isommassa mittakaavassa? Onko toimilla osuutta johonkin isompaan kokonaisuuteen?

Kaikille YK:n jäsenmaille on asetettu yhteiset kestävän kehityksen tavoitteet, *Sustainable Development Goals* (SDG), nämä löytyvät Suomen ulkoministeriön sivuilta. Uusimmat tavoitteet on määritetty vuonna 2015 ajanjaksolle 2016–2030, asiakirjalla Agenda 2030. Jokainen valtio vastaa omalta osaltaan tavoitteiden täyttymisestä. Valtioiden mahdollisuudet toteuttaa toimia voidaan ratkoa valtion sisäisin menetelmin sekä yksityisin resurssein. Tavoitteita on yhteensä 17. Ne jakaantuvat useisiin alatavoitteisiin, joita on 169 kappaletta. Lyhyesti kuvattuna päätavoitteisiin kuuluu köyhyyden poistaminen, nälän poistaminen ja ravitsemuksen edistäminen, hyvinvoinnin ja terveellisen elämän takaaminen, koulutuksellinen tasa-arvo, sukupuolten välinen tasa-arvo, veden saannin varmistaminen, uudenaikaisen energiansaannin varmistaminen ja kestävän talous-

kasvun sekä työllisyyden edistäminen. Lisäksi se kattaa muun muassa kestävän infrastruktuurin ja teollisuuden rakentamisen, ilmastonmuutosta vastaan toimimisen, merten säilyttämisen, maaekosysteemien suojelemisen sekä kestävän kehityksen vahvemman tukemisen.

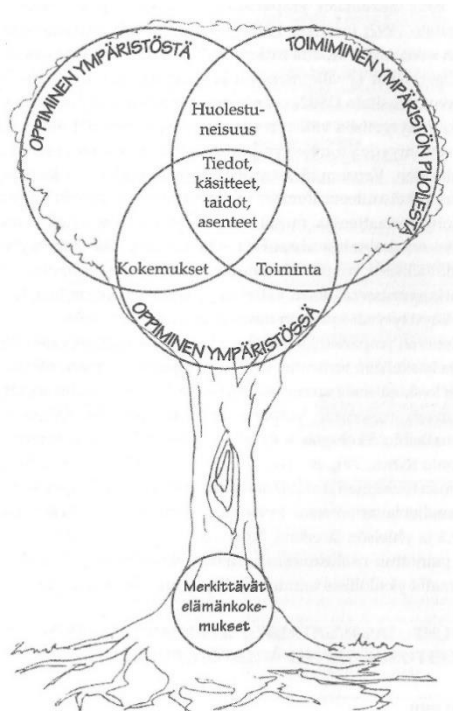
Kestävän kehityksen tavoitteiden suunnittelu lähtee poliittisista piireistä, valtiotasolla asioista päättää eduskunta ja kuntatasolla kuntapäätäjät. Paikalliset toimijat voivat vaikuttaa siihen, miten asioita käytännössä toteutetaan ja he voivat rakentaa toimintamallia ympäristönsuojelun näkökohdista paikallisesti. Häikiö (2005) tarkastelee väitöskirjassaan osallistumisen rajoja kestävän kehityksen suunnittelussa ja kuvaa Euroopan tasolla suunniteltavassa toiminnassa niin sanottujen paikallisagendojen kautta havaittuja ongelmia. Paikallisagendalla tarkoitetaan tässä yhteydessä paikallista kuntien toimintamuotoa, joka on yksi monista ympäristöasioiden hoitoon liittyvistä instansseista. Ongelmana on ollut ensinnäkin lain ja paikallisagendatyön kohtaaminen. Vaikka laki velvoittaa toimimaan tiettyjä asioita edistäen, paikallisagendatoiminta ei ole lailla veloitettua viranomaisten taholta. Paikallistoimijat ovat usein vapaaehtoisia luonnosta kiinnostuneita tahoja, joiden kanssa kuntaviranomaiset eivät välttämättä tee lain puitteissa yhteistyötä ja tätä toimintaa pidetäänkin lähinnä ympäristöaktiivisuutena, ei virallisena kestävän kehityksen toteutusmuotona. Paikallisella toiminnalla ei toisaalta ole myöskään suoraa poliittista tukea, jonka vuoksi tekeminen voidaan mieltää enemmän puuhasteluksi kuin lain määräysten täyttämiseksi. Virallisten tahojen tuen ja kontrollin ulottuminen paikalliselle tasolle määrittäisi tarkemmin toimijoiden velvoitteet. Myös kansalaisten mukaan saaminen ympäristönsuojelutyöhön virallisesti ja lain puitteissa, on osoittautunut haasteelliseksi paikallisviranomaisten taholta. (Häikiö 2005, 18–23.)

Maailmanlaajuisten kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttaminen on kunkin valtion viranomaisten vastuulla, mutta meillä jokaisella on siitä myös kansalaisvastuu. Omalla toiminnallamme voimme edesauttaa viranomaisten asettamien tavoitteiden toteutumista ja olla mukana kestävän kehityksen toiminnassa. Louhimaa (2008, 77–78) toteaa myös Opetusministeriön, Opetushallituksen sekä Suomen hallituksen kiinnittäneen huomiota kansalaisvastuuseen

kouluttamiseen, jossa avainasemassa on myös koulun toimintakulttuuri. Samassa yhteydessä hän kuvaa, miten yksilö voi kokea asiat, esimerkiksi kestävän kehityksen, merkitykselliseksi ainoastaan oman kokemuksen ja toiminnan kautta. Kansalaisaktiivisuuden hän liittää kuuluvaksi hyvin läheisesti juuri ympäristöongelmien ratkaisuun ympäristökansalaisuuden avulla. Uitto, Boeve-de Pauw ja Saloranta (2014) toteavat tutkimuksessaan useiden tutkijoiden yhtyvän mielipiteeseen, että kouluttamalla kestävästä kehityksestä (ESD, Education for Sustainable Development, kestävästä kehityksestä edistävää kasvatus/koulutus tai kestävästä kehityksestä kasvatus), on mahdollisuus vaikuttaa paitsi meihin opettajiin opetustyössämme, mutta myös yksilöllisiin toiminnan malleihin.

Ympäristökasvatus

Jotta ympäristökasvatuksen tavoitteet saataisiin toteutettua, tulee niiden tapahtua kansalaisen tasolla. Tätä varten tarvitaan tietoa ympäristön nykytilasta, uhista ja siitä, kuinka näiltä uhilta olisi mahdollisuus välttyä. On tärkeää aloittaa ympäristökasvatus jo ihan pienille lapsille. (Lunti 2005, 29.) Harjala ja Turja (2017, 214) esittelevät Varhaiskasvatuksen käsikirjassa Palmerin ympäristökasvatuksen puumallin (kuvio 1.), josta voidaan havaita, miten ympäristökasvatus rakentuu. Luonnossa opitaan, luonnosta opitaan ja luonnon puolesta toimitaan. Kaikki nämä osa-alueet kietoutuvat lopulta toisiinsa, saavat vaikutteita elämäkokemuksestamme ja muodostavat näin asenteemme sekä toimemme luontoa kohtaan. Palmerin (1998) alkuperäinen malli ympäristökasvatukseen oli kolmiorakenne, jossa puun kolme lehvästää muodostivat kolmion sivut. Kaikkien näiden kolmen elementin yhteen kytkeytymisen seurauksena syntyy Palmerin mukaan tietoisuutta, ymmärrystä, käsitteet, taitoja ja asenteita. Näiden lisäksi Palmer näki, että kokemus, toiminta ja huolestuneisuus olivat avainsanoja, jotta ympäristökasvatus voisi olla merkityksellistä. (Palmer 1998, 143–145.)



KUVIO 1. "Palmerin ympäristökasvatuksen puumalli." (Palmer 1998, suomennos Cantell & Koskinen 2004).

Vastuu ympäristöstä kuuluu kaikille, siksi ympäristökasvatusta tulisi olla päivähoiton ja koulujen lisäksi myös kotona. Kodista saatu esimerkki, miten ympäristöstä välitetään, näkyy lapsen arvoissa. Jos kotona puhutaan, kuinka on ihan sama Suomen kaltaisessa pienessä paikassa olla välittämättä ympäristöuhista, välittyy asenne suoraan lapseen. Tällaista asennetta on vaikea mennä muuttamaan. (vrt. Värri 2018.) Lunti (2005, 30) mainitsee, että kun lapsi saa itselleen kokemuksia ja elämyksiä luonnosta, hän oppii arvostamaan ja kunnioittamaan luontoa. Meidän opettajakuntamme on tärkeässä asemassa ja he voivat tarjota tällaisia luontokokemuksia oppilailleen.

Opettaja tukee oppilaan kehitystä ja oppimista. Ympäristötiedon opetuksen olisi hyvä lähteä liikkeelle oppilaan tasolta. Kun oppilaan vie luontoon, hän havainnoi, muodostaa käsitteitä, vertailee ja luokittelee. Opettajalla pitäisi olla itsellään tietoa ekologiasta ja hänen olisi otettava vastuuta luonnosta, jotta hän

voisi parhaalla mahdollisella tavalla välittää tämän tiedon myös oppilaalle. (Lunti 2005, 30–31.) Opettajan innostuneisuus välittyy oppilaalle. Opettajan on helpompi opettaa vaikealta tuntuvat asiat, kun hän hallitsee ne itse perusteellisesti. Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus myös oppimiseen. Oppimisympäristöstä puhutaan silloin, kun oppiminen tapahtuu tietyssä fyysisessä, sosiaalisessa tai kulttuurisessa ympäristössä (Houtsonen 2005, 100). Innostava oppimisympäristö lisää oppilaiden mielenkiintoa opetettavaa ainetta kohtaan.

Ulkona tapahtuvassa oppimisessä jokaisella on mahdollisuus kokea onnistumisen tunteita. Se on hyvin luova oppimisympäristö, jossa voidaan myös edistää oppilaan itsetuntoa. Pihalla oppilaan tekemä havainnointi nousee tärkeään rooliin. Aisteja voidaan tietoisesti yrittää herkistää ja havainnoida ympäristöä eri aistien avulla. Havainnointi voi olla valikoivaa tai tutkivaa. Oman koulun pihalta voidaan etsiä rikkakasveja, luokitella elottomia ja elollisia luontokohteita ja paljon muuta. (Houtsonen 2005, 100.)

Luonto korostuu Palmerin puumallissa opetuksen välineenä. Esimerkiksi koulun piha on hyvä paikka oppimiseen ja vaikka siellä ei ehkä törmääkään eläimiin, voidaan siellä havainnoida monia muita luonnon tuntemukseen liittyviä asioita. Kaasinen (2005, 107) kirjoittaa, kuinka kasvilajien tuntemus on jäänyt eläinlajien tuntemuksen varjoon. Lapset oppivat tuntemaan eläimiä kirjoista ja lastenohjelmista, mutta kasveja niissä ei nimetä juuri lainkaan. Kasvit ovat kuitenkin tärkeässä osassa elämäämme. Happi ja lähes kaikki ruokamme on peräisin kasvien yhteyttämisestä. Luontoa on vaalittava ja käytettävä hyväksikäytöllä kestäväällä tavalla. Ulkona opetettaessa oppilaan herää kiinnostus monimuotoista elämää kohtaan, joka lisää suojeluhallua sitä kohtaan.

Tällaiseen ulkona oppimiseen on helppo yhdistää ympäristökasvatusta. Kun astut koulurakennuksesta ulos, saavut koulupihalle. Miksi siis tämä piha-alue on niin vaikeasti tavoitettavissa oleva ja vähän käytetty oppimisympäristö, mikä estää opettajia menemästä ulos opettamaan? Totutuista tavoista on vaikea päästä eroon. Kun on tottunut opettamaan sisällä, tuntuu helpolta tavalta mennä oppiaineissa eteenpäin tutussa paikassa, luokkahuoneessa. Uskalluksen ja kokeilunhalun avulla opettaja voi löytää omaan työhönsä uutta ilmettä. Ulkona

keväturingossa työskentely voi motivoida oppilasta ja antaa vaihtelua joka-päiväiselle luokkatilassa puurtamiselle, vaikka opettajalta se ehkä vaatiikin enemmän suunnittelua kuin normaali luokkahuoneopetus.

2.3 Kestävän kehityksen ulottuvuudet

Pikkuhiljaa ihmiset ovat alkaneet valveutua siihen, mistä perustarpeemme tulevat, mistä ruoka on peräisin, miten se on kasvatettu, miten kerrostalossa voi pakkasellakin tarjeta, mihin jätteemme menevät jne. Ihmisten tietous lisääntyy sosiaalisten verkostojen ja eri medioiden avulla, joka puolestaan lisää ihmisten kiinnostusta luontoa ja sen kestäväää käyttöä kohtaan. Vielä on kuitenkin paljon tehtävä, sillä jos kaikki maapallon asukkaat kuluttaisivat samoin kuin suomalaiset, tarvitsisimme WWF:n (2019b) mukaan 3,8 maapalloa. Koko maailman ylikulutuspäivä oli tänä vuonna 29.7. Tämä tarkoittaa sitä, että tuona päivänä ihmisten ekologinen jalanjälki ylitti maapallon biokapasiteetin. Suomen ylikulutuspäivä puolestaan oli jo 5.4. Ylikulutuksen merkkejä näkyy kaikkialla: metsäluonto köyhtyy, uhanalaiset eläimet kuolevat sukupuuttoon, ilmastonmuutoksen vaikutukset lisääntyvät ym. Rohweder (2017, 31) muistuttaa, että suomalaisten hyvinvoinnin maksaa suurelta osin köyhät maat, joiden ekosysteemit kärsivät suomalaisten liian suuren ekologinen jalanjäljen takia.

Muun muassa Manninen ja Verkka (2004, 84) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014, 16, jatkossa opetussuunnitelmaan viitataan lyhenteellä POPS 2014) sisällyttävät kestävään kehitykseen ekologisen ja taloudellisen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Kuvio 2. avaa ulottuvuuksien sisältöjä tiivistetysti peilaten samalla näihin liittyviä, erityisesti koulumaailmaan sopivia, arvoja.



KUVIO 2. ”Arvot ja kestävä kehitys oppilaitoksen toimintakulttuurissa.” (Laininen, Manninen&Tenhunen, 2006, 12.)

Koulun opetus voi yhtäaikaaisesti sisältää jokaista ulottuvuutta tai osaa niistä. Ekologinen kestävä kehitys on kaiken perusta, mikä johtuu siitä, että ihminen on täysin riippuvainen luonnosta. (Luomi, Paananen, Vibergin & Virta 2010, 45.) Lisäksi yhdeksi tärkeäksi, mutta vielä tuntemattomaksi, kestävä kehityksen näkökulmaksi on noussut ekososiaalinen sivistys, jota käsittelemme myös tämän luvun lopussa.

Ekologisesti kestävä kehitys

Yksi tärkeimmistä ekologisesti kestävä kehityksen pääperiaatteista on biodiversiteetin säilyttämisen. Esimerkiksi ilmansaasteet ja lannoitteet muuttavat luonnollista ympäristöä ja aiheuttavat niin maaperän kuin ilmaston köyhtymistä ja lajien katoamista. (Wolff 2014, 24.) Aula (2015, 8–9) puhuu kestävä kehityksen perustana permakulttuurista, joka tarkoittaa käytännössä luonnon ja sen ilmiöiden kanssa yhteistyössä toimimista luonnon mekanismeja kunnioittaen ja noudattaen. Permakulttuuri-käsite tulee englanninkielisistä sanoista permanent agriculture, pysyvä maanviljely, jonka lyhenteellä permakulttuuri, tarkoitetaan nykyisin kestävää kulttuuria (Permakulttuuri). Aulan (2015) mukaan permakulttuurin tavoitteena on luoda sekä ekologisesti että taloudellisesti kestävää toimintaa yksilötasolla ja kohentaa sillä luonnon elinoloja. Vaikka permakulttuurin alkuperäiset periaatteet pohjautuvat pääasiassa eettisyyteen, sen maasta ja ihmisistä huolehtiva tarkoitus on osa ekologisesti kestävä kehitystä. Permakulttuurin vaikutus ulottuu kuitenkin koko kestävä kehityksen alueelle ruuan ja energiantuotannosta taloudellisen toiminnan organisointiin (Mitä on permakulttuuri?).

Ekologisesti kestävä kehitystä on järkevä taloudenhoito, jolla tarkoitetaan muun muassa luonnonvarojen kestävä käyttöä, ympäristöystävällisten tuotteiden käyttöä ja päästöjen minimointia (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 44). Manninen ja Verkka (2004, 84–85) suosittelevat toteuttamaan tätä ekologisesti kestävä kehitystä kouluissa normaaleissa opetustilanteissa ympäristökasvatuksen kautta. Myös Luomi ym. (2010, 34–35) kehottavat lisäämään lapsen luontosuhteen lujittamista, ottamaan lapset mukaan kestävä kehityksen toteuttamisen kaikkiin vaiheisiin ja antamaan lapsille vastuuta yhteisistä asioista. Tällä tavalla lapsi oppii, että jokaisen omilla ajatuksilla ja teoilla on väliä. Helpoja tapoja opetella kestävä kehitystä yhdessä lasten kanssa ovat veden ja energian säästö, kestävä hankinnat ja ruokavalinnat sekä jätteiden vähentäminen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 44).

Taloudellisesti kestävä kehitys

Ekotehokkuus ja hiilijalanjälki ovat kaksi yleisesti käytössä olevaa mittaria, joilla voidaan arvioida, onko tuote tuotettu taloudellisesti kestäväällä tavalla. Ekotehokkuudella tavoitellaan sellaista toimintaa, joka tuottaisi mahdollisimman paljon palvelua ja hyvinvointia mahdollisimman pienellä luonnonvarojen tuhlauksella (GarbageX). Hiilijalanjälki puolestaan mittaa sitä ilmastokuorman määrää, mikä syntyy tuotteen, palvelun tai toiminnan takia (Nuorten elämä.fi). Taloudellisesti kestävä tuotteen koko elinkaaren ympäristövaikutukset on huomioitu sen hinnassa. Tästä voi päätellä tuotteiden mahdollisia hinnannousujen syitä. On kuitenkin syytä olla kriittinen myös sen suhteen, onko tuotteen korkea hinta peräisin taloudellisesti kestävä kehityksen kriteereiden täyttämisestä vai jostain muusta. Halpatuotannon tuotteiden osalta puolestaan voidaan hyvin pikaisesti vetää johtopäätöksiä, että hinta ei voi pitää sisällään ekotehokasta tuotantoa.

Kuluttajien ymmärrys taloudellisesti kestävästä kehityksestä on oleellista, jotta tuottamista voidaan toteuttaa ympäristöä vähemmän rasittavalla tavalla, ilmenee Wolffin (2004, 24–25) artikkelista. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 41, 44) mainitsevat taloudenhoitoon kuuluvan paljon muutakin kuin suoranaisesti rahan liittyvät tekijät. He pohtivat myös taloudellista kestävä kehitystä varhaiskasvatuksessa ja puoltavat sitä, että lapset opetettaisiin pienestä pitäen ottamaan huomioon säästävät tavat, kierrätys ja korjaaminen. Koulun arjessa taloudellisesti kestävä kehitystä voidaan toteuttaa yksinkertaisilla valinnoilla. Voidaan pyrkiä vähentämään luonnonvarojen käyttöä ja ottamaan vastuuta ympäristöstä. Koulun tekemä kestävä kehityksen opetus kasvattaa oppilaista ajattelevia ja ympäristöstään huolehtivia ihmisiä (Manninen & Verkka 2004, 86–87).

Euroopan unionin jätedirektiivi asettaa yhdyskuntajätteen kierrätystavoitteeksi 50 prosenttia ja rakennusjätteen kierrätystavoitteeksi 70 prosenttia vuoteen 2020 mennessä (Salmenperä ym. 2016, 6). Tavoitteisiin ei olla kuitenkaan vielä päästy, joten edelleen on kehitettävä toimia tavoitteiden saavuttamiseksi.

Jokainen pienikin teko kierrätyksen lisäämisessä parantaa saavuttamisen mahdollisuuksia. Suurin osa, 65 prosenttia, yhdyskuntajätteistä syntyy kotitalouksista, loput 35 prosenttia hallinto- palvelu- ja elinkeinotoiminnasta (Salmenperä ym. 2016, 39–40). Panostamalla opetuksessa kierrätyksen opettamiseen, oppilaat omaksuvat kierrättämisen osaksi jokapäiväisiä toimia myös kotonaan.

Kunnissa on enenevässä määrin alettu kiinnittää huomiota myös ruokahävikin määrään laitoksissa. Tästä kirjoittaa muun muassa Vainionpää (2019, 3), joka kertoo Lapuan lähteneen mukaan Etelä-Pohjanmaan liiton rahoittamaan Wasteless-hankkeeseen. Tämän hankkeen tavoitteena on tehostaa ruokahävikin määrän seuranta sekä vähentää hävikkiä. Artikkelissa kerrotaan myös siitä, että Lapualla ruokahävikin pienentäminen on kirjoitettu näkyviin kaupungin strategiaan, mikä on helpottanut hankkeen ympärillä tehtävää päätöksentekoa. Hanke on edellyttänyt uuden teknologian käyttöönottoa. Myös haasteita on havaittu: päiväkoteissa uusi ja outo ruoka-aine lautasella saattaa päätyä suoraan jäteastiaan. Ratkaisuksi haasteeseen on keksitty ruokapassi, johon uuden ruuan maistamisesta saatu merkintä on motivoinut pieniäkin maistelemaan saman ikäisten seurassa uusia makuja. Tällaisilla toimilla on vaikutusta kestävään kehitykseen ja kunnat voivat toimia toinen toisilleen esimerkin näyttäjinä.

Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys

Meillä Suomessa on asiat sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehityksen osalta suhteellisen hyvin. Kuitenkin myös Suomessa on havaittavissa kasvua sosiaalisten erojen osalta. ”Rikkaat rikastuvat ja köyhät köyhtyvät” -sanotaan. Wolff (2004, 25) luettelee Suomen kaltaisen hyvinvointivaltion määränpäiksi sosiaalisesti kestävä kehityksen osalta hyvinvoinnin kasvun, työttömyyden sekä syrjäytymisen vähenemisen. Köyhien maiden taistelu terveydellisten tai ravitsemuksellisten haasteiden kanssa on kuitenkin tosiasia, joka meidänkin tulee huomioida. Wolff jatkaa, että sosiaalisesti kestävä kehitys ottaa huomioon toiminnan myös yli maiden rajojen. Tämä tarkoittaa sitä, että meidän suoma-

laistenkin tulee olla huolissamme sosiaalisen kestävän kehityksen ilmenemisestä, vaikka asiat ovat itsellämme hyvin. Myös kulttuuriset ominaispiirteet ovat arvokkaita kestävän kehityksen vaalimiskohteita. Murteet, maisemat, rakennukset, luonto, jokamiehenoikeudet ym. kuuluvat kulttuuriin alueisiin, jota tulee monesti pidettyä itsestään selvinä asioina. Myös Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 40) puhuvat kulttuurisen luonnonperinnön ja rakennetun kulttuurisen ympäristön puolesta.

Laine (2013, 28) muistuttaa, että on syytä tiedostaa sanan kulttuuri eri merkitykset. Kun puhutaan kulttuurisesti kestävästä kehityksestä, asialla voidaan tarkoittaa esimerkiksi paikallisen kulttuurin tai ympäröivien kulttuurien huomioimista ja moninaisuutta sekä monia muita asioita. Mannisen ja Verkan (2004, 85; ks. myös Parikka-Nihti & Suomela 2014) mukaan sosiaalinen ja kulttuurinen kestävä kehitys sisältävät muun muassa tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, toisten kunnioittamisen, monikulttuurisuuden ja osallisuuden. Koulun toimintaympäristöä ajatellen, edellä mainittujen tekijöiden pohjalle on hyvä rakentaa koulun toimintakulttuuria. Koulussa toteutetaan useita sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen periaatteita. Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 38) kirjoittavat, että hyvin suunniteltu oppimisympäristö haastaa lapsen liikkumaan, kokeilemaan ja ilmaisemaan itseään. Hyvin suunnitellut oppimisympäristöt voivat näin ollen antaa tukea koulun kulttuurisen kestävyuden osaluuelle, jos ne innostavat opettajia käyttämään opetuksessaan enemmän tarinoita, draamoja ja kädentaitoja.

Ekososiaalinen sivistys

Onnellisuus ja onnellisuuden tavoittelu on yleisesti tunnettu ilmiö. Onnellisuuden tavoittelu voidaan yhdistää kestäväan kehitykseen hyvin läheisesti, kun mietitään mitä onnellisuus edellyttää. Onko yksilö onnellinen omistaessaan paljon tai tietynlaisia tavaroita, vai tekeekö hänet onnelliseksi kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa vai jokin muu? Kaikki nämä asiat liittyvät kestäväan

ajattelutapaan, kuluttamiseen, sosiaalisiin suhteisiin ja lopulta luontoon ja ympäristöön.

Ekososiaalinen sivistys pohjautuu onnellisuuden tavoitteluun. Parempaa elämänlaatua tavoitellessaan yksilö määrittää omia arvojaan sekä kiinnostuksensa kohteita itselleen uuteen tärkeysjärjestykseen, joka tekee ekososiaalisesta sivistyskäsitteestä hieman perinteisestä kestävästä kehityksen ajattelusta poikkeavaa. Perustarpeiden tyydyttämisen lisäksi hyvän elämän kannalta tärkeää on myös henkisten tarpeiden tyydyttäminen. Tähän osa-alueeseen kuuluu sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja sosiaaliset suhteet, mutta myös ekologinen eheys, jolla tarkoitetaan sitä, että myös tuleville sukupolville varmistetaan mahdollisuus elää. Elinmahdollisuudet jatkossa riippuvat ihmisten kyvystä luoda tasa-arvoa sekä toimeentuloa maapallon voimavarat huomioiden. (Salonen 2014, 25–29.)

Salonen (2014, 25–29) kirjoittaa tavarapaljoudesta ja sen minimoinnista, miten oppisimme hankkimaan välttämättömän, mutta emme hankkisi liikaa. Erityisesti me suomalaiset olemme hänen mukaansa kovin materiaalikeskeisiä. Täytämme materiaalilla sitä, mitä sosiaalisista suhteistamme jää puuttumaan ja tämä kuormittaa ympäristöä monella tapaa. Sen sijaan, että keskitymme hankkimaan materiaa, henkisen pääoman kasvattaminen olisi arvokasta yksilön terveys- ja onnellisuusnäkökulmasta. Ystävyys ja yhteenkuuluvuuden tunne vähentävät Salosen mukaan materiaalin omistamisen tarvetta. Kuluttamisen sijaan voisimme hyödyntää palveluita, joilla voimme korvata hyödykkeet joko henkisillä voimavaroilla tai kenties korjata tavaran. Henkisen pääoman kasvattamisen ajatus kuulostaa erittäin terveeltä ja tavoiteltavalta. Ennen ostopäätöstä olisi hyvä kysyä itseltään, tarvitsenko vai haluanko kyseisen tuotteen. Jos vastaus on ”haluan”, tulisi tuote jättää kaupan hyllylle.

Myös Värri (2018, 123–142) ajatukset maailman pelastamisesta liittyvät vahvasti yksilön henkisiin ominaisuuksiin. Hän pohtii koululaitosta sekä opettajien koulutusta, joissa molemmissa on kehitysmahdollisuuksia siihen suuntaan, että ihmisen olemista maapallolla voitaisiin muuttaa kasvattajien toimesta paremmaksi ja kestävämmäksi. Värri mainitsee muun muassa vastuullisuuden,

eettisyyden, empatian, arvojen sekä omantunnon kehittymisen vaativan aikaa. Tieto, vaihtelevat kasvattavat kokemukset ja erilaisuuden kohtaaminen ovat niitä tekijöitä, jotka muovaavat oppijan arvomaailmaa. Tilaisuuksia kehittää oppijan arvomaailmaa tulisi tietoisesti lisätä kasvatukseen, sillä vastuullinen toiminta ei tule itsestään, vaan vaatii ohjausta vähintään edellä mainituilla tavoilla.

Ekososiaaliseen sivistykseen liittyen löytyy yhtymäkohta myös Duoblie-
nen (2013, 43–44) tutkimuksesta, joka pohtii, miten vuorovaikutus kouluissa voisi parhaiten syntyä. Hän pohjaa ajatteluaan kasvatustutkimuksen Freireen. Freiren (1973) periaatteena oli vaalia kanssakäymisessä rakkautta, tottelevaisuutta ja luottamusta. Näitä elementtejä yhdistämällä kriittiseen ajatteluun, keskenään vuorovaikutuksessa olevat ihmiset heijastavat toisilleen ympäristötietoisuuttaan sekä omaa yleistä tietoisuuttaan. Tällainen toimintamalli antaa pohjan reflektoilulle, joka on opiskelijoillekin tärkeää yhteistyötaitojen sekä yleisen ymmärryksen kehittymiseksi. Myös Suorsa (2017, 3) puhuu vuorovaikutuksen ja fenomenologisen ihmiskäsityksen yhteydestä oppimiseen.

3 KESTÄVÄ KEHITYS KOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

Opettajaopiskelijoille opetetaan eri tiedonalojen opinnoissa tiedonalan yhteyttä ja vaikutuksia ilmastonmuutokseen ja kestäväan kehitykseen. Aiheesta löytyy useita tutkimuksia, josta esimerkkinä Uiton ja Salorannan (2017, 2, 17) tutkimus, jossa keskityttiin tutkimaan, kuinka kestäviä periaatteita voitaisiin opettaa sekä Birdsallin (2013, 814–835) tutkimus, jossa todetaan opettajaopiskelijoiden käsityksien ilmastonmuutoksesta olevan vaihtelevat ja vajavaiset. Sama huomio löytyy myös Uiton ja Salorannan (2017) tutkimuksesta. Opiskelun jälkeenkin opettajilla oli edelleen toisistaan poikkeavaa tietoa kestävästä kehityksestä, jota ei ole ainakaan näiden tutkimusten valossa pystytty yhtenäistämään. On tehty näkyväksi, mitä tiedonalojen tulisi pitää sisällään kestäväan kehitykseen liittyen, lisäksi myös opetussuunnitelma ohjaa opetusta samasta näkökulmasta. Konkreettisten toimintamallien puuttuessa yhtenäiset tulokset opetustyössä jäävät vajavaisiksi.

Se, miten luokanopettaja käytännössä itse työssään opetustilanteissa, opettajien kokouksissa, ruokailussa tai välitunneilla toimii, riippuu paitsi koulun toimintakulttuurista, mutta myös opettajan omista periaatteista. Opettajan omat näkemykset kestävästä kehityksestä ovat muovautuneet vuosien saatossa käytännössä, opiskeltuna ja elämänkoulussa. Jokainen opettaja tuo omalla persoonallaan erilaisia käytäntöjä ja toimintamalleja kouluun oppilaille mallinnettavaksi.

Kestävän kehityksen toimintatapoihin liittyen koulu toimintaympäristönä on yläkäsite, joka pitää sisällään eri osa-alueita ikään kuin toimintaympäristön rakennuspalikkoina. Opetussuunnitelma ja koulun toimintakulttuuri ovat suurimmat osa-alueet. Ne nivoutuvat läheisesti toisiinsa antaen raamit luokanopettajan omalle henkilökohtaiselle toiminnalle. Erityispiirteinä joissakin kouluissa on käytössä ekosertifiointi tai Vihreä lippu, jotka myös määrittävät koulun toimintakulttuuria. Vihreästä lipusta kerrotaan tarkemmin seuraavassa kappalees-

sa. Luokanopettajan käytännön työ heijastaa kaikkien edellä mainittujen osa-alueiden lisäksi hänen omia periaatteitaan ja kiinnostuksenkohteitaan. Kaikki tämä muodostaa lopullisesti koulun toimintaympäristössä ilmenevän kestävä kehityksen toiminnan. Tässä luvussa avataan niitä lähtökohtia, joista koulujen ja opettajien kestävä kehityksen työ voi saada suuntauksia sekä toimintamalleja.

Vihreä lippu ja sertifiointi

Vihreän lipun nettisivuilla (Kestävä kehityksen ohjelma) kerrotaan, että Vihreä lippu on kestävä kehitykseen tähtäävää toimintaa, jota toteutetaan päiväkohteissa, kouluissa, oppilaitoksissa ja nuorten vapaa-ajan toiminnoissa. Sen juuret juontavat jo kahdenkymmenen vuoden päähän. Vihreä lippu on kansainvälinen kasvatusalan ympäristömerkki, joka on osa Eco-School- ohjelmaa, jolla puolestaan on toimintaa 68 eri maassa. Nuutisen (2005, 52) mukaan Vihreän lipun tavoitteena on muuttaa päivittäiset toiminnot ympäristöä huomioivampaan suuntaan. Jos projekti onnistuu, saa toimija siitä merkiksi vihreän lipun liehuamaan salkoonsa. Projektin alussa valitaan ympäristöraati, joka vastaa hankkeen toiminnasta. Tähän raatiin valitaan lapsia, nuoria, opettajia sekä muuta henkilökuntaakin. Lapsia ja nuoria pyritään ottamaan mukaan projekteihin mahdollisimman paljon. Vihreän lipun viisi periaatetta ovat osallisuus, ympäristökuormituksen vähentäminen, kestävä kehityksen kasvatus, jatkuva parantaminen ja yhteistyö (Kestävä kehityksen ohjelma).

Vihreän lipun ohjelman mukaan ympäristöraati valitsee aluksi teeman, jonka mukaan toimitaan seuraavan vuoden ajan. Teemavaihtoehtoja ovat vesi, energia, jätteet ja lähiympäristö tai omavalintainen teema. Koko järjestävän tahon, päiväkotitai koulu, on oltava mukana projektissa. Teemavalinnan jälkeen tehdään alkukartoitus lapsille/oppilaille, jotta saadaan näkemys siitä, millaiset lähtötiedot heillä on aiheesta. Tämän jälkeen teemaa toteutetaan eri tavoin, esimerkiksi eläimen elämäkaaren tutkimisella tai kasvin itämisen seuraamisella.

Kaikki tehty raportoidaan. Lopuksi tehdään loppukartoitus, jossa käydään läpi, projektin vaiheet ja kuinka hyvin projektissa onnistuttiin. (Nuutinen 2005, 53–54.)

Suomessa on myös paljon kouluja, jotka eivät ole hankkineet sertifiointia tai Vihreää lippua, vaikka koulu noudattaisi hyvinkin tarkasti kestäväälle kehitykselle määrittämiään tavoitteita. Aineslahti (2009, 335) luokittelee tällaiset koulut ESD-kouluiksi (ESD-termin suomennos vaihtelee käyttötarkoituksen mukaan, esim. kestävää kehitystä edistävä kasvatusta). Syitä siihen, miksei koulu hanki virallista ekokoulustatusta, voi olla monia, yksi niistä on todennäköisesti statuksen maksullisuus.

3.1 Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa

Vuonna 1985 Suomi lisäsi kestävä kehityksen opetussuunnitelmiin, jolloin tavoitteena oli "saada oppilas ymmärtämään ympäristöä, joka koostuu luonnontieteellisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä". Seuraavassa opetussuunnitelmassa (OPS 1994) puhuttiin luonnon monimuotoisuuden arvostamisesta ja kestävä kehityksen edistämisestä. (Wolff 2004, 23.) Vasta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kestävä kehitys on otettu kokonaisvaltaiseksi teemaksi, joka käsittää koko opetussuunnitelman. Kestävä kehitys on noussut uusimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) suureen rooliin. Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry (LYKE verkosto) mainitsee, että kestävä kehitys -sanapari esiintyy opetussuunnitelmassa yhteensä 40 kertaa. Lisäksi kestävä kehitykseen viitataan sanoilla kestävä elämäntapa ja tulevaisuus, ekososiaalinen sivistys, ympäristösuhde, kulutus, kierrätys ja elinkaari, osallisuus ja globaalivastuu sekä monin muin sanoin. Opetussuunnitelma painottaa ihmisen luontosuhdetta ja sitä, että koulun yhtenä tärkeänä tehtävänä on rakentaa kestävää tulevaisuutta (POPS 2014, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) yhtenä arvo-perustana on kestävän elämäntavan välttämättömyys, koska ilman toimivia ekosysteemejä, ei olisi ihmistäkään. Siksi kestävän elämäntavan omaksuminen on tärkeää oppilaan kasvamisessa yhteiskunnan jäseneksi. Kestävän kehityksen huomioiminen ei liity vain yksittäiseen oppiaineeseen, siksi se onkin lisätty opetussuunnitelman laaja-alaiseen tavoitteeseen L7: osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Lisäksi muutkin laaja-alaiset tavoitteet tukevat kestävän kehityksen huomioimista tavoitteissaan. (POPS 2014, 24).

Ympäristö ja sen ymmärtäminen tulevat esille myös opetussuunnitelman vaatimissa vaihtelevissa oppimisympäristöissä. Aitoja oppimisympäristöjä on helppoa hyödyntää esimerkiksi biologiassa, kuten myös opetussuunnitelmassa mainitussa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Opetussuunnitelmassa oppimisympäristöillä tarkoitetaan niin tiloja, käytäntöjä, yhteisöjä kuin materiaalejakin. Luonto on erikseen mainittuna yhtenä oppimisympäristönä. (POPS 2014, 29.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 239, 242) mainitaan kestävän kehityksen kuuluvan osaksi opetusta. Vaikka kestävän kehityksen periaatteita tulee noudattaa kaikissa kouluaineissa, sisällöllisesti se on helpointa ajatella kuuluvan osaksi ympäristöoppia. Ympäristöoppi käsittää maantiedon, biologian, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonalat. Perusajatuksena ympäristöopissa on luonnon kunnioittaminen, ihmisoikeuksien mukainen elämä ja se, että oppilas on osa ympäristöä ja ymmärtää sitä. Keskeiseksi ympäristöopin tavoitteissa nousee kestävän kehityksen edistäminen ja sen merkityksen ymmärtäminen itselle sekä maailmalle. Ympäristöopin sisällöistä (vuosiluokat 3–6) sisältö S6 mainitsee kestävän tulevaisuuden rakentamisen, joka käsittää muun muassa luonnon monimuotoisuuden vaalimisen, ilmastonmuutoksen ja ihmiskunnan globaalin hyvinvoinnin nyt ja tulevaisuudessa.

Käsityö on yksi niistä oppiaineista, joissa kestävän kehityksen periaatteet tulevat hyvin esille materiaalivalintojen kautta. Erilaisten materiaalien tuntemuksella oppilas ymmärtää paremmin tuotteen elinkaaren ja ympäristövaiku-

tukset. Materiaalivalinnoilla, valmiin tuotoksen toimivuudella ja laadukkuudella on iso merkitys luonnon kannalta. Kierrätysmateriaalien käyttö on osa kestävästä kulutuksesta ja lisäksi kierrätysmateriaalit ovat halpoja esimerkiksi kirpputoreilta hankittuna. Isomäki (2019, 19–20) huomauttaa, että vaikka puuvillan työllistämisaikutukset ovat suuret, on puuvillan hiilijalanjälki myös suuri. Puuvillan tuottamisessa käytetään paljon torjunta-aineita, jotka näkyvät alueellisina syöpäsiintyvyyksien kasvuina. Puuvillan tuottamisessa käytetään myös lapsityövoimaa ja runsaasti vettä, 22 500 litraa yhtä puuvillakiloa kohti. Ympäristöystävällisiä materiaaleja eivät ole myöskään öljypohjaiset vaatekuidut, kuten polyesteri, nailon ja akryyli. Ihmisten tulisikin lisätä kierrätystä ja innovoida uusia, luontoystävällisiä materiaaleja, joita jo jonkin verran markkinoille on tulutkin. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 270) kerrotaan, kuinka käsityön kasvatuksellisena tehtävänä on ohjata oppilasta pohtimaan kulutus- ja tuotantotapoja siten, että ne olisivat eettisiä ja oikeudenmukaisia sekä mahdollisimman kestävä kehityksen arvojen mukaisia.

Kestävä kehityksen arvot näkyvät myös kaikissa muissa kouluaineissa. Näistä esimerkkeinä liikunta, kuvataide ja uskonto. Kun lapsi oppii liikunnalliseen elämäntapaan, esimerkiksi työmatkaliikunta voi olla myöhemmässä elämänvaiheessa itsestään selvä valinta. Kaikkeen liikkumiseen ei tarvita moottoriajoneuvoja. Kuvataiteessa puolestaan ekologisuus voidaan helposti huomioida käyttämällä luonnosta löytyviä materiaaleja. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 267) kuvataiteen tavoitteessa T11 3-6 vuosiluokille sanotaan opetuksen tavoitteena olevan: ”kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan.” Uskonossa opetussuunnitelma (POPS 2014, 135) ohjaa ottamaan vastuuta itsestä, yhteisöstä, ympäristöstä ja luonnosta.

Oppilaan elämään liittyvät kestävä kehityksen aihealueet olisi hyvä nimoa arkeen kuuluviin asioihin siten, että niistä tulisi jokapäiväisiä, luonnollisia kestävä tulevaisuutta rakentavia tekoja. Opetussuunnitelma antaa opettajalle monipuoliset mahdollisuudet kestävä kehityksen huomioimiseksi opetuksessaan, kuten vaikkapa luonnossa liikkumisen, havainnoinnin ja tutkimuksellisen

työotteen muodossa. Jokaisella koululla ja opettajalla itsellään on kuitenkin vastuu siitä, miten kestävän kehityksen arvoja ja ympäristövastuullisuutta opetuksessa toteutetaan.

3.2 Koulun ekologinen toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuuri rakentuu kolmella tasolla. Ensimmäinen toimimme tiedostamattomien perusolettamuksien varassa. Kouluympäristössä opettajat odottavat niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnankin toimivan tietyllä tavalla puuttumatta niihin. Toiseksi uskomukset siitä, mikä on oikein tai väärin, muokkaavat keskusteluissa rajojen asettamista toiminnalle. Opettajat voivat keskenään sopia esimerkiksi kierrätykseen liittyvän opetuksen periaatteita omien käsitystensä pohjalta. Lisäksi kolmantena ja pysyvimpänä tekijänä koulun toimintakulttuuria rakentavat koulussa esiintyvät merkinnät, rakennetut järjestelmät ja niiden pohjalta muodostuvat käytännöt, jotka heijastuvat opettajalta toiselle ja edelleen oppilaille. Muun muassa vihreä lippu on hyvä esimerkki näkyvästä merkinnästä, symboli, joka antaa toimintamallin moneen asiaan. Koulujen tekemät tietoiset päätökset kestävän kehityksen opettamistavasta koulun toimintakulttuuria heijastaen, ovat tärkeitä. (Uitto ym. 2014, 14.)

Koulun toimintakulttuuriin liittyen Louhimaa (2008, 92–93) mainitsee kasvatustieteiden kulttuurisesta representaatiosta, jolla hän tarkoittaa kestävään kehitykseen liittyen sitä, miten kasvatuksen keinoin voidaan saada aikaan muutos yksilön havainnoinnissa ja kokemuksissa. Nämä muutokset ovat mahdollisia, jos koulu viljelee tiettyä toimintamallia ja ohjaa havainnoimiseen. Pidemmällä aikavälillä koko yhteiskuntaan voidaan saada muutoksia, kun nuoret oppivat tulkitsemaan ympäristöä havaintojensa pohjalta ja toimimaan niiden mukaan. Belgiassa Flanderin alueella suoritetussa Boewe-De Pawn ja Petergermin (2018, 1250, 1265) tutkimuksessa on hieman vastakkainen näkemys. Tutkimuksessa havaittiin koulun laatimalla ympäristökasvatustoiminnalla, koulu-

tuksella, luonnon elementtien läsnäololla sekä didaktiikalla olevan vaihtelevaa merkitystä ympäristökasvatuksen oppimistuloksissa, mutta ei välttämättä vaikutuksia pitkällä tähtäimellä. Tutkijat selvittivät oppilaiden motivaation, arvojen ja ympäristötietouden muuttumista, kun koulussa aloitettiin ekosertifiointiin tähtäävä toiminta. Tutkimuksessa havaittiin prosessin aiheuttaneen jonkin verran kognitiivisia muutoksia oppilailla, mutta ei kaikilla tutkituilla osaluilla. Joka tapauksessa tutkijat havaitsivat oppilaiden osallistamisen merkittävyyden prosessissa, joka paransi oppilaiden ymmärrystä ja käytöstä ympäristöasioissa. Tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että pitkän aikavälin jatkotutkimusta tarvitaan koulun ekosertifiointiprosessin vaikutuksista, sillä tämä tutkimus ei pystynyt osoittamaan oppilaiden tietoisuuden pysyvää muutosta.

Koulun toimintakulttuurin arvioimisella ja suunnittelulla voidaan luoda erilaisia osallistumisjärjestelmiä, joita kannattaa pikkuhiljaa lisätä oman koulun tapoihin. Koulu tarjoaa eri oppiaineissa valmiuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen, mutta paikalliseen toimintaan osallistumisessa tarvitaan useamman eri alan ammattitaitoa. Siksi eri oppiaineiden välillä on tehtävä yhteistyötä. (Loukola 2005, 27.) Opettajat tekevät paljon yhteistyötä keskenään ja myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tuottamalla erilaisia projekteja, esimerkkeinä paikallisen lehden kanssa tehtävät mediaprojektit tai lähiympäristöön sijoittuvat projektit luonto-oppaiden avustuksella. Loukolan (2005, 28) mukaan oman ympäristön toiminnan tuntemisella ja siinä mukana olemisella oppilas oppii ymmärtämään, kuinka voi itse vaikuttaa hyvin monenlaisissa eri asioissa. Tämä opettaa myös tuntemaan luontoa ja arvostamaan sitä. Kestävän kehityksen tunnistaminen onkin tärkeä osa ympäristöstä välittämistä.

Oppilaan osallistuminen päätöksiin on oiva vaikuttamisen keino, jolla voidaan lisätä myös ympäristötietoutta. Kun oppilas tuntee pääsevänsä vaikuttamaan itseään koskeviin kysymyksiin, se lisää koulussa viihtymistä ja tätä kautta myös parantaa oppimista. Loukolan (2005) mukaan oppilaskuntaan osallistuminen antaa osalle oppilaista mahdollisuuden tuntea pääsevänsä vaikuttamaan omiin asioihinsa, mutta koulussa tarvitaan myös muita osallistavia vaikuttamisen keinoja. Niitä ovat muun muassa tutortoiminta, vertaissovittelu,

ympäristöagenttitoiminta ja materiaalivirtojen tarkkailu. (Loukola 2005, 26.) On kuitenkin tärkeää, että osallistuminen on vapaaehtoista, koska osallistumisen ei pidä tuntua kenestäkään ahdistavalta. Osallistumista on joka tapauksessa hyvä harjoitella koulun oppitunneilla. Yleensä edellä mainittuihin vastuutoimiin lähtevät mukaan vain rohkeimmat ja puheliaimmat henkilöt ja osallistumisen tunne jää suurelta osalta oppilaista kokematta.

Birdsall (2013, 814–835) toteaa artikkelissaan, miten ihmisten päätöksiin kestävä kehityksen osalta voidaan vaikuttaa koulutuksen avulla (vrt. Uitto ym. 2014). Kestävä kehitys on monimutkainen käsite, jonka avaamisessa koulu on ensiarvoisen tärkeää. Birdsall tutki Uudessa-Seelannissa opettajaksi opiskelevia henkilöitä. Tutkimuksessa ilmeni muun muassa, että monilla opiskelijoilla oli varsin yksinkertainen käsitys ympäristönäkökohdista. Kestävää kehitystä voidaan opettaa vain omaamalla siitä itse hyvä ymmärrys, jonka vuoksi myös opettajaopiskelijoiden koulutusta olisi syytä jatkuvasti kehittää.

Kestävä kehitys vaatii myös viestintä- ja mediaosaamista (Åhlberg 2005, 162). Näitä taitoja opetetaan runsaasti kouluissa. Kouluissa kiinnitetään huomiota myös ympäristöystävällisempään käyttäytymiseen ympäristötietoutta lisäämällä. Tämä ihmisten tietoisuuden lisääminen kestävä kehityksen saralla lisää ihmisten käyttäytymistä myös luontoystävällisempään suuntaan. Jo nyt voimme huomata mediassa pyörivät asiat vihreämmistä arvoista, kuten moottoriajoneuvojen energialähteiksi tuotetut ympäristöystävällisemmät vaihtoehdot.

3.3 Kestävän kehityksen näkyminen luokanopettajan työssä

Ympäristöön on kiinnitetty kouluopetuksessa huomiota jo hyvin pitkään. Kansakouluaikaan ympäristöoppia kutsuttiin ensimmäisillä luokilla lähiympäristöön liittyväksi opetuksiksi ja seuraavilla luokilla kotiseutuopetuksiksi. 1950-luvun ympäristöön liittyvää opetusta alettiin kutsua ympäristöopetuksiksi.

1970-luvulla opetus puolestaan muuttui abstraktimpaan suuntaan. Opetussuunnitelmakomitea päätti, että opetus oli ollut liian konkreettista ja tästä syystä yleisten käsitteiden oppiminen jäi saavuttamatta. (Hilli-Tammilehto & Tani 1999.) Suomela ja Tani kertovat, että seuraavan vuosikymmenen opetussuunnitelmaan tehtiin muutos siten, että päävastuu suunnitelmien teosta siirtyi paikalliselle tasolle. Muutoksen seurauksena kunnat pystyivät määrittelemään ympäristöopin käytännön opetuksen paremmin. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa vastuuta siirrettiin kouluille ja ympäristöopin tilalle tuli ympäristö- ja luonnon-tieto. (Suomela & Tani 2004, 54.) Nykypäivän opetuksessa ympäristöön ja kestävään toimintatapaan kytkeytyvät asiat liittyvät kaikkeen opetukseen. Myös koulujen järjestämä vapaa-ajantoiminta on joissakin kouluissa sidottu kestävään kehitykseen.

Koulun toimintakulttuuri määrittää luokanopettajan työhön raamit, kuten suhtautumisen kestävään kehitykseen sekä toimintamallit. Luokanopettaja voi kuitenkin opetuksellaan tehdä enemmän, jos hänellä on tietotaitoa ja tahtoa. Aineslahti (2009) luonnehtii koulua myös keskustelevana keskuksena, jossa voidaan yhdessä ratkoa ongelmia. Oppilaat ja opettaja voivat siis mahdollisesti yhdessäkin kehittää toimivia toimintatapoja kouluun kestävänsä kehityksen näkökulmasta. Jos opettaja haluaa kehittää omaa opettajuuttaan ja rakentaa käyttöteoriaansa, hän asettaa itsensä ja oman toimintansa jatkuvasti koetukselle kyseenalaistamalla ja refleктоimalla. Jos kestävänsä kehityksen periaatteet ovat opettajan omaan elämään liittyviä, todennäköisesti sekä hänen työnsä että henkilökohtainen elämänsä hyötyvät yksin tai oppilaiden kanssa yhdessä suoritetusta reflektionista ja löydetyistä käytännön ratkaisuista kestävänsä kehityksen osalta. Myös oppilaille voi syntyä yhteisreflektion avulla kokonaisvaltaisempi kuva kestävästä kehityksestä, jossa he ymmärtävät oman vastuunsa tulevaisuudesta. (Aineslahti 2009, 13, 50, 53.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma ei mainitse suoraan eri opinalojen sisällöissä, mitä kestävänsä kehityksen kohtia tulisi erityisesti kussakin ikäluokassa painottaa. Storksdiel (2011) on tutkimuksessaan Euroopan maissa sekä USA:ssa havainnut suhteellisen heikkoa ympäristötietoisuutta ja selittää tätä

osittain sillä, ettei yhtenäistä teoriaa siitä, mitä ympäristökäyttäytyminen oikeastaan on, löydy. (vrt. Uitto & Saloranta 2017 ja Birdsall 2013). Selityksiä on monia ja monimutkaisia, miksi käytäydymme tai emme käytäydy ympäristötietoisesti. Storksdiel on myös sitä mieltä, että tiedon puute on yksi tärkeimmistä selityksistä. Hänen mukaansa ympäristökasvatuksella (Environmental Education) pyritään vaikuttamaan sekä yksilön suoraan että epäsuoraan käytökseen ympäristön suhteen ja että tämä on poikkeuksellista koulujen muuhun opetukseen nähden.

Opettajan ympäristöä säästäviä hankintoja ja toimintoja ohjaa opettajan omien ajatusten lisäksi rehtorin toiminta ja koulun toimintakulttuuri. Lisäksi esimerkiksi Helsingin kaupunki on tehnyt oppaan (Helsingin kaupungin kestävien hankintojen opas 2015), joka ohjaa niin opettajia kuin muitakin hankintoja tekeviä henkilöitä kestävien hankintavalintojen tekemiseen. Helsingin kaupunki edellyttää muun muassa, että opettajan on hankintoja tehdessään mietittävä, kuinka käyttää materiaaleja säästävästi ja tehokkaasti. Tilattavissa papereissa on oltava ympäristömerkki, Joutsen-merkki tai niiden on muuten täytettävä asetettut kriteerit.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkimme kestävän kehityksen ilmenemistä peruskoulussa ja opettajan työssä, minkä lisäksi selvitimme opettajien ajatuksia kestävästä kehityksestä. Olimme myös kiinnostuneita siitä, miten tutkimuksessa mukana olleet koulut saivat tehtyä kestävän kehityksen työn näkyväksi toimintakulttuurissaan ja kuinka yksittäiset opettajat käsittelivät ja toteuttivat kestävästä kehityksestä omissa luokissaan. Näiden pääkysymysten pohjalta pyrimme muodostamaan ymmärryksen haastateltujen opettajien mahdollisuuksista ja halusta noudattaa työssään omia kestävän kehityksen periaatteitaan. Lisäksi selvitimme, miten suuri osa kestävän kehityksen työstä on juuri opettajan itse luomaa tai koulun toimintakulttuuriin pohjautuvaa toimintaa.

Tutkimuksemme sivusi tutkimuskysymyksissään hyvin läheisesti samasta aiheesta Aapro-Anttosen (2010) tekemää pro gradu- tutkielmaa kestävän kehityksen toteutumisesta koulun arjessa. Hyödynsimme tutkimuksessamme hänen tutkimuskysymyksiään sekä haastattelurunkoaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia haastateltavien opettajien omat valinnat ovat kestävän kehityksen edistämiseksi?
2. Miten kestävä kehitys näkyy peruskoulun toimintakulttuurissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellinen elämä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä, ei tutkija voi välttää omien arvojen heijastumista tutkimukseensa. Tutkijan onkin tärkeä tiedostaa tämä asia, jotta hän kykenisi olemaan mahdollisimman objektiivinen tutkimustaan kohtaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Tutkimuksessamme oli tavoitteena selvittää, miten koulun toimintakulttuuri ja opettajan vaikutusmahdollisuudet koetaan kestävän kehityksen ympärillä, joten oli luonnollista valita tutkimuksen lähestymistavaksi laadullinen tutkimus. Emme halunneet selittää koulujen toimia tai toimimatta jättämistä, vaan pyrimme käsittämään käytössä olevien toimintamallien tyydyttävyyttä ja kattavuutta. Laadullinen tutkimus pyrkiikin ymmärtämään asioita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28).

Hirsjärvi ym. (2009, 164) korostavat, että kvalitatiivinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, johon kuuluu todellisissa tilanteissa tapahtunut aineistonhankinta. Tietoa kerätään yleensä ihmisiltä, eikä hypoteeseja pyritä testaamaan, vaan aineistoa tutkitaan yksityiskohtaisesti. Tutkija ei voi tietää, mikä asia tutkimuksessa nousee tärkeäksi vaan se nousee esille tutkimuksen aikana. Tutkimuksen kohdejoukko on harkittu ja tutkittavat käsitellään ainutlaatuisina tapauksina. Tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen metodeina suositetaan sellaisia metodeita, joissa tutkittava pääsee itse ääneen. Esimerkkinä tällaisesta metodista on haastattelu.

Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita erilaisista opetuksen toteutustavoista ja käytännöistä, joita kestävän kehityksen osalta ilmenee. Jotta saisimme selville nämä asiat, päädyimme tekemään tutkimuksemme haastattelemalla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) sanovatkin, että kun halutaan tietää, mitä asiasta ajatellaan tai miksi jollakin tavalla toimitaan, on parasta kysyä. Hirsjärvi ym. (2009, 205) mainitsevat, että haastattelussa on monia hyviä puolia, joista esimerkiksi haastattelun aineiston kerääminen joustavasti lisäkysymyksiä esittäen

ja kysymyksien paikkaa vaihdellen. Myös haastateltavan ilmeet ja eleet on nähtävissä. Haastattelun huonoihin puoliin lukeutuu haastattelun työläys. Lisäksi haastateltava saattaa pyrkiä antamaan tutkijaa miellyttäviä vastauksia.

Empiirisen tutkimuksen peruspilareina pidetään Tuomen ja Sarajärven (2009, 21) mukaan tutkimusaineiston keräämisen vaiheiden sekä analyysimethodin tarkkaa kuvausta ja tätä myös tässä tutkimuksessamme tavoittelimme. Lisäksi pyrimme aineistomme läpinäkyvyyteen ja luotettavuuteen.

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä

Käytimme tutkimuksessamme fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Tämä sen vuoksi, että fenomenologia perustuu ihmisen elämismaailmaan, johon tutkittavat, mutta myös tutkijat, uppoutuvat. Tutkimuksessamme pyrimme saamaan esille haastateltavien opettajien kokemusmaailman, jonka he todellisuudessa kokevat. Hermeneutiikka puolestaan keskittyy kokemuksien tulkintaan. Tämä näkyy tutkimuksessamme opettajien kertoman asian kokonaisvaltaisena ymmärryksenä tutkimuskysymysten näkökulmasta. Kajander (2013, 68) huomauttaa kuitenkin, että ei ole helppoa soveltaa hermeneutiikkaa käytännön tutkimukseen, koska tutkijan omat huomiot saattavat jäädä liian pintapuolisiksi, eikä niitä siten voi käyttää aineiston analyysissa. Tutkimuksemme etuna oli se, että tutkijoita oli kaksi. Näin ollen pystyimme näkemään asioita eri näkökulmista ja olemaan kriittisiä toistemme löydöksille ja päätelmille. Moilanen ja Räihä (2018, 59) sanovat, että kokemukset ovat osittain ilmaisemattomissa ja juuri tästä osuudesta pyrimme löytämään tämän tutkimuksen tulkintaan apua.

Vollmers, Kuhlmeier ja Schütt-Saye (2019, 216–217) korostavat fenomenologisten menetelmien tarkoituksenmukaisuutta, kun ajatellaan kestävän kehityksen tutkimusta, oppimista ja sitä, kuinka yksittäinen oppilas voi oppia ja kokea kestävän kehityksen ammatillisessa koulutuksessa. Duobliene (2013, 40–47) sanoo fenomenologisen näkökulman auttavan saavuttamaan kriittisiäkin

näkökulmia sovittamalla yhteen vuoropuhelu ja ympäröivä maailma. Lisäksi hän korostaa vuorovaikutuksen merkitystä. Samoilla linjoilla on myös Suorsa (2017, 3), joka tähdentää vuorovaikutuksen ja fenomenologisen ihmiskäsityksen yhteyttä oppimiseen. Lähtökohtana Vollmersin ym. (2019, 231, 233) mukaan oppimiselle tulisi olla henkilökohtainen kokemus ihmisen ja ympäristön suhteesta. Oppijoita olisi myös kannustettava miettimään tukevatko he todella kestävää kehitystä vai tekevätkö juuri päinvastoin.

Kun fenomenologinen tutkimus kohtaa tulkinnan tarpeen, siihen voidaan yhdistää hermeneutiikka, jolloin tutkijan tulkinnat tulevat mahdollisiksi. Tutkittavia kokemuksia pyritään ymmärtämään ja luomaan yksilön kokemien merkitysten kautta tutkijalle ja tutkimuksen lukijakunnalle ymmärrettävä tulkinta tapahtumasta. (Laine 2018, 32–33.) Suorsan (2017, 5–6) tulkinnassa hermeneutiikka tuo fenomenologiaan kolme aikakäsitettä: aiemmat kokemukset, tulevat avoimet kysymykset, jotka mahdollistavat myös valintoja sekä nykyhetken, joka yhdistää kaksi edellä mainittua aikakäsitettä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus alkaa Laineen (2018, 36–37) mukaan siitä, että tutkija asettaa haastattelusta saamansa ymmärryksensä kyseenalaiseksi. Koska teoreettista viitekehystä ei käytetä, tutkijan on reflektoitava omaa tekemistään kriittisesti. Fenomenologis-hermeneuttisen filosofian lähtökohta Heideggerin mukaan on ontologia, joka on ihmistieteiden perusta (Niskanen 2005, 104).

Tutkimuksemme metodivalinnan vahvistavina havaintoina hermeneutiikan osalta oli mm. Ramezanzadehin, Adelin ja Zareianin (2016, 810–824) tutkimusartikkeli, jossa hermeneuttisuus nousee päällimmäiseksi tutkijoiden tavoitteeksi, kun tutkijat korostavat saatujen tulosten ymmärtämistä. Autenttisia opetustilanteita käsittävästä tutkimuksestaan he kertovat, miten jatkuva vuoropuhelu tutkittavien opettajien kanssa sai heidät näkemään asioita uudessa valossa. Myös se, etteivät opettajat olleet vakituisia opettajia, toi tutkijoille uudenlaista perspektiiviä tutkimukseen. Nämä kokemukset auttoivat myös meitä siirtämään ennakkokäsityksemme sivuun tutkimusaiheestamme.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 40–41) nostavat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen keskeisiksi käsitteiksi kokemuksen, merkityksen ja yhteisölli-

syyden. Fenomenologisessa ajattelutavassa tutkitaan ihmisten kokemuksia, jotka luovat ihmisille merkityksiä. Tästä seuraa merkitysteorian tarpeellisuus, joka tarkoittaa siis sitä, että ihmisten teot ovat aina suuntautuneet johonkin ja niillä on merkityksiä. Tutkimuksessamme suuntaudumme etsimään tietoa opettajien kokemuksista osana kestävän kehityksen kokonaisuutta koulumaailmassa. Tällä puolestaan on merkitystä paikallisesti, mutta myös yhteiskunnallisesti. Valitsemamme tutkimusotteen korostama yhteisöllisyys on oleellinen osa tätä tutkimusta, koska halusimme muodostaa ymmärrystä kestävän kehityksen periaatteiden noudattamisen taustavaikuttajista, joita koulun toiminnallinen yhteisö juuri on. Hermeneutiikka tulee tutkimuksessamme esille tulkinnan tarpeen takia. Tulkitsimme opettajien kokemuksia, tekoja ja ajatuksia, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuskohteelle.

Moilanen ja Räihä (2018, 57) kertovat fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimussuuntauksen ristiriidasta. Fenomenologisessa suuntauksessa korostetaan esiymmärryksen tiedostamista ja pyritään kuvaamaan asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneuttisessa tutkimussuuntauksessa puolestaan uskotaan, että ennakkoluuloista ei voi päästä eroon ja siinä korostetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Moilanen ja Räihä kuitenkin mainitsevat, ettei tutkijan tarvitse päättää, kumpaan tutkimussuuntaukseen uskoo, vaan tutkijan tulee ymmärtää omien ennakkoasenteidensa vaikutus tutkimukseensa. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme omien ennakkoasenteiden vaikutusta tutkimukseemme luotettavuustarkastelu-luvussa.

Hermeneuttinen kehä

Hermeneutiikassa on sääntö, joka korostaa kokonaisuuden ymmärtämisen vaativan yksittäisten asioiden ymmärrystä. Nämä yksittäiset asiat ovat osa kokonaisuutta ja ohjaavat juuri tätä ymmärtämistä. (Gadamer 2004, 29.) Tutkimuksemme tavoittelimme hermeneuttisen kehän syntyä hyvin pian aineiston ensimmäisillä lukukerroilla. Oma ymmärryksemme seurasi hermeneuttisen kehän ajatusta: se eteni kehämäisesti, yksittäiset asiat avattiin huolella, jotta kokonaisuus tulisi ymmärretyksi. Teimme aineistosta tulkintoja, joille pyrimme löytämään selityksiä ja yhteyksiä palaten aineistoon takaisin. Tällaisen hermeneuttisen kehän syntyminen on koko hermeneutiikan keskiössä ja se pohjautuu antiikin retoriikkaan (Leppälahti 2004; Gadamer 2004, 29).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Etsimme tutkimukseemme sellaisia haastateltavia, joilla olisi vähintään muutama vuosi työkokemusta alakoulun opettajan toimesta. Emme kuitenkaan halunneet, että haastateltavat olisivat kestävän kehityksen asiantuntijoita, jotta tuloksiksi saataisiin niin sanottujen tavallisten opettajien kokemuksia ilman asiantuntijatietoa. Tutkimuksen edetessä huomasimme kuitenkin varsin pian, että osalla haastateltavistamme oli laaja tietämys kestävän kehityksen asioista. Aihe oli lähes jokaiselle haastateltavalle hyvin tärkeä.

Aloitimme varsinaisen tutkimustyön elokuun lopussa ottamalla yhteyttä Kokkolan kaupungin koulutoimeen. Valitettavasti yhteydenottomme sai aikaan pelkän hiljaisuuden, joten lähdimme etsimään haastateltavia omatoimisesti. Otimme sähköpostitse yhteyttä yhden koulun rehtoriin sekä suoraan kahteen luokanopettajaan. Näiden yhteydenottojen lisäksi kävimme henkilökohtaisesti kouluilla kysymässä opettajia haastatteluihin. Huomasimme, että suora kontak-

ti haastattelupyynnönä oli toimivin ratkaisu ja pian olimmekin sopineet kaikki haastattelut lyhyellä aikavälillä.

Osa haastattelupyynnön saaneista opettajista oli aluksi hieman hämillään haastattelun aiheesta ja epäröivät, olisiko heillä tarpeeksi tietoa asiasta. Kun korostimme heille, että emme tutki heidän tietämystään vaan keräämme tietoa heidän omista kokemuksistaan, he lähtivät mielellään mukaan haastatteluun. Opettajien työkokemus vaihteli viiden ja kahdenkymmenenviiden vuoden välillä. Mukana oli opettajia luokanopettajan, aineenopettajan tai molempien pätevyydellä. Kaikki haastateltavat työskentelivät peruskouluissa. Haastattelualueena oli Keski- ja Pohjois-Pohjanmaa, josta saimme neljän eri kunnan alueelta haastateltaviksi kaksi miesopettajaa ja neljä naisopettajaa. Jotta saimme tutkimukseemme monipuolista käsitystä alueen peruskouluissa vallitsevasta kestävän kehityksen tilasta, valitsimme jokaisen haastateltavan eri koululta. Kaikilla haastateltavilla, yhtä lukuun ottamatta, oli työkokemusta useammasta eri koulusta. Lisäksi kaksi opettajista työskentelee tällä hetkellä useammalla kuin yhdellä koululla.

5.3 Aineiston keruu

Noudatimme haastatteluissamme Pattonin (2001, 348, 351–352) ohjeita haastattelurungon rakentamisesta. Tarkoituksenamme oli hahmottaa, miltä kannalta haastateltavat katsovat kestävän kehityksen maailmaa sekä tutustua heidän terminologiaansa ja arviointitapaansa kestävän kehityksen saralla. Lisäksi pyrimme löytämään heidän monitahoiset henkilökohtaiset havaintonsa ja kokemuksensa asiasta. Patton ohjaa, kuinka haastattelussa esitettävät kysymykset voidaan jaotella esimerkiksi kokemuksiin tai käytökseen liittyviin kysymyksiin, mielipide- tai arvokysymyksiin. Haastattelukysymykset on hyvä osata jaotella valittujen kysymystyyppien alle. Siten voidaan selkeyttää tuloksia sekä haastatteluprosessia. Tutkimuksessamme jaottelimme kysymykset oman aihepiirinsä

tärkeimpien aiheiden alle. Muotoilimme kysymykset siten, että yhdessä kysymyksessä vaadittiin vain yhdenlaista tietoa. Tämän ansiosta pystyimme pitämään haastatteluvastaukset hyvin asiayhteydessään. Valittujen kysymystyyppien lisäksi Patton (2001, 351–352) ohjaa selvittämään haastateltavan taustatiedot. Haastattelu on hyvä aloittaa jään murtamiseksi luonnollisilla helposti kuvailtavilla aiheilla, jotka eivät vaadi erityisemmin ponnistelua tai muistamista. Aloitimme tutkimuksemme haastattelut helpolla taustatietoa kysyvällä kysymyksellä.

Teimme esihaastattelun yhdelle luokanopettajalle. Emme huomioineet hänen vastauksiaan tutkimuksessamme. Huomasimme esihaastattelun perusteella, että koko aihetta on hyvä avata jo haastattelukutsussa, sillä sanaparina kestävä kehitys ei ole kovinkaan tuttu tai herättää vain suppean mielikuvan kierrätyksestä. Esihaastattelun avulla kykenimme myös tarkentamaan haastattelukysymyksiämme (Liite 1.), joilla saatiin vastauksia etsittyihin yksityiskohtiin. Tarkesnimme kysymysten järjestystä esihaastattelukokemuksen pohjalta.

Kerroimme haastatteluiden alussa haastateltaville opettajille kestävän kehityksen olevan suuri kokonaisuus, jonka jokainen kokee yksilöllisesti. Korostimme uudelleen sitä, että haastatteluissa haluamme tutkia juuri haastateltavien omia kokemuksia käytännön elämästä. Teimme tutkimuksen ensimmäisen haastattelun yhdessä, jotta saisimme lopuista haastatteluista yhteneväiset. Tämän avulla saimme myös poistettua haastatteluiden tuoman alkujännityksen. Haastatteluiden edetessä huomasimme pian, että tapa oli toimiva. Pystyimme keskittymään hyvin ensimmäisenkin haastattelun sisältöön ja täydensimme sitä yhdessä kysymällä tarvittaessa apukysymyksiä. Aluksi mietimme jännittääkö haastateltavia liikaa, jos haastattelijoina on kaksi. Pelko oli kuitenkin turha, koska kaikki haastateltavat, alun pienen jännityksen jälkeen, selkeästi rentoutuivat ja alkoivat vastailemaan luonnollisesti haastattelukysymyksiimme. Kaksi seuraavaa haastattelua tehtiin yksin puhelinhaastattelulla aikataulullisista syistä. Myös nämä haastattelut sujuivat hyvin. Haastatteluiden muoto oli hyvin samantapainen kuin ensimmäisessä haastattelussa, koska haastattelumenetelmä oli nyt luotu yhdessä. Toteutimme myös neljännen haastattelun yksin. Tähän

syynä oli pitkä välimatka toisen haastattelijan kannalta, joten oli luonnollista, että vain toinen tutkijoista oli paikalla. Teimme kaksi viimeistä haastattelua yhdessä. Viidennen haastattelun jälkeen huomasimme aineistossamme tapahtuvan kylläntymistä, sillä samat aiheet alkoivat nousta esille kerta toisensa jälkeen. Koska olimme sopineet jo kuudennen haastattelun, päätimme toteuttaa sen. Näin varmistimme aineiston kylläntymisen tapahtuneen. Eskola ja Suoranta (2014, 62) sanovat, että aineistoa on silloin riittävästi, kun uutta tietoa ei enää saada.

5.4 Aineiston analyysi

Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 16 minuutin ja 58 minuutin välillä. Huomasimme suuren kestovaihtelun johtuvan siitä, että ensinnäkään lyhyempien haastatteluiden kouluissa ei kestävästä kehitystä huomioitu kovin paljon ja toiseksi lyhyempien haastatteluiden haastateltavat puhuivat nopeasti ja tiiviisti, kun puolestaan pitkät haastattelut koostuivat laveammista vastauksista. Haastatteluita kertyi yhteensä 194 minuuttia. Haastatteluiden jälkeen pääsimme litteroimaan aineistoa. Litteroimme kumpikin kolme haastattelua. Teimme litteroinnit sanasta sanaan jättäen niistä kuitenkin pois epäoleelliset täytesanat. Emme myöskään kirjanneet taukoja litterointeihin. Korvasimme haastateltavien nimet koodeilla H1–H6 jo litterointivaiheessa, jotta pystyisimme säilyttämään haastateltavien anonymiteetin. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 61 sivua. Litteroinnissa oli käytössä kirjaisintyyppi Book Antiqua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Aloitimme haastattelut haastateltavien perustietojen läpikäymisellä. Opettajien työkokemus ja se, millä koululla he työskentelevät eivät olleet tutkimusaiheenamme, mutta halusimme selvittää nämä asiat voidaksemme paremmin tulkita heidän vastauksiaan. Seuraavaksi kysyimme haastateltaviltamme yleisluontoisen kysymyksen, *mitä kestävä kehitys sinun mielestäsi tarkoittaa?* Koska

kestävän kehityksen -käsite on hyvin laaja, saimme selvitettyä kysymykselämme, miten haastateltavat ymmärtävät käsitteen. Myös tämä kysymys oli meille tutkijoille tärkeää tietoa, koska se, kuinka vahva tietämys haastateltavilla aiheesta on, vaikuttaa vastausten sisältöön ja niiden tulkintaan. Vastaukset tähän kysymykseen kuvasivat samalla myös opettajan omaa toimintaa ja ajatusmaailmaa. Kun käsittelemme aineistoa, havaitsimme myös kysymysten 10 (*Mikä on oma suhtautumisesi ja kiinnostuneisuutesi ympäristöasioihin vapaa-aikana ja miten se näkyy?*), 11 (*Onko sinulla mahdollisuuksia / halua osallistua kestävän kehityksen toimien kehittämiseen koulussasi, jos niin miten?*), 12 (*Oletko käyttänyt luokassasi muita kestävän kehityksen toimia, kuin mitä koulu edellyttää?*), 13 (*Millaisia kehittämissuhteita sinulla voisi olla koulunne ympäristöasioiden hoitoon?*) ja osin myös 8 (*Miten kestävä kehitys eri tahoilla ilmenee?*) olevan vastaussisällöltään samaa aihepiiriä. Kahdeksas kysymys oli laaja kysymys, joka koostui apukysymyksien avulla pienemmistä osioista, kuten esimerkiksi kestävän kehityksen ilmenemisestä jätteiden lajittelussa, ruuassa, eri oppiaineissa ja vuorovaikutuksessa. Kysyimme apukysymykset haastateltaviltamme tarvittaessa, jos asiat eivät nousseet haastateltavan kerronnassa muutoin esille. Näiden yllä olevien kysymysten yhdistämällä isoksi kokonaisuudeksi, saimme luotua ensimmäisen, ison merkityskokonaisuuden, joka nimettiin opettajan toimintaa koskeväksi aihealueeksi.

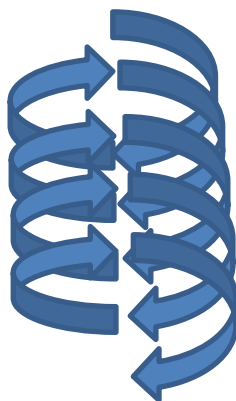
Kun kävimme aineistoa läpi enemmän, havaitsimme toisen selkeän merkityskokonaisuuden, joka oli koulun toimintakulttuuri. Liitimme tähän kokonaisuuteen kysymykset 3 (*Onko koulussanne ympäristösertifikaatti, vihreä lippu tai jotain muita vastaavia tavoitteita?*), 4 (*Millä kouluarvosanalla (4-10) arvioisit kestävän kehityksen arvojen toteuttamista omalla koulullasi?*), 5 (*Onko kestävän kehityksen arvojen huomioimisessa koulussasi ollut havaittavissa muutoksia työvuosiesi aikana?*), 6 (*Miten koulunne ympäristöstä huolehditaan? Osallistuvatko opettajat, henkilökunta, oppilaat, vanhempainyhdistys ja/tai perheet tähän?*), 7 (*Onko koulullanne joku, joka pääsääntöisesti vastaa kestävän kehityksen asioista ja miten asioista tiedotetaan ja seurataanko niitä?*), 9 (*Onko koulunne osallistunut ympäristötempauksiin tai -kampanjoihin?*) ja osin 8 (ks. yllä). Kysymyksen 11 (ks. yllä) kohdalla puntaroimme, mihin aihe-

alueeseen sen vastaukset tulisi sijoittaa. Päädyimme sijoittamaan ne opettajan toiminta -merkityskokonaisuuteen, koska kysymyksessä tarkasteltiin koulun toimien kehittämistä opettajan omien toimien kautta.

Laajan haastattelukysymyksen (haastattelukysymys 8) lisäkysymyksistä osa jäi sellaisiksi, että aineisto ei sopinut kummankaan jo löydetyn merkityskokonaisuuden alle. Koska kysymykset käsittelevät kestävän kehityksen ulottuvuuksista kulttuurista ja sosiaalisesti kestävästä kehityksestä ja näihin liittyviä asioita sekä ekososiaalisen sivistyksen aihepiiriin sopivia asioita, päätimme asettaa kolmanneksi merkityskokonaisuudeksi ekososiaalisen sivistyksen. Päädyimme näihin merkityskokonaisuusvalintoihin haastateltavien kokemusten kerronnan ja oman tulkintamme pohjalta (Vrt. Laine 2018).

Kun olimme valinneet kolme merkityskokonaisuutta, koodasimme litteoidut haastatteluvastaukset eri väreillä siten, että aina yhden haastateltavan vastaukset olivat samanvärisiä. Tämän jälkeen leikkasimme vastaukset irti toisistaan. Sijoittelimme haastatteluvastaukset paperilappusina omien merkityskokonaisuuksiensa (opettajan oma toiminta, koulun toimintakulttuuri sekä ekososiaalinen sivistys) alle siten, että poimimme aineistosta esiin nousevia yhteneväisiä ja myös toisistaan erottuvia tekijöitä. Kävimme aineiston läpi yhteensä 3 kertaa. Kokosimme ensimmäisen läpikäyntikerran jälkeen esiin nostettuja teemoja yhteen ja näin pääsimme muodostamaan ensimmäistä karkeaa käsitystä aineistostamme tutkimuskysymyksiin liittyen.

Aineiston hankinta
Aineiston merkityskokonaisuudet
Aineiston teemoittelu
Aineiston uusi järjestely
Aineiston tulkinta
Aineistoon perehtyneisyys



KUVIO 3. Hermeneuttisen kehän synty.

Kun luimme aineistoa läpi yhä uudelleen, sijoitellut paperilaput löysivät uusia sijoituspaikkoja ja uusia yhteyksiä keskenään. Lopullinen yhteen vedetty aineisto muodostui hermeneuttisen kehän kautta, jota kuvio 3. ilmentää (Vrt. Gadamer 2004). Aineiston käsittelyn aikana huomasimme myös, että samoilla termeillä saatettiin ilmaista eri merkityksiä ja sen kautta pääsimme kiinni hermeneuttisen kehän syntyyn.

Valitsimme seuraavat teemat kolmen merkityskokonaisuuden alle:

1. Opettajan oma toiminta: toimet, oppimateriaali, innokkuus osallistua ja kehittämistoiveet.
2. Koulun toimintakulttuuri: tyytyväisyys, ympäristö, kierrätys ja lajittelu, ruoka, vastuu sekä kestävän kehityksen näkyvyys koulussa.
3. Ekososiaalinen sivistys: kulttuuri, vuorovaikutus ja osallisuus ja työhyvinvointi.

Merkityskokonaisuuksien alle valitsemamme teemat ovat tarkoin harkittuja kokonaisuuksia, jotka nousevat tutkimusaineistostamme. Haastatteluilla koottu aineisto on kaiken kaikkiaan hyvin monitahoista, mutta teemojen avulla pystyimme luomaan asioiden välille yhteyksiä niiden merkityksiä tulkitsemalla ja hermeneuttisen kehän muodostaman kokonaiskuvan avulla. Tärkeänä osana tulkintaa oli ymmärrys haastateltavien tiedostavuuden tasosta kestävän kehityksen osalta, jota selvitimme heti haastattelun alussa kysymällä, mitä kestävä kehitys haastateltavan mielestä tarkoittaa.

5.5 Eettisyys

Kiinnostuksemme kestävästä kehitystä kohtaan oli syynä aiheemme valintaan. Kirjoitimme ennakkokäsityksemme ylös, jotta osaisimme siirtää ne tietoisesti syrjään analysoidessamme tutkimustuloksiamme. Omat kestävästä kehityksen periaatteemme eivät vaikuttaneet tutkimustuloksiimme.

Vaihdoimme ennen haastattelun tallentamisen alkua haastateltavien kanssa muutaman sanan, joka sai aikaan haastattelutilanteen avoimen ja rennon ilmapiirin. Haastatteluvastauksissa tämä näkyi vastausten pituutena, kommenttien suoruutena ja aitona kiinnostuksena tutkimustamme kohtaan. Käytännön toteutuksessa järjestimme haastatteluille rauhallisen ja suljettavan yksityistilan. Puhelinhaastatteluiden tekemisessä huomioimme, ettei ympärillä ollut muita kuulijoita tai hälinää. Sovimme kaikki haastatteluajat henkilökohtaisesti haastateltavien kanssa ja järjestimme aikataulut niin, että haastateltavilla olisi tarpeeksi aikaa vastata kysymyksiimme. Lähetimme käsiteltävät teemat osallistujille etukäteen tutustuttavaksi.

Haastattelun tallentamiseen käytimme Kokkolan yliopistokeskuksen Sony-tallennuslaitetta, josta siirsimme haastattelut omille tietokoneillemme äänitiedostoiksi aineiston litterointia varten. Varmuuskopioksi tallensimme haastattelut myös yhdelle omassa käytössämme olevalle iPad-laitteelle. Kysyimme luvan jokaiselta haastateltavalta koskien iPadille tallentamista ja lupa myös saatiin kaikilta. Aloitimme jokaisen haastattelun kirjallisen haastattelusuostumuslomakkeen esittelyllä ja allekirjoittamisella. Puhelinhaastatteluna tehtyjen haastatteluiden osalta saimme haastattelusuostumuksen sähköpostitse. Tämän jälkeen muistutimme haastateltaville etsivämme heidän omia mielipiteitään ja käytäntöjään kirjatiedon sijaan, sekä kerroimme, miten tulemme häivyttämään henkilö-, koulu- ja paikkakuntatiedot lopullisessa tutkimusraportissamme, vaikka yksityiskohtia tulisikin haastattelussa esille. Mietimme myös tarkasti, mitä aineistolainauksia käytämme tutkimuksessamme, jotta haastateltaviemme henkilöllisyys ei paljastuisi.

Tutkimusraportin liitteenä olevien haastattelukysymysten on tarkoitus helpottaa lukijaa ymmärtämään haastattelun kulkua ja lisätä esitettävän aineiston eettisyyttä. Kerätty tutkimusaineisto on jo hävitetty yliopistokeskuksen tallennuslaitteilta. Hävitämme aineistot omilta tietokoneiltamme sekä iPadilta pro gradu -tutkielmamme hyväksynnän jälkeen. Samoin hävitämme paperisena työkaluna toimineen litterointiaineiston tietosuojajätteenä tai silppuamalla.

Haastattelumme kohdassa, jossa käsitelimme koulun ympäristösertifikaattia, Vihreää lippua tai muuta vastaavaa tavoitetta, jätimme tietoisesti tutkimusraportissa mainitsematta, mikä tavoite oli. Jätimme tutkimusraportista pois myös tiedon, kenen haastateltavien kouluista tavoite löytyi. Halusimme taata, että koulut, joista jokin tavoite löytyi, eivät erotu muista kouluista. Toisaalta halusimme tällä suojata myös haastatellun yksilönsuojaa. Samalla periaatteella olemme toimineet kaikkien niiden asioiden käsittelyssä, joissa opettajan identiteetti voi olla vaarassa paljastua. Kuntien, kaupunkien ja koulujen nimet, kuten myös haastattelussa mainittujen henkilöiden nimet on jätetty tulosten käsittelyssä pois. Haastateltavien nimet on korvattu koodeilla H1 - H6. Emme keränneet haastateltavien henkilötietoja, sähköpostiosoitteita tai puhelinnumeroita henkilörekisteriin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käymme läpi tutkimustulokset merkityskokonaisuuksien pohjalta. Avaamme jokaisen merkityskokonaisuuden alle teemat, jotka nousivat haastatteluiden sisällöistä tärkeimmiksi ja laajimmiksi haastateltavien kertomina. Kustakin teemasta nostamme esille ne asiat, joista haastateltavat kertoivat ja etsimme yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia haastateltavien kertomusten välillä. Alussa ajatuksenamme oli valita jokaiselle merkityskokonaisuudelle kolme tärkeintä teemaa ja paneutua niihin. Tämä valinnan suorittaminen aiheutti joidenkin mielestämme tärkeiden asioiden tipahtamisen pois käsittelystä, joten päätimme valita kaikki tärkeimmät teemat yksityiskohtaiseen käsittelyyn. Tämän lisäksi käsittelemme näiden teemojen ulkopuolelle jääneitä asioita yhdistäen ne yhdeksi lisäteemaksi.

Merkityskokonaisuuksina erottui kolme osa-aluetta. Merkityskokonaisuuksista löytyneet teemat on jaoteltu merkityskokonaisuuksien alle taulukon 1. mukaisesti. Aineistosta nousee tärkeimmäksi merkityskokonaisuudeksi opettajan toiminta, jonka teemoiksi nousivat toimet, oppimateriaali sekä innokkuus osallistua ja kehittämistoiveet. Koulun toimintakulttuuri -merkityskokonaisuuden alle nousivat teemat, tyytyväisyys, ympäristö, kierrätys ja lajittelu, ruoka, vastuu ja kestävän kehityksen näkyminen koulussa. Kolmannen merkityskokonaisuuden, ekososiaalisen sivistyksen, teemoja ovat kulttuuri, vuorovaikutus ja osallisuus sekä työhyvinvointi. Nämä kolme merkityskokonaisuutta vastaavat tulososiomme otsikoita 6.1, 6.2 ja 6.3.

Taulukko 1. Aineiston merkityskokonaisuudet ja teemat.

Opettajan toiminta	Koulun toimintakulttuuri	Ekososiaalinen sivistys
Toimet	Tyytyväisyys	Kulttuuri
Oppimateriaali	Ympäristö	Vuorovaikutus ja osallisuus
Innokkuus osallistua	Kierrätys ja lajittelu	Työhyvinvointi
Kehittämistoiveet	Ruoka	
	Vastuu	
	Kestävän kehityksen näkyminen koulussa	

Emme ottaneet tutkimuksessamme huomioon haastateltavien ikää tai sukupuolta, koska emme nähneet niillä olevan merkitystä tutkimuksellemme. Pohjaamme päätöksemme Uiton ja Salorannan tekemään tutkimukseen (2017, 14, 17), jossa he tutkivat sitä, kuinka aineenopettajat ottavat kestävän kehityksen arvot opetukseensa mukaan. He huomasivat tutkimuksessaan, että aineenopettajien iällä oli vain vähäinen merkitys kestävän kehityksen näkymiseen opetuksessa. Kuitenkin opettajat, joilla oli pidempi kokemus opettajan työstä, käyttivät kestävän kehityksen menetelmiä enemmän opetuksessaan kuin vähäisen kokemuksen omaavat opettajat. Lisäksi Uitto ja Saloranta (2017) tulivat siihen päätökseen, että sukupuolella, koululla tai koulun sijainnilla ei ollut merkitystä tähän asiaan.

6.1 Opettajan oma toiminta

Opettajan omina toimina käsittelemme tutkimuksessamme niitä asioita, jotka liittyvät opettajan itsenäiseen tekemiseen ja valintoihin työssään kestävän kehityksen osalta. Haastatteluiden tuloksista saimme vastauksia seuraaviin asioihin: millaisia vaihtoehtoja opettajat olivat löytäneet opetustilanteisiinsa, miten he itse kokivat osallistuvansa kestävän kehityksen työhön, oliko kestävä kehitys heille heidän työssään merkityksellistä vai toissijaista, perustivatko he tekemistään kestävän kehityksen toiminnalle vai oliko heidän toimintaperiaatteidensa ja valintojensa pohjalla jokin muu tekijä.

6.1.1 Toimet, opettajan kestävän kehityksen työ käytännössä

Ensimmäisen haastattelukysymyksen avulla halusimme ymmärtää, mitä kestävä kehitys tarkoittaa haastateltavien mielestä. Pyrimme tulkitsemaan heidän nimeämiään merkityksiä mahdollisimman oikeudenmukaisesti ja saamaan käsityksen heidän kokemuksestaan kestävän kehityksen osalta. Kestävä kehitys merkitsi haastatelluille pääasiassa kierrätystä, jätteiden lajittelua ja luonnon säästämistä. Haastateltava 3 kuitenkin tiedosti jo ennen haastatteluita kestävään kehitykseen kuuluvan ekologisen ja taloudellisen kestävän kehityksen lisäksi myös sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen. Tämä jaottelu onkin yleisesti käytössä oleva jaottelu, jossa ekologisesti kestävään kehitykseen sisältyy muun muassa ilmastonmuutoksen hidastaminen, biologisen monimuotoisuuden turvaaminen ja luonnonvarojen kestävä käyttö. Taloudellinen kestävä kehitys pitää sisällään sen, ettei tavaroita ja palveluita tuoteta niin paljon, että ympäristöä rasitettaisiin liikaa. Talouden tulee olla siis kestävää, jolloin satsataan ympäristön rasituksen sijaan koulutukseen, tutkimukseen ja kehitystyöhön. Taloudelliseen kestävään kehitykseen kuuluu läheisesti myös eri mittarit, kuten ekotehokkuus ja hiilijalanjälki. sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävään kehityk-

seen kuuluu muun muassa tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, osallisuus ja monikulttuurisuus. (Wolff 2004, 24–25.)

Mutta että paljon puhutaan myöskin siitä, että miten toisia kohtelen ja kaikki ollaan niinku samalla viivalla. Ja sitä tasa-arvoa ja kuinka toista kohtelen. Ne on semmosia niinku tärkeitä asioita ainaki itelle ja se, että kaikilla on hyvä olla. (H6)

Vaikka viisi haastateltavaa eivät tiedostaneet sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden kuuluvan kestäväan kehitykseen, tuli se kuitenkin selkeästi esille heidän puheissaan. Kaikki haastateltavat pyrkivät muun muassa oikeudenmukaisuuteen ja oppilaiden tasa-arvoiseen kohteluun sekä kiusaamisen aktiiviseen estämiseen. Birdsallin (2013, 814–835) opettajaopiskelijoille tekemästä tutkimuksesta ilmeni koulutuksen tärkeys, koska opiskelijoiden näkemys kestävästä kehityksestä oli hyvin suppea. Hänen mukaansa opettaja voi opettaa kestävää kehitystä vain, jos hän itse omaa siitä laajan tietämyksen. Nekin haastattelemamme opettajat, jotka eivät olleet kovin tietoisia kestävästä kehityksestä, kertoivat opettavansa kestäväan kehityksen asioita oppilailleen. Opettaminen oli lähinnä kestäväan kehityksen arvojen toteuttamista käytännön tekemisessä, mutta myös keskustelemista, kuinka luontoa voitaisiin säästää.

Ja sitte justiinsa tämä roskaaminen ja tää, että ne on semmosia arkisia asioita, mistä jutellaan ja pohditaan, että hei, on se kumma, että sä jaksat kantaa pillimehun täytenä repussas tai taskussa ja sitte kun se on juotu, että tuleeko siitä painavampi siitä pillimehun tölkistä, että sen voi sitte niinku nakata maahan, kun ei jaksa kantaa. (H6)

Tällaisilla pohdinnoilla opettajat pyrkivät siihen, että asiat jäisivät oppilaiden mieleen ja että niistä syntyisi luokassa keskustelua. Cantell (2016, 317–318) on asiasta samaa mieltä ja huomauttaakin, että opetus kannattaa sitoa oppilaiden oman elämän tilanteisiin ja kiinnittää huomiota erityisesti aiheiden ajankohtaisuuteen ja maailmanlaajuisuuteen. Haastateltava 3 mainitsee, että hän keskuste-

lee oppilaidensa kanssa hyvin mielellään muun muassa kierrättämisestä jo senkin takia, että koko kestävä kehitys aiheena on lähellä hänen sydäntään.

Viisi haastateltavaa mainitsi myös sen, että askarteluiden ja kaikkien kuvataiteeseen tai käsitöihin liittyvien materiaalien kierrättäminen on tärkeää. He opettavat oppilaitaan lajittelemaan ja kierrättämään. Haastatellut opettajat uskovat myös, että heidän opetuksensa asiasta on mennyt perille, koska oppilaat kysyvät heiltä usein, mihin jäteastiaan mikin roska kuuluu. Jokainen haastateltava on myös puhunut oppilailleen valojen sammuttamisesta ja syistä, miksi näin pitää tehdä.

Kun kysyimme opettajien omaa suhtautumista ja kiinnostuneisuutta ympäristöasioihin heidän vapaa-ajallaan, vastauksista huokui halu pitää huolta ympäristöstä. Haastateltavat kertoivat, että he liikkuvat mielellään paljon luonossa, pyöräilevät lyhyet matkat ja kierrättävät, mutta eivät ole yhden vastaajan (H1) sanoin ”barrikadeilla olleet tai kettingillä ittiään puuhun laittaneet”. Myös Aarnio-Linnanvuoren (2018, 66) tutkimuksen haastatteluista ilmeni läheisen luontosuhteen olevan ympäristövastuullisuuden perusta, jota myös tutkimuksemme haastateltavat pitivät hyvin tärkeänä.

Kaksi haastateltavaa koki olevansa keskimääräistä tiedostavampia kestävän kehityksen asioista. Tämä huokui myös heidän puheistaan. Heitä ahdisti muun muassa koiran omistaminen, juuston syöminen, väestön kasvu, päästöt, ylikalastus ja ylipäättään holtiton törsääminen. He toivoivat ihmisten tietoisuuteen lisää tosiasioita. Vähättely ja poiskatsominen aiheuttivat näissä kahdessa haastateltavassa suunnatonta ärsytystä.

Opettajista neljä oli käyttänyt työssään myös muita kestävän kehityksen arvojen mukaisia toimia kuin mitä koulu edellyttää. Haastateltava 6 koki, että koulu edellyttää niin paljon kestävän kehityksen toimia, ettei enempää ole tehtävissä omassa luokassa. Kestävän kehityksen näkyminen oppilaiden työskentelyssä tuntui olevan täysin opettajien harteilla. Jos opettaja vaati kestäväällä tavalla toimimista, se näkyi kyllä oppilaiden toimissa, mutta oppilaat eivät omaaloitteisesti asiaa tuoneet esille.

6.1.2 Oppimateriaali, idearikkaat vaihtoehdot

Kaikilla haastateltavilla oli omassa toiminnassaan käytössä paljon kierrätysmateriaaleja. Kolme haastateltavista kertoi käyttävänsä monisteiden kääntöpuolta hyödyksi tehtävissä sekä piirtelyssä. Kaksi haastateltavista mainitsi käyttävänsä paljon paikallista palveluntarjontaa materiaalihankinnoissaan sekä hyödyntävänsä esimerkiksi rautakaupan poistotuotteita, joita saa ostaa hyvin edullisesti tai toisinaan niitä saa jopa veloitusetta. Haastateltava 5 kertoi heidän koulunsa hyödyntäneen toiselta koululta poistettuja kalusteita sekä oppilaiden välipaloina syömien pilttiruokien lasipurkkeja ja kansia.

Kyllä me yritetään kierrättää aina kaikki mahdollisimman pitkälle, tehtiin semmosia luonnonmateriaaleista...Lapsille on hyvin murheellista, jos ne haluaa kuvan jostakin merileijonasta ja sit ku näytetään kuvia, ku ne on siellä muovin keskellä, rannalla pötköttää ja kun niillä on niitä muoveja siellä. Ne ottaa sen tosi raskaasti, että tämmöstä on. (H2)

Vaikka haastateltavat ovat toimineet materiaalihankintojen kohdalla kestävästi, ei tällainen kestävä toiminta ole ollut koulun vaatimaa, vaan opettajien omasta tahdosta tulevaa toimintaa. Kuitenkin osa Suomen kaupungeista ohjaa opettajia kestävämpään toimintaan hankintojen osalta. Esimerkiksi Helsingin kaupungin tekemä Helsingin kaupungin kestävien hankintojen opas ohjaa työntekijöitään kestävien ratkaisujen tekemiseen hankinnoissaan (Helsingin kaupungin kestävien hankintojen opas 2015). Kaikilla haastateltavilla on käytössä luonnonmateriaaleja kuvaamataidossa ja käsitöissä. Muiden oppiaineiden kohdalla tulee esille, että luonnosta puhuttaessa internetistä etsitään luontoaiheisia kuvia ja haastateltava 2 kertoi, miten oppilaat kiinnittävät huomiota luonnon roskaamiseen näiden luontokuvien kautta. Omasta työskentelystä syntyvän jätteen lajittelu ja kierrättäminen huomioidaan kaikkien haastateltavien kertomuksissa. Kierrätysmateriaalien osalta opettajat ovat hyödyntäneet kirpputoreja ja kierrätyskeskuksia, kun tarvikevarastoja on täydennetty. Puolet haastateltavista kertoi saavansa kierrätysmateriaaleja koulun käyttöön myös oppilaiden ja opettajien ko-

deista. Haastateltava 6 huomioi kestävän kehityksen kuluttamisen näkökulman vuosittaisissa materiaalihankinnoissaan ja mainitsee aina kovasti miettivänsä, ettei tulisi hankittua mitään turhaa.

Huomasin, että aargh, mikromuovi! (H4)

Tiedostavimmat haastateltavat ovat huomioineet hyvin yksityiskohtaisesti ympäristövaikutukset omissa toimissaan, kuten haastateltava 4, joka alkoi potea huonoa omaatuntoa kuvaamataidossa käytettävien akryylivärien jäämistä, jotka oli huuhdottu viemäriin. Tiedostavimmat haastattelemistamme henkilöistä pohtivat ympäristövaikutuksia lähes kaikessa tekemisessään. He ovat itse kehitelleet vaihtoehtoisia toimintatapoja omaan luokkaansa. Samanlaisia ajatuksia tuli esille myös Aarnio-Linnanvuoren (2018, 67) tutkimuksesta, jossa haastateltavat korostivat arjen ympäristövastuullisia tekoja, joita jokainen voi omissa toimissaan tehdä ympäristön hyväksi niin kotona kuin koulussakin. Omasta tutkimuksestamme kuitenkin ilmeni, että vaikka haastateltavat tiedostaisivat, että olisi hyvä tehdä ympäristövastuullisia tekoja, he jättävät kuitenkin asian sikseen. Tästä esimerkkinä se, että osa haastateltavistamme kertoi havainneensa puutteita jätteen lajittelumahdollisuuksissa, mutta he olivat vain tyytyneet tilanteeseen. Kuitenkaan kaikkien haastateltavien kohdalla näin ei ollut, sillä kaksi haastateltavistamme huolehti jätteiden lajittelusta hyvin huolellisesti itse ja kuljetti jätteitä tarvittaessa silloin tällöin myös itse jäteasemalle oikeaoppiseen jätteenkäsittelyyn.

Aarnio-Linnanvuoren (2018, 71) tutkimuksessa kaksi haastateltavaa puhuu luontoelämyksien puolesta, joita jokaisen oppilaan tulisi saada. Osa tämän tutkimuksen haastateltavista mainitsi käyvänsä oppilaiden kanssa usein ulkona ja uskovansa sen vahvistavan oppilaan ympäristötietoisuutta. Heidän mukaansa luonnossa liikkuminen lisää oppilaiden kunnioitusta luontoa kohtaan, joka puolestaan näkyy vastuullisena luontokäyttäytymisenä.

6.1.3 Innokkuus osallistua ja kehittämistoiveet

Haastateltava 2 pohti, että yhdelläkään opettajalla ei pitäisi olla mitään estettä osallistua kestävän kehityksen toteuttamiseen koulussa. Hän näki opetussuunnitelman tarjoavan niin hyvät mahdollisuudet toteuttaa asiaa, että on vain opettajasta itsestään kiinni, toteutuuko kestävä kehitys vai ei.

Voi laittaa kestävän kehityksen lasit päähän ja kattoo niillä. Sikäli se on rikkaus sekä sinulle että niille lapsille. Jos sää välität niin paljon, että koko koulu lähtee, niin kenenkä tahansa kollegan kans voi tehdä yhteistyötä, pyytää, että olisitko sää kiinnostunu, että tehtäis tämmönen teema, joka on vaan rikkaus ja sillä tavalla saa sen yhteisopettajuuden käyttöön. (H2)

Myös muut haastateltavat kertoivat osallistuneensa hankkeisiin ja osoittivat kiinnostuksensa kestävän kehityksen toteuttamiseen ja sen kehittämiseen koulullaan. Kolme haastateltavaa kertoi olevansa mukana kestävän kehityksen tiimeissä ja viisi haastatelluista opettajista koki, että heillä on hyvin mahdollisuuksia osallistua kestävän kehityksen toteuttamiseen. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että koko koulua koskevan kestävän kehityksen työn vetovastuu koettiin yksinäiseksi ja raskaaksi velvollisuudeksi, johon voimavarat eivät oikein riittäneet. Usea haastateltava toivoi lisää yhteisöllisyyttä ja vastuunkantoa kollegoiltaan. Salosen (2010, 227) tutkimuksesta käykin ilmi, että yhteisöllisyys oli koko hänen aineistonsa tärkeimpänä pidetty tekijä kestävän kehityksen osalta, jonka takia koko kouluyhteisön tulisikin yhdessä huolehtia ympäristö vastuullisesta toiminnasta.

Päällimmäiseksi kehittämistoiveeksi haastateltavilta nousee lajittelu- ja kierrätysmahdollisuuksien laajentaminen. Tätä perustellaan sillä, että koulun pitäisi näyttää esimerkkiä omalla toiminnallaan. Asennemuutosta toivottiin myös niin opettajakunnan kuin oppilaidenkin keskuudessa. Työkaluksi tähän ehdotettiin välittämisen pedagogiikkaa. Konkreettisenä ideana haastateltava 2 esitti kaikille kouluille vuosikelloa, johon ennakolta sovituille ajanjaksoille kirjaataan tavoitteet ja ajanjakson päätteeksi tarkistetaan tulokset. Salosen (2010, 228)

tutkimus puhuu kuitenkin ihmisen itsemääräämisoikeuden puolesta. Hänen tutkimuksensa tutkittavat olivat sitä mieltä, että jokaisen yksilön on itse saatava päättää, toimiiko kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti vai niitä vastaan. Vuosikello voisi siis toimia joidenkin ihmisten kohdalla tavoitetta vastaan.

Kehittämistoiveina mainittiin myös ruokajätteen valvonta ja energiankulutuksen mittaaminen. Haastatteluista nousi esille jokaisen opettajan vapaus toteuttaa omia teemapäiviä, joten esteitä muutokselle ei pitäisi todellisuudessa olla. Osa opettajista toteuttikin kestävän kehityksen asioita projektien muodossa, joka antoi oppilaille laajan näkemyksen ympäristövastuullisesta toiminnasta.

Mä saan joka kerta hepulikohtauksen, kun mä meen ekopisteelle, kun mä nään mitä siellä taas on mätetty sinne tänne. Sitä rikkiäistä peiliä kun ei saa laittaa sinne hillopurkkien sekaan, kun se voi pilata sen lasisatsin. Ja keramiikkakaan ei ole lasia. (H4)

Ymmärrystä ja tiedostamisen lisäämistä toivottiin kierrätykseen, jota voitaisiin saada aikaan perustelemalla oppilaille eri lajitteluastioiden käyttöä. Haastattelulla 4 oli itsellään ehdotuksena yksityiskohtainen eri jätetyyppien esimerkinomainen esittely, jossa kerrotaan esimerkiksi, miksi läpi värjätty paperi ei ole paperijätettä tai miksi peili ei kuulu lasijätteisiin. Kun oppilaat ymmärtävät eri jätetyyppien erot, he voivat valistaa aikuisiakin toimimaan paremmin ja osaisivat ainakin itse sitten aikuisina tiedostaa omaa toimintaansa oppimansa perusteella. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Aarnio-Linnanvuori (2018, 67), jonka tutkimuksessa huomattiin opettajan mahdollisuudet toimia oppilailleen esimerkkinä ympäristövastuullisuuden opettamisessa. Hänen tutkimuksestaan ilmeni, että myös oppilaan vaikuttaminen toisia oppilaita kohtaan on mahdollista, mutta Aarnio-Linnanvuoren tutkimuksesta ei tullut kuitenkaan esille sitä, että oppilas voisi opastaa aikuisia ympäristövastuullisempaan toimintaan.

6.2 Koulun toimintakulttuuri

Tutkimuksessamme tarkoitamme koulun toimintakulttuurilla koulun yhteisissä, koko henkilökuntaa koskevissa ohjeissa ja päätöksissä näkyviä kestävä kehityksen pysyviä periaatteita. Koulun toimintakulttuurin osalta selvitimme sen näkyvyyttä ja vaikutuksia koulun yleisiin toimintaperiaatteisiin. Meitä kiinnosti myös, mitä kestävä kehityksen elementtejä tai ilmenemistapoja koulun toimintakulttuurista löytyi ja miten toimintakulttuurin vaikutukset opettajien keskuudessa koettiin.

6.2.1 Tyytyväisyys, kokemus koulun toimintakulttuurista

Halusimme tietää, miten haastateltavat kokivat kestävä kehityksen toteutuvan omalla koulullaan. Vastaukset vaihtelivat kouluarvosanoissa kuudesta yhdeksään ja puoleen. Ainoastaan yksi vastauksista oli kiitettävä arvosana. Haastateltavat osasivat perustella vastauksiaan ja niistä ilmeni, miten he kokevat, kuinka kestävä kehitystä tulisi huomioida. Pelkästään annettujen arvosanojen perusteella vastaustulokset kertovat, että todennäköisesti paljon enemmän olisi tehtävissä kestävä kehityksen täydellisemmän toteutumisen eteen. Esimerkiksi arvosanaa seitsemän haastateltavat perustelivat sillä, ettei kestävä kehitystä ollut tuotu koululla erityisesti esille ja lisäksi kierrätyksessä oli puutteita.

Lähinnä sen takia, että varmasti sitä (kestävän kehityksen toimintakulttuuria) ei oo tuotu esille niin paljoa, et just mä en esim. tiää noista asioista. Mulle ei oo tosiaan kukaan sanonu, ollaanko me joku, onko meillä joku systeemi tässä tarkempi. Se on varmaan vähä, että kaikki opettajat on tehny omaa juttua ja ettei missään tapauksessa varmaankaa oo ollu kaikki asiat lähelläkää kohillaan. (H1)

Haastateltava 1:n kertomasta voidaan tulkita tiedon puuttuminen. Hän kertoo, miten opettajat toimivat jokainen omalla tyylillään johtuen siitä, että koulun toimintakulttuurissa kestävä kehitys ei ole näkyvä elementti. Haastattelusta ilmenee luottamus opettajien toimintaan ja että jokainen osaa toimia riittävän kestäväällä tavalla toimintakulttuurin sitä erikseen korostamatta. Kuitenkin haastattelusta ilmenee myös opettajan epävarmuus kestävä kehityksen asioita kohtaan, joista hän todennäköisesti haluaisi itsekin suoriutua paremmin.

No meillä ei kunta kauheen hyvin osallistu tähän esimerkiksi kierrätyksen toteuttamiseen, että meillä on tosi huonosti toi kierrätys meidän koululla, että siellä ei esimerkiksi oo muutamia tavallisia kierrätysjuttuja, kuten nestekartonkia tai muoveja ollenkaa. Lisäks meillä on vielä paljo sellasta henkilökuntaa, jotka on vähä laiskanpulskeita kierrättäjiä. (H3)

Haastateltava 3 puolestaan kertoo koulun henkilökunnassa olevan ”laiskanpulskeita kierrättäjiä”. Tämä kertoo koulun yleisestä asenteesta kierrätystä kohtaan, opettajilta ei vaadita kierrätystä tai opettajille ei ole teroitettu kierrätystoimien kuuluvan heidän työtehtäviinsä. Vähäinen kierrätysinnostus voi toisaalta selittää myös puutteelliset lajittelumahdollisuudet. Tästä näkökulmasta voi päätellä koulun odottavan opettajan omaa aktiivisuutta kierrätyksen ja kestävä kehityksen toimien toteutuksessa. Toisaalta puutteelliset lajittelumahdollisuudet voivat latistaa opettajien kierrätysinnostusta ja koulun toimintakulttuuri estää näin ollen opettajaa työskentelemästä ekotehokkaasti tältä osalta.

Tasa-arvon heikko toteutuminen, kristinuskon korostaminen ja iäkkäät koulurakennukset olivat myös haastateltavien kestävä kehityksen arvosanaa heikentäviä tekijöitä. Oppilaiden toiminnan ja Unicef-toimintaan panostaminen puolestaan olivat haastateltavien kertoman mukaan arvosanaa korottavia tekijöitä. Myös Aineslahden (2009, 301) tutkimuksesta ilmenee, kuinka Unicef-kävelyn ansiosta oppilaat ovat oppineet kantamaan huolta kehitysmaiden lasten koulunkäynnistä. Tällaiset toimet siis lisäävät oppilaiden globaalista vastuuta ja suvaitsevaisuutta. Lisäksi oppilaat oppivat pitämään huolta lähimmäisistään.

Kaksi haastateltavista työskenteli uusissa koulutiloissa, mutta uudet tilat eivät vaikuttaneet heidän arvosanaansa korottavasti. Toinen uudessa koulussa toiminut opettaja kertoikin esimerkiksi lajittelutoimintojen olevan vielä kehittymässä, joka selittää sen, miksi uudessa koulusta kierrätys on puutteellista. Toinen uudessa koulussa toiminut opettaja puolestaan kertoi siistimissopimuksissa olevan kehittämisen varaa, sillä jätteiden pois kuljettamista ei ole mitoitettu sopimukseen riittävällä laajuudella ja opettajat joutuivat kuljettamaan itse lajittelemaansa jätteitä kierrätysasemille.

6.2.2 Ympäristö, koulun piha-alueista huolehtiminen

Haastateltavien puheista käy ilmi, että koulun ympäristön siisteydestä huolehditaan koulutyön ohessa säännöllisesti. Suurin osa haastateltavista kertoo joka-keväisistä roskiensiivouspäivistä, jolloin oppilaat kiertävät siistimässä koulun lähialueen ympäristön keräten sieltä roskat pois. Yhdellä koululla on jopa tapana toteuttaa isompi, kahden viikon ympäristönsiistimiskampanja, joka kattaa koulun lähiympäristöä laajemman siivousalueen aina lähipuistoon saakka. Oppilaat tuntuivat haastateltavan mukaan pitävän puuhastelusta luonnon puhtaana pitämisen puolesta. Haastateltava 2 kertoi myös, miten oppilaat ovat olleet järkyttyneitä siitä, kuinka paljon roskaa luonnosta löytyy. Haastateltava 6 mainitsi lähiympäristön roskien keräämisestä, että tämän koulun oppilaat käyttivät roskien keruuta luokkaretkirahojen ansaitsemiskeinona. Hän kertoi myös, että koulun tapana oli käydä istuttamassa ennakolta sovituille tahoille rauhan puita.

No, kerran tai kaks vuoossa koko koulun oppilaat siivoaa sen koulun ympäristön ja sitte vanhempainyhdistys kans siivoaa ja korjaa rikkoontuneita leikkikenttävälineitä. (H5)

Haastattelukysymyksissämme kysyimme koulun henkilökunnan, kotien ja vanhempainyhdistysten osallistumisesta koulun ympäristön siisteydestä huolehtimiseen. Ympäristöstä huolehtimiseen ei haastateltavien puheiden mukaan osallistunut juurikaan perheet tai vanhempainyhdistykset yhtä koulua lukuun ottamatta. Vanhempainyhdistyksen rooliksi tällä koululla nousi leikkikenttävälineiden huolto ja korjaaminen. Perheet osallistuivat ympäristön siivoamiseen ainoastaan sillä tavalla, että he varustivat lapsensa päivään. Opettajat olivat säännöllisesti mukana oppilaiden kanssa keräämässä roskaa, mutta koulun muun henkilökunnan osallisuus näihin tapahtumiin ei tullut esille. Yksi haastateltavista (H3) mainitsi kunnan työn osuuden ja vastuun ympäristöstä huolehtimisessa, muiden haastateltavien kertomuksista kunnan osallisuus ei käynyt mitenkään ilmi.

Oppilaat tekee, mitä oppilaille sanotaan... Kyllä mä käyn omassa luokassani läpi, että mitä kierrätysmahdollisuuksia siellä on ja sanon vielä valvovani tätä touhua. (H4)

Opettajien mukaan kasvatukseen kuuluu automaattisesti puhua oppilaiden kanssa ympäristön roskaamisesta ja niistä esineistä, jotka eivät kuulu luontoon. Näitä keskusteluita ilmeni kolmella kuudesta opettajasta heidän vastauksistaan. Haastateltavat kertoivat keskustelevansa roskaamisesta ja siisteydestä sekä omassa luokassaan että oppilaiden kanssa ympäristössä liikkuessaan. Roskienkeruukampanjan lisäksi muita koulussa toteutettavia ympäristötempauksia oli Unicef-kävely, joka tuli esille viidessä kuudesta haastattelusta. Lisäksi yhdellä koululla oli järjestetty myös muun muassa koulun kirppis ja älä osta mitään -päivä. Kaiken kaikkiaan ympäristötempauksiin osallistuminen vaikuttaa olevan melko vähäistä. Haastattelussa mukana olleissa kouluissa toteutettiin keskimäärin 1–2 tapahtumaa vuodessa.

Kahdessa koulussa kestävä kehitys oli kirjattu koulun toimintasuunnitelmaan tai muuhun vastaavaan vuosisuunnitelmaan. Toisessa näistä suunnitelma ei ollut enää voimassa ja yksi koulu tavoitteli statusta. Näissä kouluissa opetta-

jat kuitenkin kertoivat, että kestävän kehityksen toteuttaminen on usein jäänyt yhden ihmisen hartioille, joka on aiheuttanut toimien hiipumista tai jopa loppumista aikaa myöden. Tätä huomiotamme tukee myös Salorannan (2017, 148, 158–167) tutkimus, jossa tutkitaan sitä, kuinka koulun toimintakulttuuri vaikuttaa kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamiseen ja miten oppilaiden asenteet vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä vapaa-ajalla kestävän kehityksen arvoja ajatellen. Tutkimuksesta selvisi, että yli puolessa kyselyyn vastanneista kouluista kestävän kehityksen arvot oli määritelty koulun toimintasuunnitelmaan yksityiskohtaisemmin kuin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, mutta suunnitelmat asian toteuttamisesta jäivät yksittäisen henkilöiden vastuulle. Salorannan tutkimuksesta kävi myös ilmi, että niiden koulujen opettajat, joissa kestävä kehitys oli kirjattu osaksi koulukohtaista toimintakulttuuria, huomioivat kestävän kehityksen arvot paremmin opetuksessaan ja arkikäytöissään kuin niiden koulujen opettajat, joissa kestävä kehitystä ei ollut huomioitu toimintasuunnitelmassa. Toimintakulttuurilla ei huomattu kuitenkaan olevan merkitystä siihen, kuinka paljon opettajat käyttivät kestävän kehityksen arvoihin liittyviä toimintatapoja (esim. ulkona tapahtuvaa opetusta) opetuksessaan.

6.2.3 Kierrätys ja lajittelu, ”roskakulttuurin” ilmeneminen

Kun kysyimme haastateltaviltamme siitä, kuinka kestävä kehitys näkyy jätteen lajittelussa, saimme samantyyppisiä kierrätysmenetelmiä käyttävistä kouluista täysin erilaisia vastauksia. Muun muassa haastateltava 3 koki koulunsa kierrätyksen ja lajittelun olevan huonoa, vaikka hänen koulullaan kierrätystä ja lajittelua tapahtui enemmän kuin monilla muilla kouluilla. Haastateltava 3:n koululla vain muoveja ja nestekartonkia ei kierrätetty. Haastateltava 2 puolestaan kertoi, että heidän koulullaan kierrätys onnistui hyvin, vaikka hänen koulullaan ei kierrätetty nestekartongin lisäksi lasia, pattereita tai metalleja. Hän ei myöskään osannut sanoa kierrätetäänkö muovia. Näiden kahden vastaajan eri-

laiset vastaukset johtuivat tiedon määrästä. Haastateltava 3 oli selvästi tiedostavampi kestävän kehityksen asioista kuin haastateltava 2.

Mutta mä kyllä itse yleensä vien ne, mä vaan katon, että ne on täynnä ja kannan ne autoon ja seuraavana aamuna sitte ku kävelen niin. Et siinä on puutteita, et ois kivempi, et jos se ois, et työnantaja järjestäis sen, ettei mun tarvi ite kattoo, että jaha, nyt alkaa kaappi taas pullottamaan kaikkia hylättyjä veistoksia ja muuta. (H4)

Haastateltava 6:n koululla kierrätettiin ainoastaan palava energiajäte, pahvi ja paperi. Hän antoi kuitenkin koulunsa kestävän kehityksen toteutumiselle erinomaisen arvosanan. Tällä koululla muut asiat olivat paremmin hoidettuja kestävän kehityksen saralla kuin haastateltava 3:n koululla. Haastatteluista tuli myös ilmi, että kunnan vaatimuksesta kierrätysasiat ovat osin kunnossa, mutta kunnan osien välillä oli havaittavissa suuriakin vaihteluita ja tällöin kierrätysasiat ovat huonommin hoidetulla kunnanosalla osittain opettajien itsensä vastuulla.

Ruokajätteen määrä nousi myös esille neljän haastateltavan vastauksista. Yksi haastateltava (H5) koki, että ruokajätettä tuli paljon vähemmän, kun keittiö oli vaihtanut ruokalan jätteastian pienemmäksi. Toinen haastateltava (H2) puolestaan kertoi, että heidän koulullaan keittiö on panostanut ruokajätteen määrän vähentämiseen sillä, että keittiölle on asennettu mittarit, joilla valvotaan ruokajätteen määrää. Joka päivä jätteen määrä punnitaan ja se ilmoitetaan ruokalan seinällä. Oppilaat ovat innostuneet tästä ja pyrkivät mahdollisimman pienentämään ruokajätteen määrää. Tämä mahdollistaa myös sen, että ruokalistan suunnittelijat voivat suunnitella ruokalistan niin, että paljon jätettä tulleina ruokapäivinä ruokalistalle vaihdetaan toinen ruoka. Haastateltava 6 kertoi, että hänen koulunsa käytäville on sijoitettu biojätteastioita. Näihin astioihin oppilaat voivat laittaa eväistä tulleet biojätteet. Haastateltava 5 puolestaan mainitsi, että heillä ruokajäte menee suoraan sekajätteeseen.

Koulun toimintakulttuuri kestävän kehityksen osalta ei ollut selkeänä opettajien tiedossa. Osa haastateltavista nosti esille kunnan kierrätysperiaatteet

ja koulun toiminnan niiden pohjalta. Oli myös tiedossa, että kunta vastaa tietystä asioista, mutta ei ole tietoa siitä, että miten tai mitä kunnat asian eteen tekevät.

Siihen on tosi vaikeaa vastata, koska noi on just niitä kuntapuolen juttuja niin mä en niistä sitte niin tarkkaan tiää.(H3.)

Selkeitä raameja koulun kestäväen kehityksen toiminnalle emme löytäneet haastattelukysymystemme pohjalta yhdeltäkään koululta. Kunnan ja päättäjien tekemä työ koulun toiminnan tukemiseksi ei vaikuttaisi tämän tutkimuksen pohjalta olevan erityisen läpinäkyvää, vaikka osa haastateltavista kertoikin kunnan huolehtivan osittain kierrätysasioista. Kuitenkin Salorannan (2017, 145) tutkimuksesta ilmeni, kuinka suuri vaikutus koulun toimintakulttuurilla on koulun arjessa tapahtuvaan kestäväen kehityksen toimintaan. Salorannan mukaan koulun kestäväen kehityksen toimintakulttuuri vaikuttaa opettajien opetusjärjestelyihin, opettajien omaan toimintaan ja näiden kautta mahdollistaa oppilaille toimia kestäväen kehityksen mukaisesti.

6.2.4 Ruoka, kestävät valinnat kouluruokailussa

No minä edelleenkin toivosin sitä kasvisruuan tulemistä sinne koulun linjastolle, mikä mun mielestä olis niinku loistavaa kasvatusta. (H3).

Kaksi kuudesta haastateltavastamme olisi halunnut lisätä kasvisruuan päivittäiseen kouluruokailuun toiseksi ruokavaihtoehdoksi. He uskoivat, että kasvisruuan tarjoaminen päivittäin yhtenä ruokavaihtoehtona lisäisi kasvisruuan kulutusta. Yhdessä koulussa kuudesta, kasvisruoka oli päivittäin linjastolla tarjottuna ruokavaihtoehtona. Kaksi haastatelluista on kasvissyöjiä ja he kertoivatkin kasvisruokailijoiden määrän lisääntyneen kouluissaan, vaikka kasvissyöjien

osuus kaikista ruokailijoista on edelleen hyvin vähäinen. Kasvisruokaa on kouluissa säännöllisesti tarjolla.

Kasvisruokailijoita on ollut hauska seurata. Muutama vuosi sitten mä olin koulun ainoa kasvisruokailija ja mulla oli tällöinen kattila (näyttää käsilläni pientä ympyrää). Nyt mä oon ilokseni huomannu, että se kattila on jo näin iso (näyttää käsilläni isompaa ympyrää). Ja sitä on sillai, että sitä selvästikin vähän myös totuttamismielessä tarjotaan, että on jotain vaikka sanotaanko soijabolognesea, että se ei oo aina sitä jauhelihaa, vaan sitä pannaan rohkeesti tarjolle sitä soijabolognesea yhä uudestaan silloin tällöin. (H4)

Haastateltava 4:n kokemusten lisäksi muilla kouluilla kasvisruokina mainittiin puuropäivä sekä satunnaiset muut kasvisruokapäivät, sen tarkemmin tiedostamatta, miten usein niitä on tarjolla tai onko systeemi säännöllinen. Haastateltava 5 mainitsi, ettei usko, että kasvisruokapäivien perimmäisenä syynä olisi suinkaan kestävän kehityksen toimet vaan niitä oli haastateltavan koulussa monipuolisemman ruuan näkökulmasta. Samankaltaisia tuloksia on saanut myös Aarnio-Linnanvuori (2018, 66) tutkimuksessaan, jossa korostui oman toiminnan ympäristövaikutusten tiedostaminen välttämättömänä osana ympäristövastuullisuutta, koska myönteisten ympäristötekojen tekemistä ilman tietoisuutta teon ympäristömyönteisyydestä ei koettu lainkaan ympäristövastuullisena tekona. Haastateltaviemme haastatteluista kävikin ilmi, että he tiedostivat suhteellisen hyvin kaiken sen, mikä liittyi myönteisiin ympäristövaikutuksiin. Kestävän kehityksen näkyminen ruokailussa miellettiin haastateltaviemme osalta lähinnä juuri tarkoittamaan kasvisruokaa tai ruokailussa syntyvää jätettä, asiaa ei pohdittu sen syvällisemmin ympäristömyönteisyyden osalta. Ruokalassa syntyvän jätteen määrään oli kiinnitetty huomiota usean haastateltavan mukaan.

Ihan rehellisesti täytyy sanoa, että en tiidä, että mistä kaukaa ne (raaka-aineet) tulee, tuo on jäänyt mulla itellä niinku vähän selvittämättä. Kyläkoululla ku olin aikanaan, niin siellä kyllä tiettiin, että mistä saatiin puolukat, ku käytiin ite poimimassa. (H2)

Vasta apukysymyksemme avulla haastateltavat lähtivät kertomaan kokemuksiinsa lähiruosta. Lähiruoka oli käsitteenä tuttu kaikille haastateltaville, mutta ruuan hankintaväylät eivät olleet opettajien tiedossa. Vain yksi haastateltavista (H4) kertoi koulussa olevan lähiruokapäivä joskus. Kolme haastateltavista mainitsi, ettei tiedä, mistä ruokaraaka-aineet hankitaan, koska koulun ruokalista on sama kuin koko kunnalla ja ruoka tehdään keskuskeittiössä, ei koulun omassa keittiössä.

Haastateltava 1 kertoi kasvisruoan määrän lisääntyneen omalla koulullaan, mutta samalla mainitsi, etteivät opettajat syö säännöllisesti koulun ruokalassa vaan tuovat omia eväitä. Itsekin hän kertoi syövänsä koulun ruokalassa vain kerran viikossa. Hänen näkemyksensä mukaan kouluruoka-annoksiin saa käyttää vain niukasti rahaa, joka vaikuttaa raaka-aineiden valintoihin.

Koulun sijainnin katsottiin haastatteluissa vaikuttavan myös kouluruokaan. Uiton ja Salorannan (2017, 14, 17) tutkimus korostaa, ettei koulun sijainnilla olisi merkitystä kestäväen kehityksen toteutumisessa, mutta haastateltavamme olivat asiasta hieman eri mieltä. Omassa tutkimuksessamme koulun sijainnin merkitys kestäväen kehityksen toteutumiselle nousi esille sen suhteen, että haastateltavien mielestä kunnalla on merkitystä. Naapurikuntien toimia esimerkiksi kouluruuan suhteen saatettiin pitää oman koulun toimintaan verraten parempina. Lisäksi haastateltava 3 pohti myös alueen vaikutusta sosiaalisiin suhteisiin ja niiden kautta ruokailutottumuksiin sekä -valintoihin. Kouluruokailu poikkesikin kuntien välillä erityisesti kasviruoan tarjonnan tai lähiruoan korostamisen suhteen toisistaan selkeästi. Havaitsimme opettajilla olevan tietoa näiden asioiden merkityksestä kestäväen kehityksen kannalta, mutta esille nousi opettajien voimattomuus ravitsemukseen liittyvien asioiden suhteen. Kukaan haastateltavista ei kertonut pystyneensä vielä vaikuttamaan kouluruokailun ruokavaihtoehtoihin, mutta asia oli kuitenkin kehittämistoiveena useammallakin koululla.

6.2.5 Vastuu, tietoisesti jaettua – yhdelle kasattua

Kysyessämme sitä, onko kouluilla ympäristösertifikaattia, Vihreää lippua tai muuta vastaavaa tavoitetta saimme tiedon, että yhdeltä koululta tällainen tavoite löytyy, yhdellä koululla johonkin tavoitteeseen pyritään ja yhdellä koululla tavoite on ollut aikaisempina vuosina, muttei tänä vuonna. Sillä koululla, jolla tavoite on joskus ollut, haastateltava kertoi, että tavoitteen toteuttaminen on yhteistoiminnallista työtä ja työ kestävän kehityksen osalta jouduttiin lopettamaan sen takia, koska kaikki työ jäi hänen harteilleen. Hän koki kuitenkin, että työ oli antoisaa ja sillä oli merkitystä. Haasteena tavoitteeseen hakemiselle nousi siis se, ettei opettajakunnasta tahdo löytyä innostusta tai jaksamista vetovastuun ottamiselle. Ryhmässä toimiminen kestävän kehityksen edistämiseksi koettiin kyllä mieluisana, mutta esille nousi monessa haastattelussa opettajien jakaminen, jonka vuoksi kovin isoja uudistuksia ei ollut pystytty toteuttamaan. Toiminta vaikutti siis jäävän yksittäisten opettajien vastuulle koko kouluyhteisön sijaan.

Kyllä. Haluttiin perustaa yhden opettajan ehdotuksesta, että tarvittas tämän kestävän kehityksen tiimi koululle ja mä sitte vähän aikaa mietittyäni, yritän välttää ylimääräisiä töitä, mutta sitten sydän on semmonen, että kun näistä asioista on kyse niin sitte piti vaan sanoa, että no okei, vielä pari palaveria tälle elämälle. (H4)

Vaikka työ kestävän kehityksen osalta tuntui osittain raskaalta, lähti kaksi haastateltavista mukaan kestävän kehityksen tiimiin, jos joku muu otti siitä päävastuun. Heidän mielestään asia tuntui kuitenkin niin tärkeältä, etteivät he voineet sivuuttaa tehtävää kokonaan. Eräs haastateltavista kertoi myös, että jos koululla on opettaja, joka on intohimoisesti suuntautunut kestävään kehitykseen, niin silloin vähintäänkin tämän opettajan luokka on myös suuntautunut asiaan. Tällaiset opettajat nousivat haastatteluista saatujen tietojen mukaan myös tiedottajan asemaan. He innostivat muita opettajia ja toimivat yleensä kestävän kehityksen yhteyshenkilöinä.

Haastateltavan, jonka koululla kestävän kehityksen status oli aiemmin ollut, mielestä koulu toteutti edelleen kestävän kehityksen periaatteita. Samaa mieltä olivat myös haastateltavat, jotka työskentelivät kouluilla, joissa tavoite oli parhaillaan tai tavoitteeseen pyrittiin pääsemään. Saloranta (2017, 205–206) korostaakin tutkimuksessaan, että ne koulut, joilla oli jokin ulkoinen tunnusmerkki, kuten Vihreä lippu ympäristöystävällisestä käyttäytymisestä, kestävän kehitykseen liittyvää toimintaa toteutui enemmän ja organisoidummin kuin kouluilla, joilla tätä tunnusmerkkiä ei ollut. Tämän Saloranta selittää sillä, että tunnusmerkki edellyttää koulua toimimaan kestävän kehityksen arvojen mukaisesti. Tunnusmerkin saaneiden koulujen opettajat pitivät ympäristön huomioimista tärkeämpänä kuin tunnusmerkittömien koulujen opettajat. Tutkimuksessamme havaitsimme koulun panostuksen kestävään kehitykseen pohjautuvan koulun aiempaan statukseen. Aiemmasta toiminnasta saatua tietoisuutta käytettiin edelleen hyväksi ja pidettiin tärkeänä. Tätä tukee myös Aarnio-Linnanvuoren (2018, 61) tutkimus, josta kävi ilmi, että vahva luottamus omaan osaamiseen ja aiheen hallinta helpottavat ja mahdollistavat ympäristöön liittyvien asioiden opettamista.

6.2.6 Kestävän kehityksen näkyminen koulussa

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä työmatkoihinsa vaihtelevasti omaa autoa tai julkisia liikennevälineitä. Kaikki haastateltavat olivat pyöräilyn tai töihin kävelemisen kannalla, mutta pitkät työmatkat luonnollisesti estivät tämän. Haastatteluista ilmenee, miten opettajat potivat huonoa omaatuntoa valitessaan kulkuneuvoksi oman auton, vaikka käytännössä muita vaihtoehtoja ei ollut. Haastateltavat olivat huomanneet käytössä olevan myös jonkun verran kimpakyytejä.

Sitte on kaikenlaisia julisteita, joita vaihetaan ja tietoiskulappuja ja sillä laila. (H4)

Koulun yleisilmeessä kestävä kehitys näkyy yleisesti ottaen melko vähän. Vain yksi haastateltava (H4) kertoi koulun seinillä olevista kestävä kehityksen julisteista, joita vaihdellaan tuoden eri teemoja esille. Haastateltavista kaksi mainitsi opettajien esimerkin ja ohjauksen olevan näkyvin koulun keino tuoda kestävä kehitystä esille. Myös jätepisteiden sijoittelu käytäviin ja ruokalaan näkyville paikoille oli yleinen kestävä kehityksen ilmentämistapa haastateltavien mukaan. Haastateltava 2 oli toteuttanut oppilaidensa kanssa isomman kestävä kehityksen vaikuttamisprojektin. Näistä haastateltavien kertomuksista ilmenee, ettei kestävä kehitys ole saanut kouluissa yleisesti kovin suurta näkyvyyttä.

Koulujen energiankulutuksen osalta kaikki haastateltavat kertoivat samuttavansa käyttämänsä laitteet yön ajaksi, mutta myös pidempien taukojen ajaksi. Useammassa koulussa luokkien valaistus oli automatisoitu. Haastateltava 5 kertoi työskentelevänsä väistötiloissa toimivassa koulussa ja näissä tiloissa on hänen mukaansa melko viileä työskennellä, joten pattereita joutuu pitämään kohtuullisen suurella, mikä puolestaan lisää energiankulutusta. Haastateltavat kertoivat luottavansa koulujen ilmastointilaitteiden hoitavan tuuletuksen, eikä lämpöenergiaa haaskata luokkatiloja avoimien ikkunoiden kautta tuulettamalla. Energiamittauksia omalle koululleen, tietomääränsä lisäämiseksi energiankulutuksesta, toivoi kaksi kuudesta haastateltavasta.

Haastateltavat kertoivat kaikki havainneensa työvuosiensa aikana tapahtuneen edistystä kestävä kehityksen huomioimisessa kouluissaan. Haastateltava 6 korosti yhteistoiminnallisuuden lisääntyneen yli luokkarajojen avoimemmalla luokkienvälisellä toiminnalla. Haastateltava 4 kuvasi, miten heidän koulussaan asiat olivat aikojen saatossa muuttuneet aaltomaisesti. Aina välillä oli innostuttu jostain uudesta ympäristötavoitteesta, mutta aikaa myöten toiminta oli vähentynyt, kunnes uusi innostus taas valtasi kouluyhteisön. Hän mainitsee myös vastuukysymyksen, eli jos asiat eivät ole kenenkään vastuulla, niitä ei hoideta. Haastateltava 2 kertoi huomanneensa, että kestävä kehitykseen on vuosien saatossa kiinnitetty yhä enenevässä määrin huomiota, heillä on koulussa nykyään hyvin materiaalia kestävä kehityksen mukaan ottamiseen opetukseen. Kaikki kuusi haastateltavaa mainitsivat haastattelussa koulun jät-

teidenlajittelumahdollisuuksissa tapahtuneen kehitystä heidän työvuosiensa aikana. Heidän aloittaessaan työuraansa kaikki jätteet oli laitettu samaan jäteastiaan, mutta nykyisin kaikilta kouluilta löytyi vähintään bio- ja paperijätteiden lajittelumahdollisuus, joka sekin on edistystä menneeseen verrattuna.

Uusissa kouluissa työskentelevät kaksi haastateltavaa nostavat uudet koulurakennuksensa kestävän kehityksen saavutuksiksi. Toinen heistä on toiveikkaana kestävän kehityksen ajattelun laajenemisen suhteen, kun koulutyö saadaan uudessa koulussa kunnolla vauhtiin. Haastatteluista nousi kestävän kehityksen toimien muutoksena pitkällä aikavälillä myös ruokajätteen jäteastioiden koon aktiivinen pienentäminen ja valistuksen avulla vähentynyt jätemäärä, sähköisen oppimateriaalin lisääntyminen sekä toisten ihmisten huomioimisen ja välittämisen merkitys.

6.3 Ekososiaalinen sivistys

Onnellisuuden tavoittelu on yksi ekososiaalisen sivistyksen keskeisimmistä asioista. Se, mikä kenenkin mielestä on tärkeää ja onnelliseksi tekevää, on henkilöstä riippuvaa. Kun perustarpeet on saatu tyydytettyä, saadaan onnelliseen elämään lisättyä myös henkinen puoli, johon kuuluvat muun muassa oikeudenmukaisuus, monikulttuurisuus, sosiaaliset suhteet ja tasa-arvo. (Salonen 2014, 25–29.) Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, miten koulun, opettajien ja oppilaiden toimintaan osallisuuden, vuorovaikutuksen ja kulttuurin osalta kiinnitettiin huomiota ja ymmärsivätkö opettajat ekososiaalisen sivistyksen merkityksen kestävän kehityksen näkökulmasta.

6.3.1 Kulttuuri, monikulttuurisuuden rikkaus

Salorannan (2017, 154) tutkimus osoitti, että sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen mukaista toimintaa toteutettiin kouluissa enemmän kuin ekologista ja taloudellista toimintaa. Saloranta epäilee, että kouluissa ei ole helppoa vaikuttaa ekologisiin ostoihin, joten koulut keskittyvät ennemminkin pelkästään opetukseen. Omassa tutkimuksessammekin kävi ilmi, että opettajat panostavat enemmän ekologiseen ja taloudelliseen kestäväan kehitykseen kuin sosiaalisen ja kulttuurisen kestävän kehityksen mukaiseen toimintaan tiedostaen osittain kuitenkin, että nämäkin ovat osa kestävän kehityksen toimintaa. Havaitsimme sosiaalisen ja kulttuurisen toiminnan piirteitä löytyvän, kun kysymyksillämme niitä sivusimme. Opettajat eivät olleet välttämättä mieltäneet näitä toimia osaksi kestävän kehityksen toimintaa ja useampi haastateltavamme kertoikin meille oivaltaneensa asian vasta saatuaan haastattelun esitiedot luettavakseen.

Salorannan (2017, 170) tutkimuksesta kävi ilmi, ettei koulun toimintakulttuurilla ollut vaikutusta siihen, kuinka hyvin oppilaat käyttäytyivät omalla vapaa-ajallaan kestävän kehityksen mukaisesti. Tähän vaikuttaa enemmän se, kuinka luonteenomaista tällainen käyttäytyminen oppilaalle oli. Haastateltavamme opettajat pyrkivät omalla käyttäytymisellään ja teoillaan lisäämään oppilaiden kestävän kehityksen tietoisuutta.

No tuo monikulttuurisuus on, meillä on nyt ollut keväisin, nyt parina keväänä Eurooppa-päivä ja sit sen ympärillä erilaisia pisteitä. Et nyt viime keväänäki meille tuli yläkoululta ja lukiosta esitelmöimään Saksaa ja Ruotsia ja sitten Ranskaa. (H6)

Monikulttuurisuutta pyritään tuomaan esille haastateltava 6:n koulussa, vaikka ulkomaalaistaustaisia oppilaita ei siellä juuri olekaan. Monikulttuurisuus tuodaan hänen koulullaan esille erilaisia teemapäiviä pitämällä ja kutsumalla eri maiden edustajia esitelmöimään omista kotimaistaan. Ulkomaalaistaustaisia oppilaita oli vain vähän neljällä muullakin koululla. Ainoastaan yksi haastatel-

tava totesi monikulttuurisuuden olevan koulunsa vahvuus, joka näkyy erilaisina eri uskontojen juhlapäivinä sekä kulttuurille tyypillisten tapojen esittelyinä säännöllisesti.

Turvallisuuteen kouluilla kiinnitetään huomiota pääasiassa lakisäätöiden vaatimusten pohjalta esimerkiksi turvallisuuskävelyiden ja poistumisharjoitusten muodossa. Vaikka poistumisharjoituksissa asia menee usein osittain leikkisi, haastateltavat uskovat, että jotain jää kuitenkin oppilaiden mieleen. Opettajat painottivat turvallisuusasioissa myös yhteneväisiä sääntöjä ja niistä kiinni pitämistä. Yksittäisistä turvallisuusasioista opettajat nostivat esille heijastinliivien jaon oppilaille (H5), oppilaiden sairauksista tiedottamisen opettajille (H4) ja esimerkiksi vaarallisten portaiden korjaamisen (H6). Yleisesti ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että turvallisuudesta huolehditaan hyvin.

6.3.2 Vuorovaikutus ja osallisuus

Kestävän kehityksen laajaa koulutusta saaneet kaksi haastateltavaa kertoivat juuri käsitelleensä koulutuksessaan vuorovaikutustilanteiden ja tunteiden huomioimista. Lisäksi kaksi muuta haastateltavaa mainitsivat koulun järjestys-säännöistä löytyvän, miten vuorovaikutus koulussa huomioidaan. Opettajat kokivat merkittäväksi kuuntelemisen taidon osana vuorovaikutusta sekä lisäksi myös hyvät käytöstavat, kuten tervehtimisen. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen haluttiin olevan tasa-arvoista ja reilua. Samalla periaatteella toivottiin myös opettajien välisen vuorovaikutuksen toimivan.

No sitähan on puhuttu just paljon, että niinku opettajanki pitäis hallita se smalltalk siinä. Kyllä mä ainakin, kun mä kävelen käytävällä ja joku oppilas siinä jotaki hommailee, nii mä saatan siinä sille kommentoida jotaki, että ja-ha sä teet noin ja neki tulee mulle kommentoimaan. (H1)

Välittävän ilmapiirin luominen opettajien toimesta esimerkinomaisesti, kuten myös jokaisen huomioiminen ja kunnioittaminen, olivat haastateltujen opettajien mielestä hyvin tärkeitä asioita. Oikeudenmukaisuus korostui haastateltavien puheissa luonnollisena osana opetusta sekä muuta koulun toimintaa. Hyvien käytöstapojen koettiin olevan peruseriaate, mistä lähdetään ponnistamaan eteenpäin.

Neljän haastateltavan kouluilla oli käyty kiusaamisen ehkäisemiseen tarkoitettu KiVa-kouluohjelma. Yhdellä koululla (H3) oli käytössä jokin muu kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvä ohjelma. Yhden haastateltavan (H4) koululla ei ollut mitään kiusaamista ehkäisevää ohjelmaa, tämä koulu oli pieni ja haastateltava uskoi, että erilaisuuden sieto kyseisellä koululla oli keskimääräistä parempi.

Oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulun päätöksiin koettiin hyvinä. Kouluilla toimii oppilaskunnat, jotka ovat mukana ideoimassa toimintaa sekä päättämässä oppilaita koskevista asioista. Salonen (2013, 48) kertoo koulumaa-ilmassa tärkeän huomioitavan asian syrjäytymismahdollisuuksien vähentymisestä ja osallisuuden kokemuksen lisääntymisestä, kun oppilas oppii tunnistamaan omat vaikutusmahdollisuutensa. Kaikilla kouluilla oppilaita siis osallistettiin vähintäänkin oppilaskunnan muodossa. Yhdessä koulussa ala- ja yläkoulun oppilaat toimivat yhteisenä oppilaskuntana, koska kyseessä on yhtenäiskoulu. Neljä haastateltavaa kertoi, että oppilaskunnan toiveita ja ideoita myös toteutettiin. Kuitenkin kaksi haastateltavista mainitsi, että oppilaiden osallisuus on hyvin pintapuolista. Oppilaita pyritään osallistamaan, mutta heidän puheitaan ja ideoitaan ei kuitenkaan huomioitu. Nämä kaksi haastateltavaa kokivat oppilaiden päätöksiin osallistumisen olevan näennäistä tai joskus saattoi olla, että oppilailta ei tullut lainkaan ideoita. Loukolan mukaan oppilaat tarvitsevat muitakin vaikuttamisen keinoja ja kokemuksia kuin vain oppilaskuntatoiminnan. Hän nimeää esimerkkinä ympäristöagenttitoiminnan. (Loukola 2005, 26.) Haastateltaviltamme löytyviä esimerkkejä oppilaiden osallistamisen tuloksista olivat muun muassa lapsi opettajana päivä, jossa oppilaat olivat saaneet opettaa jonkun oman taidon koko luokalle tai toimia muutoin opettajina. Oppilaiden

ideoinnin ansiosta koulun piha-alueelle oli myös hankittu uudistuksia sen takia, että piha olisi oppilaiden mielestä viihtyisämpi. Isommat oppilaat olivat olleet myös mukana kunnostamassa koulun pihan penkkejä ja olivat saaneet näin konkreettisesti osallistua koulun toimintaan sekä ihailta kättensä jälkiä.

6.3.3 Työhyvinvointi, opettajien ja oppilaiden jaksaminen

Opettajien hyvinvoinnista huolehditaan yleisesti työkyvyn ylläpitämispäivillä (TYKY-päivä). Neljä kuudesta haastateltavasta kertoi osallistuneensa TYKY-päiviin. Niiden antia pidettiin pääsääntöisesti hyvänä, koska ne olivat olleet liikunnallisia ja virkistäviä. Haastateltava 3 puolestaan oli sitä mieltä, että TYKY-päivistä ei ollut ollut työkyvyn ylläpitämisen näkökulmasta hyötyä. Hän koki opettajien hyvinvoinnista huolehtimisen olevan Opettajien Ammattijärjestön vastuulla, mutta kertoi koulun yhteiseen hyvään henkeen panostetun koko koulun yhteisillä tapahtumilla. TYKY-päiviä oli järjestetty pääasiassa iltapäivän mittaisina tapahtumina käytännön syistä, että myös opetus oli pystytty hoitamaan aamupäivän aikana. Haastateltava 5 kertoi heidän koulussaan hyvinvoinnista huolehtimisen näyttäytyvän yleisesti ottaen opettajien ja oppilaiden hyvillä väleillä. Opettajien terveydenhuollon nosti esille kaksi haastateltavaa. Osittain terveydenhuoltoon oltiin tyytyväisiä, mutta toinen terveydenhuollosta puhuva haastateltava kertoi, että terveydellisten ongelmien alkaessa kasaantua, niihin ei ollut hänen näkökulmastaan saatu riittävästi apua.

Mää koen ite, että opettajille tulee nimenomaan hallinnon puolesta sieltä organisaatiosta koko ajan enemmän ja enemmän tehtäviä, mutta ku aatellaan, että se perusfocus on välittää niistä oppilaista ja opettaa se, mikä on käsketty opettaa opetussuunnitelmassa, mutta ku sieltä tulee niin paljo muuta kehittämisen painetta, ihan niinkö opettajat ei osais tehdä sitä niinku muuten vaan, mutta se kuormittaa ja se tuntuu välillä ihan oikeesti siltä, ne kaikki testit ja kuulustelut ja kysymykset, tuntuu välillä niinku siltä, että se on melekeen jo kiusaamista välillä sieltä puolelta. (H2)

Opettajien jaksaminen nousi esille kahdella haastateltavalla. Haastateltavat kertoivat, että opettajien hallinnolliset vastuut olivat lisääntyneet. Tämä loi ristiriitaa heidän pääasiallisen tehtävänsä eli oppilaista huolehtimisen ja opettamisen kanssa, joka puolestaan aiheutti painetta hoitaa omaa työtehtävää. Opettajien mukaan heidän jaksamisensa oli välillä äärirajoilla, koska tuntui, ettei tukea saamistaan. Aineslahti (2009, 302) mainitsee, että verkostoituminen lisää hänen tutkimuksensa mukaan työssäjaksamista. Verkostoituminen samanhenkisten ihmisten kanssa antaa voimaa jaksaa työssä eteenpäin. Omassa tutkimuksessa haastateltavat mainitsivat henkilökunnan keskeiset sekä oppilaiden ja opettajien hyvät välit hyvinvointia tukevinä tekijöinä. Kaksi haastateltavaa nosti esille oppilashuollon osalta muita kuntia kattavamman koulukuraattori- ja psykologisaatavuuden ja he olivat tilanteeseen tyytyväisiä niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Uusissa kouluissa työskentelevät opettajat nostivat uudet koulurakennukset hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi.

Liikkuva koulu -hanke oli käytössä kahdessa koulussa, jonka vaikutuksesta kouluissa oli käytössä pidempiä välitunteja ja enemmän mahdollisuuksia liikkua myös oppituntien aikana. Haastateltavat nostivat liikkumismahdollisuuksien merkityksen oppilaiden jaksamiseen ja viihtyvyyteen. Haastateltava 2 perustelee opettajien velvollisuuksia oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimisesta Suomen lailla sekä Maslowin tarvehierarkialla. Pienemmän koulun eduksi nousi hyvä oppilaantuntemus erityisesti oman luokkansa oppilaita koskien, mutta myös koko koulun oppilaita koskien, jolloin opettajat pystyvät nopeasti reagoimaan oppilaiden tarpeisiin. Myös oppilaiden osalta terveydenhuollon riittämättömyys tuli esille yhdessä haastattelussa sellaisissa tilanteissa, että oppilaalla on uupumusta ja muita kasautuneita ongelmia. Haastateltava 2 korostaa luottamuksellisen suhteen rakentamista oppilaiden kanssa. Hän koki luottamuksen lisäävän oppilaiden hyvinvointia, jolloin he pystyvät oppimaan uutta tehokkaammin kuin ilman luottamuksellista opettaja-oppilas suhdetta.

6.4 Tulosten yhteenveto

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme, minkälaisia opettajan omat valinnat ovat kestävä kehityksen edistämiseksi, etsi vastauksia siihen, miten opettaja voi itse vaikuttaa kestävä kehityksen arvojen näkymiseen omassa opetuksessaan. Lisäksi selvitimme, miten opettaja toimii saadakseen kestävä kehityksen osaksi opetustaan. Toinen tutkimuskysymyksemme, miten kestävä kehitys näkyy koulun toimintakulttuurissa, pyrki ymmärtämään koulun toimintakulttuurin vaikutuksia opettajan toimiin ja sitä, miten koulu voi tehdä kestävä kehityksen työn näkyväksi.

Opettajat tekevät kestävä kehitystä näkyväksi luokissaan niin käytännön-tilanteissa kuin teoriatasolla. He keskustelevat mielellään oppilaiden kanssa perusteista, miksi esimerkiksi roskaaminen ei ole hyväksyttävää. Tuloksista nousee esille kierrätysinnostus erityisesti kuvataiteen ja käsityön materiaalien osalta. Lisäksi opettajat käyttävät kestävä kehityksen toimia pääasiassa ympäristöopin tunneilla. Osa opettajista huomioi materiaalihankinnoissaan lähialueen tarjonnan ja käyttävät luonnonmateriaaleja sekä sähköisiä oppimateriaaleja säästääkseen luontoa. Lisäksi lähes kaikki opettajat liikkuvat oppilaidensa kanssa paljon luonnossa, jonka he kokevat lisäävän oppilaiden luonnon arvostamista. Monen kestävä kehityksen toimintaan liittyvän mielekkään asian lisäksi opettajat havaitsivat kouluillaan myös kehittämistarpeita, joista päällimmäisiksi nousivat lajittelumahdollisuuksien laajentaminen sekä kasvisruokavaihtoehdon lisääminen päivittäiseksi vaihtoehdoksi. Ruoka ja jäte kuuluvat pääosiltaan kunnan hallinnollisten päätösten alaisuuteen, joten kovin suurta vaikutusmahdollisuutta kouluilla ei näihin toimiin nähtävästi ole.

Tutkimusaineistosta nousee selkeästi esille, että opettajien toimilla ja kiinnostuneisuudella on suuri merkitys siihen, miten kestävä kehitys näyttäytyy koulussa. Toimintakulttuurin merkitys on vähäinen kestävä kehityksen ilmenemisen kannalta. Näkyvintä kestävä kehityksen työtä saadaan aikaan, jos koululla on kestävään kehitykseen vihkiytynyt opettaja huolehtimassa asioista.

Pääsääntöisesti haastatteluista ilmeni, ettei koulun toimintakulttuuri kestävän kehityksen toimien osalta ollut opettajille selvää, toimintaperiaatteita ei ollut selkeästi ohjeistettu, eivätkä opettajat olleet tietoisia, oliko koululla toimintaperiaatteita lainkaan. Huomasimme tutkimustuloksista myös, että eri kuntien välillä on vaihtelua kestävän kehityksen hoitamisessa. Haastateltaviemme osalta ilmeni, että kunnan panostaessa kestävän kehityksen arvoihin, myös koulu pyrki panostamaan niihin. Koulun toimintakulttuurin yhdeksi näkyvimmäksi elementiksi lajittelun ohella nousi koulun ympäristön siisteydestä huolehtiminen kerran vuodessa.

Haastateltavat mielsivät omien ajatustensa olevan pitkälle kierrätykseen liittyviä. Yllätykseksemme huomasimme kuitenkin kierrätyksen jäävän oletettua pienempään rooliin litteroidussa aineistossa sivumäärällisesti, vaikkakin kierrätys ja lajittelu esiintyivät useissa asiayhteyksissä haastattelun aikana. Kierrätys ja lajittelu olivat haastateltavillemme lähes itsestään selviä asioita, mutta huomasimme kuitenkin tämän itsestään selvyyden aiheuttavan niin sanotusti sokeutumista todellisuudelle. Osa opettajista koki kierrätysasioiden olevan kunnossa, koska toisella kestävän kehityksen alueella asiat olivat erityisen hyvin. Jos jokin asia oli hyvin, se ikään kuin korvasi puutteen toisaalla. Esimerkki tällaisesta tilanteesta oli koululla, jossa painotettiin erityisesti vuorovaihtukseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Opettaja antoi koululle kestävän kehityksen arvosanaksi kiitettävän, vaikka jätteiden lajittelumahdollisuudet olivat hyvin vähäiset. Löysimme myös vastakohtaisen näkemyksen asiasta: yksi haastateltu opettaja koki, että heidän koulussaan ei tehty tarpeeksi kestävää kehitystä ajatellen, vaikka hänen työpaikallaan kierrätystä oli muita kouluja huomattavasti enemmän. Nämä havainnot kuvaavat opettajien omia asenteita kestävää kehitystä kohtaan. Jos opettaja oli omassa henkilökohtaisessa elämässään voimakkaasti kestävän kehityksen arvojen takana, hän oli kriittisempi koulun kestävän kehityksen toteutumista kohtaan.

Haastatteluvastauksista voidaan tulkita koulujen kestävän kehityksen työn olevan hyvin pitkälle opettajien itsensä luomaa toimintaa. Koulujen toimintakulttuuri toimii kyllä kestävän kehityksen valinnoissa ja toiminnoissa

taustavaikuttajana, mutta se ei ole erityisen näkyvää. Vain yksi haastateltavista koki, että koulun toimintakulttuurin vaikutus kestävän kehityksen toimiin omassa työssä oli niin voimakasta, ettei enempää ollut tehtävissä. Muut opettajat olivat puolestaan tehneet omassa luokassaan enemmän kestävän kehityksen arvoja noudattavia toimia kuin mitä koulun toimintakulttuuri edellytti. Osa haastateltavista kertoi, ettei tiennyt mitä kestävän kehityksen toimia koulun toimintakulttuuri edellyttää. Koulun toimintakulttuuri kestävän kehityksen osalta ei ollut haastateltaviemme kouluissa myöskään oppilaille niin näkyvää, että he kykenisivät toimimaan kestävästi sen periaatteiden pohjalta. Sen sijaan oppilaiden kestävän kehityksen toimintaperiaatteet muodostuvat näissä kouluissa yksittäisten opettajien ohjauksesta ja kävi ilmi, että oppilaat tekivät siten, miten opettaja pyysi heitä tekemään.

Olimme yllättyneitä, miten tietoisia kaksi haastateltavistamme kestävästä kehityksestä olivat. Haastateltavia etsiessämme emme tietoisesti pyrkineet löytämään kestävän kehityksen edelläkävijöitä. Huomasimme, että nämä kaksi haastateltavaa olivat käyneet laajan koulutuksen kestävän kehityksen saralla, joten jäimme pohtimaan, oliko tämä sattumaa vai onko kestävän kehityksen koulutus näin yleistä. Saloranta (2017, 148) mainitsee oman tutkimuksensa tuloksista ilmenneen, että ympäristöaiheisiin koulutuksiin oli osallistunut vain 19 prosenttia opettajista. Aineistossamme koulutukseen osallistuneiden opettajien prosentuaalinen osuus oli huomattavasti isompi, 33 prosenttia.

7 POHDINTA

Kestävä kehitys on meille itsellemme hyvin tärkeä aihe henkilökohtaisessa elämässämme. Omien kokemustemme kautta meille on syntynyt myös tietynlainen käsitys siitä, miten kestävä kehitys kouluissa ilmenee. Halusimme kuitenkin laajentaa käsitystämme kestävä kehityksen ilmenemisestä peruskoulussa, joten päätimme tutkia aihetta tässä pro gradu -tutkielmassamme. Tutkimuksen tekemisen myötä meille tarjoutui oiva tilaisuus tarkastella tilannetta Keski- ja Pohjois-Pohjanmaan alueella.

7.1 Tulosten tarkastelu

Lähdimme etsimään vastauksia tähän laadulliseen tutkimukseemme fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Tällä käsitteellä Lehtomaa (2005, 164) korostaa sitä, kuinka fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään välttämään esiymmärrystä tutkittavasta asiasta ja se tulisi korvata fenomenologisella ajattelutavalla. Tutkimuksessamme pyrimme välttämään oman esiymmärryksemme vaikutusta tutkimukseemme kirjoittamalla käsityksemme auki jo ennen tutkimuksen aloittamista. Lisäksi keskustelimme tutkimuksemme aiheesta ja pyrimme hahmottamaan esiymmärryksemme kriittisesti sitä tarkastellen. Siirsimme omat ajatuksemme aiheesta taka-alalle, jotta oikeille tuloksille olisi tilaa. Tätä toimintaa Lehtomaa (2005, 164–166) kuvaa fenomenologiseksi reduktioksi. Hän myös korostaa, että esiymmärrys muuttuu tutkimuksen aikana. Huomasimme, että oma ajatusmaailmamme kestävästä kehityksestä sekä muuttui, mutta myös syveni tutkimuksen tekemisen aikana. Hermeneuttinen ajattelutapa liittyi tutkimuksessamme opettajien kokemusten tulkintaan. Etsimme aineistostamme tulkintoja palaten välillä itse aineistoon ja taas takaisin tulkintaan.

Olimme alkuun ajatelleet tutkivamme vain kestävän kehityksen näkymistä luokanopettajan työssä, mutta mitä enemmän luimme teoriaa ja aiempia tutkimuksia, sitä varmemmaksi tulimme koulun toimintakulttuurin vaikutuksesta koulussa näkyvään kestäväan kehitykseen. Päätimme siis ottaa tutkimukseemme mukaan myös sen, miten paljon koulun toimintakulttuuri vaikuttaa kestäväan kehityksen näkymiseen niin opettajan kuin oppilaiden toiminnassa. Teimme tutkimuksemme haastattelemalla opettajia ja muodostimme haastattelukysymykset siten, että haastatteluiden avulla tulisi esille sekä opettajan tekemä työ että koulun toimintakulttuurin vaikutus kestäväan kehityksen saralla. Jouduimme kuitenkin pohtimaan asettamiamme tutkimuskysymyksiä uudelleen tutkimusaineiston analyysivaiheessa, sillä aineistosta havaitsimme opettajien tekemien valintojen merkityksen kestäväan kehityksen edistämässä nousevan isompaan merkitykseen kuin koulun toimintakulttuurissa näkyväan kestäväan kehityksen. Tutkimuksessamme mukana olleiden koulujen kestäväan kehityksen toimintakulttuuri jäi käytännössä sivuseikaksi, sillä selkeitä toimintaperiaatteita ei yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ollut nimetty. Koulun toimintakulttuuria merkittävämmäksi kestäväan kehityksen työksi nousi selkeästi opettajan oma työ ja tämän löydöksen vuoksi asettamamme tutkimuskysymykset on järjestetty lukuun 4 tietoisesti nostaen opettajan toiminta koulun toimintakulttuurin edelle.

Koulun toimintakulttuurissa näkyvä kestävä kehitys jäi tutkimuksen aineistossa pienempään osaan kuin opettajan oma kestäväan kehityksen toiminta. Opettajan oma kiinnostuneisuus kestäväan kehitystä kohtaan oli suoraan verrannollinen siihen, kuinka paljon opettaja käyttää opetuksessaan kestäväan kehityksen arvojen mukaisia toimia. Haastatellut opettajat olivat kiinnostuneita kestävästä kehityksestä, kaksi haastateltavaa jopa erityisen kiinnostuneita ja tämä näkyi myös tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksessa mukana olleilla opettajilla on vaikutusmahdollisuuksia oman koulunsa kestäväan kehityksen toimintaan ja moni haastatelluista oli hyvin sitoutunut aiheeseen omassa työssään. Opettajien sitoutuminen ja monipuoliset kestävät ratkaisut tulivat ilmi haastatteluaineistosta.

Suurimpana yllätyksenä tutkimustuloksista nousi ekososiaalisen sivistyksen tekijöiden esiintyminen koulun arjessa, vaikka haastatellut opettajat eivät tätä käsitettä erityisen hyvin tunteneet. Virtanen, Rohweder ja Sinkko (2008, 74) toteavat artikkelissaan, joka käsittelee Suomen ammattikorkeakoulujen opettajien käsityksiä kestävästä kehityksestä, että 80 prosenttia opettajista ajattelee ymmärtävänsä ekologisen ja taloudellisen kestävä kehityksen merkityksen. Lähes yhtä moni mieltää tietävänsä myös, mitä tarkoittaa sosiaalinen kestävä kehitys heidän omalla opetuslallaan. Kuitenkin osa opettajista ajattelee edelleen kestävä kehityksen tarkoittavan pelkästään joko ekologista tai taloudellista kestävä kehitystä, kuten myös tutkimuksemme ilmeni. Tutkimuksemme havaitsimme, että kouluilla oli kuitenkin kattavasti toimia hyvinvointiin, vuorovaikutukseen ja tyytyväisyyteen liittyen, jotka siis ovat osa ekososiaalista sivistystä, mutta niitä ei ole markkinoitu kestävä kehityksen toimintana. Näitä toimia ei siis ole vielä osattu nimetä osaksi koulun kestävä kehityksen toimintaa ja näin ollen ne ovat opettajien mielestä olleet vain yksittäisiä koulussa toteutuneita asioita. Kestävä kehitykseen liittyvää koulutusta saaneet opettajat olivat valveutuneimpia ekososiaalisen sivistyksen tekijöistä ja niiden yhteenkuuluvuudesta ekologisesti ja taloudellisesti kestävä kehitykseen.

Tutkimuksemme ekososiaalisen sivistyksen henkiset tekijät koettiin kasvatuksessa usein joko merkityksettöminä tai itsestään selvinä asioina. Joka tapauksessa niihin ei kiinnitetty erityisesti huomiota ja ne olivat melko näkymättömiä. Jo pelkästään oppimaan oppimisen näkökulmasta onnellisuudella ja tyytyväisyydellä on kuitenkin suuri merkitys. Koska nämä näkymättömät tekijät vaikuttavat yksilön toimintaan, on selvää, että asialla on merkitystä myös kestävä kehityksen kannalta. Värri (2018,123–142) puhuukin siitä, miten kasvatukseen tulisi tietoisesti lisätä tilaisuuksia kehittää oppijan arvomaailmaa, johon onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteet läheisesti liittyvät. Kulttuurinen toiminta on yksi ekososiaalisen sivistyksen tekijä, joka nousi tutkimuksestamme selkeästi esiin. Kulttuuriseen toimintaan liittyy monikulttuurisuus, jonka koulut huomioivat erilaisilla teemapäivillä ja tapahtumilla. Toisena asiana nousee esil-

le turvallisuus, johon opettajat panostavat erityisesti yhteisten sääntöjen ja fyysisten esteiden poistamisen kautta. Kuitenkin eniten ekososiaaliseen sivistyksen kenttään liittyviä vastauksia nousi vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta. Huomattavaa on, että erityisesti näitä kahta asiaa haastattelemamme opettajat eivät mieltäneet kuuluvan osaksi kestävästä kehitystä vaan pitivät niitä yleisluontoisina kouluun kuuluvina asioina. Kestävä kehitys onkin hyvin laaja käsite, jonka helpoiten voi käsittää Mannisen ja Verkan (2004) ulottuvuuksien avulla. Nämä ulottuvuudet, ekologinen, taloudellinen sekä sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuus, käsittävät koko kestävästä kehityksen ajatuksen.

Tutkimustuloksista voidaan havaita, että myös koulun ekologinen toimintakulttuuri koettiin varsin näkymättömäksi osaksi koulun arkea. Kun olemme itse toimineet opettajantehtävissä eri kouluilla, useimmissa kouluissa meille ei ole avattu koulun ekologisia tai kestävästä kehityksen toimintaperiaatteita. Kuitenkin eri koulujen välillä on havaittavissa paljon eroja niiden toimintaperiaatteissa. Käytäntöjä voisi hyvin yhtenäistää kunta- tai maakuntakohtaisesti niiden selkiyttämiseksi. Jotta opettajat ottaisivat kestävästä kehityksen osaksi omaa opetustaan, tulee heillä olla asiasta tietoa ja myönteinen asenne kestävästä kehitystä kohtaan (Virtanen ym. 2008, 76).

Havaitsimme tutkimusaineistossamme opettajien myönteisen asenteen kestävästä kehitystä kohtaan, joillekin se oli jopa sydämen asia. Osa opettajista tekisi mielellään enemmänkin kestävästä kehityksen eteen, mutta voimavarat eivät välttämättä riitä kaikkeen mitä haluaisi tehdä. Opettajilla oli selkeä halu toimia kestävästä kehityksen hyväksi ja heiltä löytyi paljon ajatuksia arkisten käytännön esimerkkien kautta toimimiseksi. Erään haastateltavan käyttämä termi "arjen ekotaidot" kuvasi hyvin ajatusta siitä, että kestävästä kehityksen toimintaperiaatteita haluttiin opettaa oppilaiden jokapäiväiseen elämään liittyen ja jokapäiväisessä elämässä käytettäväksi (vrt. Aarnio-Linnanvuori 2018, 67). Saimme haastatteluiden jälkeen myös kiittävää palautetta käsitysten laajentamisesta ekososiaalisen sivistyksen tekijöiden suhteen. Olemme siis päässeet vaikuttamaan ainakin muutaman opettajan käsityksiin kestävästä kehityksestä

ja juuri tällä pienellä teolla saattaa olla merkitystä heidän tulevaisuuden toimisaan.

Tutkimustuloksemme saavat tukea Salosen (2010, 130, 143) tutkimuksesta kestävästä kehityksestä, jossa hän toteaa aikamme ongelmaksi puntaroinnin nautinnon ja tiedostavan käytöksen välillä. Näemme Salosen mainitseman yksilön oikeuden valintojen tekemisessä olevan haaste kestävästä kehityksen kasvatuksessa, sillä olivatpa ihmiset tiedostavia tai eivät, heidän valintojaan tulee kunnioittaa. Aarnio-Linnanvuori (2018, 79) mainitsee väitöskirjassaan näkemys, että opettajat kyseenalaistavat ympäristövastuullisuuden kasvattamista, koska sen katsottiin olevan kodin asia. Opettaja ei halunnut jakaa oppilailleen omia mielipiteitään kyseisestä asiasta. Tekemässämme tutkimuksessa yksi haastateltavista toi esille kierrätystietoisuuden lähtevän kotoa. Myös Aarnio-Linnanvuoren (2018, 66) tutkimuksessa korostuu kodista saatujen ympäristöarvojen merkitys. Salonen (2010, 130, 143) lisää, että kun käytöstä halutaan muuttaa siihen suuntaan, että jostain saavutetusta hyödystä joudutaan luopumaan, kohtaamme haasteen. Nettishoppailemisen helppous on käytännön esimerkki, jossa kestävä kehitys on uhattuna ja tähän törmää niin kodeissa kuin kunnankin tasolla.

Tämän tutkimuksen pohjalta olemme kuitenkin vaikuttuneita opettajien tiedostavuudesta ja halusta kehittää kestävästä kehityksen toimia koulun toimintaympäristössä. Opettajat kokivat kestävästä kehityksen ideologian tärkeäksi osaksi työtään, vaikka eivät täysin näitä periaatteita pystyisikään noudattamaan. Opettajat olivat myös kiinnostuneita lisäämään oppilaiden tietoisuutta luonnon suojelemisesta käytännön tekojen ja keskusteluiden kautta. Yksittäisen opettajan ja luokan toimet voivat olla hyvin pieniä ja vähäisiä verrattuna kokokunnan toimiin, mutta kaikilla pienilläkin kestävästä kehityksen teoilla on merkitystä ja niillä voidaan aikaa myöten saada tapahtumaan isojakin muutoksia asenteissa ja käytännön toimissa. Kestävästä kehitystä voidaan toteuttaa vain kantamalla jokainen vastuuta tulevaisuudesta. Jotta voimme elää tällä maapallolla, on meillä oltava juotavaa, ruokaa ja asuinkelpoinen maaperä. Tarvitsem-

me myös ilmaa, jota voimme hengittää, unohtamatta yhteisöllisyyttä, jonka avulla ihminen voi kokea olevansa hyväksytty ja arvostettu yhteisön jäsen.

7.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksessamme pyrimme noudattamaan Moilasen ja Räihän (2018, 62–63) keinoja luotettavuuden osoittamisessa Malinowskin (1961) periaattein. Kuvasimme aineiston hankinnan keinot ja prosessin tutkimusraportissamme tarkasti. Erotimme teorian selkeästi omaksi tekstin osakseen. Erotimme myös omat havaintomme sekä aineiston tulkinnan omaksi tekstin osakseen. Avasimme raporttiin sen, miten johtopäätöksiin on päädytty. Emme purkaneet haastatteluiden tuloksia luettelonomaisesti vaan kokosimme niistä tutkijoiden ymmärryksen mukaisia kokonaisuuksia. Tulosten purkamisessa huomioimme ja hyödynsimme aiempia omaa aiheuttamme sivuavia tutkimuksia ja käytimme niiden tarjoamaa informaatiota tulkintojemme kyseenalaistamisen ja ymmärryksen laajentamisen tueksi.

Kiviniemi (2018, 84-86) korostaa tutkimusaineiston luotettavuuden kannalta tutkimusaineiston vaihtelun hyväksymistä sekä ennakko-olettamusten selvittämistä. Tiedostimme omat ennakko-olettamuksemme haastatteluaineistomme keskittymisestä kierrätysteemaan ja ympäristön suojeluun, mutta pyrimme siirtämään omat käsityksemme täysin sivuun sekä haastatteluiden tekemisen ja analyysivaiheen ajaksi. Pyrimme löytämään aineistosta aidosti esiin nousevat käsitteet ja teot. Tiedostimme myös tutkimusaineistossa ilmenevän vaihtelun johtuen eri paikkakuntien käytännöistä, väestörakenteesta sekä haastateltujen opettajien omasta kiinnostuksesta. Tutkimusaineiston vaihtelun sekä tutkijoiden tulkinnan seurauksena syntyy väistämättä tilanne, jonka vuoksi analyysin tuloksista ei voida saada yleistettävää tietoa tai absoluuttista totuutta. Pyrkimyksenämme on ollut muodostaa tutkimusaineistosta mahdollisimman kattava ja perusteltu tulkinta vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) sanovat, että laadullisella tutkimuksella ei pyritä niinkään yleistettävyyteen, vaan tutkittavaa asiaa pyritään ymmärtämään, kuvaamaan tai antamaan sille selitys. Tutkimusaihettamme koskevan tilanteen kuvaaminen nousee omassa tutkimuksessamme merkityksellisimmäksi saavutukseksi, jonka seurauksena olemme pystyneet selittämään ja ymmärtämään asioita.

Tutkimusaiheen osalta korostimme itsellemme tietoisesti haastattelutilanteen neutraalia ilmapiiriä, jotta haastateltava pystyi sanomaan rehellisesti ajatuksensa ilman pelkoa haastattelijan reaktioista. Haastattelijan omat mielipiteet ja reaktiot tulee jättää sivuun haastattelun ajaksi (Patton 2001, 365). Lisäksi pyrimme noudattamaan Kiviniemen (2018, 79) neuvoa antaa haastateltavalle tilaa kuvata haastattelukysymyksiimme liittyvien ilmiöiden merkityksiä monipuolisesti voidaksemme tehdä niistä hermeneuttista tulkintaa. Kiviniemien mukaan (2018, 81–83) aineiston analyysi saattaa kehittyä prosessiluontoisesti sen edetessä ja omassa analyysissämme tämä on havaittavissa selkeästi. Se, miten haastattelukysymysten pohjalta ajattelimme lähteä analyysissa liikkeelle, muuttui, kun saimme aineiston keräytyksi. Havaitimme löytävämme keskeiset käsitteet merkityskokonaisuuksiemme pohjaksi lähtötilanteesta poikkeavalla tavalla, kuuluttamme haastateltavia. Huomasimme tutkimusaineistomme käsittelyn yhteydessä, että samoista asioista saatetaan puhua kahden eri teeman alla, johtuen siitä, että haastattelukysymyksiin on vastattu molempiin teemoihin kuuluvilla termeillä. Haastattelukysymyksiä olisi siis syytä pohtia vieläkin syvällisemmin, ettei aineistossa tulisi vaikutelmaa asioiden toistuvuudesta.

Tutkimuksemme raportoinnissa on pyritty tarkkuuteen avaamalla tutkimuksen kulku, käytetty metodi sekä luotettavuuden kriteerit selkeästi. Teoriaosuuden ja tulosten käsittelyssä käytettävä kirjallisuus on merkitty viitteiksi ja lähteiksi. Huolellisilla merkinnöillä haluamme korostaa asiantuntijoiden saavutuksia kulloisessakin asiayhteydessä ja antaa arvon heidän tekemälleen työlle. Suorat lainaukset on tietoisesti minimoitu tutkimuksessamme. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 28) peräänkuuluttavatkin, että suoraa lainauksia tulisi käyttää hyvin harkiten, koska ne vähentävät oman ajattelun määrää. Suunnittelimme tutki-

muksen kulun huolellisesti etukäteen ja toteutimme sen suunnitelman mukaisesti.

Tunnustamme kokemattomuutemme aineiston käsittelyssä. Teemoittelu ja merkityskokonaisuuksien määrittäminen tuotti suuria haasteita. Olemme tietoisia, että toiset tutkijat olisivat saattaneet lähestyä aineistoa eri tavalla. Vaikka olemme todennäköisesti tehneet virheitä, olemme yrittäneet saada luotettavuutta aikaan järjestämällä tutkimusraporttimme tekstin sekä asiat selkeään ja loogiseen järjestykseen ja tuemme johtopäätöksiämme viittauksilla aiempiin tutkimuksiin. Avaamme myös tutkimusprosessia tarkoin yksityiskohdin ja viittaamme kokoamaamme aineistoon suurin lainauksin.

Vaikka totesimme kylläntymisen tapahtuneen aineistoa hankkiessamme, jäimme pohtimaan, vaikuttiko tutkimuksen tuloksiin se, että tutkimuksemme haasteltavista jopa 33 prosenttia oli käynyt laajan koulutuksen kestävästä kehityksestä. Tarkoituksenamme ei ollut saada mukaan näin hyvin asialle vihkiytyneitä opettajia, joten myös tutkimukseen valittavien osallistujien taustan selvittäminen olisi voinut olla perusteellisempi.

Tutkimusalueemme oli aluksi tarkoitus olla ainoastaan Kokkolan seutu, mutta koska asetimme itsellemme tiukan aikataulun tutkimuksemme loppuun saattamiselle, laajensimme aluetta kahden eri maakunnan alueelle. Toisaalta näemme tämän nyt myös vahvuutena, sillä sen ansiosta saimme tutkimukseen mukaan kuusi eri koulua ja siten laajemman näkökulman kuin alkuperäisen suunnitelman mukaan olisimme saaneet. Todennäköisesti Kokkolaan keskitettynä tutkimukseen osallistuvia kouluja olisi ollut vähemmän. Myös Kokkolan alueen koulujen toimintaperiaatteet saattavat olla aika lähellä toisiaan, jonka vuoksi oli hyvä laajentaa tutkimusaluetta.

Tiedostamme kestäväen kehityksen olevan terminä hyvin laaja, kuten myös vielä sen ulottuvuuksienkin. Olemme kuitenkin pyrkinneet parhaan kykymme mukaan avaamaan näitä termejä oman tutkimuksemme kannalta ja avoimesti toteamaan sen, että emme voi saada täydellistä kuvaa mistään tutkimuksemme merkityskokonaisuuden osa-alueesta tämän tutkimuksen aineiston pohjalta.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheina olisimme kiinnostuneita tutkimaan, miten kunnat määrittävät kestävän kehityksen ohjeet ja vaatimukset. Huomioidaanko ohjeissa koulut erikseen vai pitääkö kunnan kaikkien laitosten taipua samaan normiin? Miten kunnan määrittämät arvot voitaisiin tehdä kouluille ja opettajille entistä näkyvämmiksi ja miten kunta voisi tukea kouluja kestävän kehityksen työn tehostamisessa, ettei työ jäisi yhden ihmisen vastuulle.

Toisena jatkotutkimusaiheena itseämme jää kiinnostamaan myös kouluravitsemuksen kehittäminen kestävän kehityksen periaatteita noudattavaksi. Mitä tämä edellyttäisi kunnilta? Askarruttamaan jää myös koulujen vaikuttamismahdollisuudet tarjottavien ruokien ravintosisältöihin ja raaka-aineisiin. Voivatko opettajat vaikuttaa tarjottaviin ruokavaihtoehtoihin tai siihen, mistä raaka-aineet tulevat?

Tutkimuksemme herätti lisäkysymyksiä myös kestävän kehityksen koulutuksen näkymisestä yleisesti kouluissa. Olisimme kiinnostuneita siitä, miten paljon kouluista osallistutaan kestävän kehityksen koulutuksiin ja miten opettajat soveltavat näitä tietoja käytäntöön. Jäävätkö uudet opitut tiedot pelkästään opettajan omaan tietoon ja käyttöön, vai käytetäänkö tietoa koko koulun hyväksi?

Mielenkiintoiseksi jatkotutkimusaiheeksi nostaisimme vielä myös kestävän kehityksen opettamisen. Millaista opetuksen tulisi olla, jotta oppilaat oppisivat käyttäytymään kestäväällä tavalla tulevaisuudessa?

LÄHTEET

- Aapro-Anttonen, J. 2010. Kestävän kehityksen toteutuminen koulun arjessa. Peruskoulun henkilöstön näkökulmia. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu–tutkielma.
- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsingin yliopisto: Bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229396/Ymparist.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 26.9.2019.
- Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet. Ulkoministeriö. Saatavilla: <https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet> Luettu 29.5.2019.
- Aineslahti, Mervi 2009 Matka koulun kestävän kehittämisen maisemassa Saatavilla <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19998> Luettu 20.5.2019.
- Aula, I. 2015. Permakulttuuriopas – Käsikirja lasten ja nuorten kanssa työskenteleville. Vihreä sivistysliitto ry. Aktaprint: Tallinna.
- Birdsall, S. 2013. Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability lehdessä Environmental Education Research 20 (6), 814–835. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504622.2013.833594?needAccess=true> Luettu 23.5.2019.
- Boewe-De Paw, J. & Van Petegem, P. 2018. Eco-School evaluation beyond labels: the impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. Environmental Education Research 24 (9), 1250, 1256. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2017.1307327> Luettu 1.6.2019.
- Cantell, H. 2016. Ympäristöoppi globaalin vastuun ja yhdenvertaisuuden edistäjänä. Teoksessa K. Juuti (toim.) Ympäristöoppia opettamaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 317–218.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä, 60–79.
- Duobliene, L. 2013. Phenomenological versus Instructional Approach to Curriculum Formation for Sustainable Development: A Lithuanian Case Study. Journal of Education for Sustainable Development, 7(1), 39–49. Saatavilla: https://jyu.finna.fi/PrimoRecord/pci.sage_s10_1177_0973408213495605 Luettu 21.8.2019.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

- GarbageX. Jätehuollon suunnittelu. Saatavilla: http://www.garbagex.net/01_jatehuollon_ohjaus/04_05_jatteiden_ehkaisy.html Luettu 12.8.2019.
- Helsingin kaupungin kestävien hankintojen opas. 2015. Saatavilla: http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/48db87b4-f27c-46bc-982a-2afe995f8875/Helsingin_kaupungin_kestavien_hankintojen_opas%E2%80%932015.pdf?MOD=AJPERES&useDefaultText=0&useDefaultDesc=0 Luettu 12.8.2019.
- Hilli-Tammilehto, H. & Tani, S. 1999. Kotiseutuopetuksesta ympäristö- ja luonnontietoon: lähiympäristön huomioon ottaminen suomalaisessa opetuksessa. Helsinki: Suomen Maantieteellinen Seura. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0040-3741/111/2/kotiseut.pdf> Luettu 30.9.2019.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Hämeenlinna: Kustannusosakeyhtiö Tammi, Kariston Kirjapaino Oy.
- Houtsonen, L. 2005. Koulupihan ja sen lähiympäristön hyödyntäminen opetuksessa. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 14–25.
- Häikiö L. 2005. Osallistumisen rajat. Valta-analyysi kestävän kehityksen suunnittelussa Tampereella. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67464/951-44-6256-4.pdf?sequence=1> Luettu 20.5.2019, 18–23.
- Isomäki, R. 2019. Miten Suomi pysäyttää ilmastonmuutoksen. Helsinki: into.
- Kaasinen, A. 2005. Kasvilajintuntemus ja biodiversiteetti. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 106–119.
- Kajander, K. 2013. Mitä annettavaa filosofisella hermeneutiikalla on etnologialle? *Elore*, vol.20 (2), 66–76. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura. Saatavilla: http://www.elore.fi/arkisto/2_13/kajander.pdf Luettu 20.8.2019.
- Kestävän kehityksen ohjelma. Saatavilla: <https://vihrealippu.fi/vihrealippu/> Luettu 8.8.2019.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–86.
- Laininen, E., Manninen, L., & Tenhunen, R. 2006. Näkökulmia kestäväan kehitykseen oppilaitoksissa. *Okka Säätio*, 32. Saatavilla: https://koulujaymparisto.fi/wp-content/uploads/nakokulmia_kekeen.pdf Luettu 26.9.2019.
- Laine, M. 2013. Kulttuurin saamat merkitykset kestäväan kehitystä edistäväan kasvatuksen näkökulmasta. Kestävä kasvatusta -kulttuuria etsimässä. Suomen kulttuuriperintökasvatusta seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erweko, 28. Saatavilla: https://www.kulttuuriperintokasvatusta.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatusta.pdf Luettu 26.9.2019.

- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 32–37.
- Laukkanen, R. 2005. ENSI:n ensiaskeleita. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 10–13.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Leppälahti, M. 2004. Hans-Georg Gadamer: Elore, 11(2). Saatavilla: <https://doi.org/10.30666/elore.78480> Luettu 6.9.2019.
- Louhimaa, E. 2008. Aktiivinen kansalaisuus ja ympäristökasvatuksen paradoksit. Lairio, M., Heikkinen, H.L.T. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen Kasvatustieteellinen Seura; Turku, 77–78.
- Loukola, M-L. 2005. Osallistuva kansalaisuus ja kestävä kehitys. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 26–28.
- Lunti, R. 2005. Ympäristökasvatus osana esiopetusta Puumalan kunnan päiväkodissa. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 29–37.
- Luomi, A., Paananen, J., Viberg, K. & Virta, L. 2010. Keke päiväkodissa. Kestävän kehityksen opas. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus, 4V-hanke. Saatavilla: http://www.4v.fi/files/4679/Keke_paivakodissa.pdf Luettu 7.8.2019.
- Manninen, L. & Verkka, K. 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–111.
- Mitä on permakulttuuri? Suomen Permakulttuuriyhdistys. Saatavilla: <http://www.permakulttuuri.fi/permakulttuuri.html> Luettu 3.10.2019.
- Mitä vuosituhattavoitteet ovat? Yhdistyneiden kansakuntien alueellinen tietokeskus. Saatavilla: <https://www.unric.org/fi/perustietoa-yksta/25986> Luettu 3.10.2019.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–59.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteen filosofinen traditio. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.

- Nuorten elämä.fi. Ympäristö ja kuluttaminen. Saatavilla: <https://www.nuortenelama.fi/elavaa-elamaa/ymp%C3%A4rist%C3%B6-ja-kuluttaminen/hiilijalanj%C3%A4lki-807> Luettu 12.8.2019.
- Nuutinen, A. M. 2005. Ympäristökasvatusta yhteisöllisesti. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Hakapaino, 52–61.
- Palmer, J. 1998. Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise. First published 1998 by Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2003. Saatavilla: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=jEEAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&ots=YWaVxKplKC&sig=1BMnIx8sKYsPgSGH5aoEH9XSzfM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Luettu 29.8.2019.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton M. 2001. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage, parts 2 and 3.
- Permakulttuuri. Wikipedia. Saatavilla: <https://fi.wikipedia.org/wiki/Permakulttuuri> Luettu 1.10.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 12.8.2019.
- Ramezanzadeh, A., Adel, S. & Zarreian, G. 2016. Authenticity in teaching and teacher's emotions: a hermeneutic phenomenological study of the classroom reality. Teaching in higher education, 21 (7), 807–824. Saatavilla: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2016.1183616?scroll=top&needAccess=true#.XYzaQ2ZRVPY> Luettu 19.8.2019.
- Rohweder, L. 2017. Monimuotoinen luonto on kestävän kehityksen perusedellytys. Teoksessa S. Ahola (toim.) Kirjava käsikirja kestävään kehitykseen. Helsinki: Tammi.
- Salmenperä, H., Sahimaa, O., Kautto, P., Vahvelainen, S., Wahlström, M., Bachèr, J., Dahlbo, H., Espo, J., Haavisto, T. & Laine-Ylijoki, J. Kohdennetut keinot kierrätyksen kasvuun. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 53/2016. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79801/kohdennetut%20keinot%20kierr%C3%A4tyksen%20kasvuun.pdf?sequence=1> Luettu 6.8.2019.
- Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalien ajan yhteiskunnan haasteena. Helsinki: Yliopistopaino, 130–143. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20067/kestavak.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Luettu 21.9.2019.

- Salonen, A. 2013 Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Kestävä kasvatus -kulttuuria etsimässä. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Erweko, 48. Saatavilla: https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf Luettu 26.9.2019.
- Salonen, A. 2014. Ekososiaalinen sivistys -kestävä hyvinvoinnin perusta. *Natura* 2014 (4), 25–30.
- Saloranta, S. 2005. Luontokasvatuksesta kestävä elämäntavan kasvatukseen. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. Helsinki: Hakapaino, 45–51.
- Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävä kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa peruskoulun vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/216724> Luettu 14.8.2019. Luettu 27.9.2019.
- Siirilä, J. 2016. Tulkintoja kestävä kehityksen käsitteestä YK:n kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen 2005-2014 yhteydessä. Helsinki: Hansaprint Oy. Saatavilla: file:///C:/Users/Omistaja/AppData/Local/Temp/tulkintoja_1-2.pdf Luettu 1.10.2019.
- Storksdieck, M. 2011. Field Trips in Environmental Education. Saatavilla: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzE3OTA5ODVfX0FO0?sid=bca79924-ba12-45e4-8244-3c16ff2d0f50@sdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1> Luettu 29.5.2019.
- Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–56.
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry. Saatavilla: <https://www.luontokoulut.fi/> Luettu 6.8.2019.
- Suorsa, A. 2017. Fenomenologia ja tiedon luominen työyhteisöissä. *Informaatiotutkimus*, 1(36), 1–8. Saatavilla: <https://journal.fi/inf/article/view/63194/24660> Luettu 20.8.2019
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 48 (5), 461.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 21–72.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 40–41.
- Uitto, A., Boeve-de Pauw, J. & Saloranta, S. 2014 Educational factors explaining 9th graders self-efficacy in ecological sustainable behaviours. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/handle/10138/230984?_ga=2.195055916.1019810223.1557234302-489827835.1557234302 Luettu 20.5.2019.

- Uitto, A. & Saloranta, S. 2017. Subject teachers as educators for sustainability. *Education Sciences* 7 (1), 17. Uitto, A. & Saloranta, S. 2017. Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*. Saatavilla: <https://www.mdpi.com/2227-7102/7/1/8> Luettu 21.9.2019.
- Vainionpää, M. 2019. Kohta päästään seuraamaan hävikkipylväiden laskua. *Lapuan Sanomat* 87 (43), 3.
- Virtanen, A., Rohweder, L. & Sinkko, A. 2008. Miten ammattikorkeakouluissa suhtaudutaan kestäväan kehitykseen? Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestäväan kehitystä. *Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79112/opm03.pdf?sequence=1> Luettu 19.9.2019.
- Vollmers, B., Kuhlmeier, W. & Schütt-Sayed, S. 2019. How does phenomenological psychology contribute to current concepts of sustainability in Germany's vocational education system? A brief historical outline and remarks on current problems. Teoksessa Heikkinen, A., Pätäri, J & Molzberger, G. (edited by) *Disciplinary struggles in Education*. Tampere: Yliopistopaino. 216–233. Saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/115776/How_does_phenomenological_psychology_contribute.pdf?sequence=2&isAllowed=y Luettu 22.8.2019.
- Värri V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino, 107–142.
- Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.
- WWF. 2019a. Saatavilla <https://wwf.fi/yhteystiedot/> Luettu 16.10.19.
- WWF. 2019b. Saatavilla <https://wwf.fi/uhat/ylikulutus/> Luettu 6.8.2019.
- YK:n vuosituhatavoitteet. Wikipedia. Saatavilla: https://fi.wikipedia.org/wiki/YK:n_vuosituhatavoitteet Luettu 3.10.2019.
- Åhlberg, M. 2005. Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997–2004) kestäväan kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005–2014). Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) *Kestäväan kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. Helsinki: Hakapaino, 158–172.
- Åhlberg, M. & Ahoranta, V. 2005. Menetelmiä YK:n Kestäväan kehityksen kasvatuksen vuosikymmenelle 2005–2014. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) *Kestäväan kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. Helsinki: Hakapaino, 129–157.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Kestävä kehitys on iso kokonaisuus ja useille se ilmenee eri tavalla. Tässä haastattelussa haluamme tutkia ja selvittää, miten haastateltava kestävän kehityksen ymmärtää ja miten se hänen kokemustensa mukaan ilmenee hänen omassa työssään sekä koulun toimintakulttuurissa.

1. Opettajan taustatiedot
 - Koulun nimi, ammatti, kauanko toiminut opettajana, kauanko toiminut tällä koululla, onko opetusta yhdellä vai useammalla koululla.
2. Mitä kestävä kehitys **sinun mielestäsi** tarkoittaa?
3. Onko koulussanne ympäristösertifikaatti, vihreä lippu tai jotain muita vastaavia tavoitteita? (Miten kauan ollut?)
4. Millä kouluarvosanalla (4-10) arvioisit kestävän kehityksen arvojen toteuttamista omalla koulullasi? (Perustelu.)
5. Onko kestävän kehityksen arvojen huomioimisessa koulussasi ollut havaittavissa muutoksia työvuosiesi aikana? (Jos on, millaisia?)
6. Miten koulunne ympäristöstä huolehditaan? Osallistuvatko opettajat, henkilökunta, oppilaat, vanhempainyhdistys ja/tai perheet tähän?
7. Onko koulullanne joku, joka pääsääntöisesti vastaa kestävän kehityksen asioista ja miten asioista tiedotetaan ja seurataan niitä?
8. Miten kestävä kehitys eri tahoilla ilmenee?
 - Yleisesti koulussanne (julisteita, tiedotusta, kampanjoita, onko asia esillä joulu-/kevätkuuhissa tai kouluvuoden alussa...)
 - Jätteen lajittelussa (kompostointi, sekajäte, paperi, kartonki, metalli, lasi, ongelmajätteet...)
 - Lämmityksessä ja energiankulutuksessa
 - Koulu- ja työmatkoissa

- Ruuassa
 - Luokassasi
 - Oppimateriaaleissa ja tarvikkeissa
 - Oppiaineissa
 - Omassa työskentelytavassasi
 - Oppilaiden työskentelyssä (tuleeko erityisesti jotain mieleen, miten oppilaat toimivat eri tavalla kuin esimerkiksi naapurikuokka?)
 - Miten opettajien ja oppilaiden hyvinvointi huomioidaan?
 - Miten kiusaamista ehkäistään?
 - Kiinnitetäänkö vuorovaikutukseen (opettaja-opettaja, opettaja-oppilas) huomiota?
 - Turvallisuudessa?
 - Miten kulttuuri näkyy koulussanne? Tarkoitamme tällä mm. oikeudenmukaisuutta, toisten kunnioittamista, monikulttuurisuutta ja osallisuutta.
9. Onko koulunne osallistunut ympäristötempauksiin tai -kampanjoihin?
10. Mikä on oma suhtautumisesi ja kiinnostuneisuutesi ympäristöasioihin vapaa-aikana ja miten se näkyy?
11. Onko sinulla mahdollisuuksia / halua osallistua kestävän kehityksen toimien kehittämiseen koulussasi, jos niin miten?
12. Oletko käyttänyt luokassasi muita kestävän kehityksen toimia, kuin mitä koulu edellyttää?
13. Millaisia kehittämissuhteita sinulla voisi olla koulunne ympäristöasioiden hoitoon?