

**”Et sinne metsään ei tuu karhuja tai mitään”
- Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ympäristönsuoje-
lusta ja ympäristötoimijuudesta
Selina Keränen**

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syksy 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Keränen, Selina. 2022. Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ympäristönsuojelusta ja ympäristötoimijuudesta. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 43 sivua.

Tämä tutkimus tarkastelee esiopetusikäisten lasten käsityksiä ympäristönsuojelusta ja ympäristötoimijuudesta. Tavoitteena oli saada ymmärrystä siitä, millaisena ympäristönsuojelu ja ympäristötoimijuus näyttäytyivät lasten kerronnassa ja kerronnan tukena tehdyissä piirustuksissa. Tutkimus oli laadullinen fenomenografisia piirteitä sisältävä tapaustutkimus. Tutkimukseen osallistui neljä lasta samasta esiopetusryhmästä ja tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla, jotka toteutettiin keväällä 2019. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällön analyysin keinoin.

Tulosten perusteella lapset näkevät ympäristönsuojelun sijoittuvan pääasiassa luonnonympäristöihin (mm. metsä, järvi), mutta käsittävän kuitenkin myös ihmisten ylläpitämien ympäristöjen, kuten kaupunkiympäristön suojelun. Lasten käsitysten mukaan ympäristönsuojelun tarkoitukset olivat sekä luonnon suojeleminen että ihmisten suojeleminen. Luonnon suojeleminen näyttäytyi luonnosta huolta pitämisenä ja luonnolle haitallisten tapahtumien ennaltaehkäisyä ja ihmisten suojeluksi nähtiin esimerkiksi luonnon ympäristön tekemisen ihmisille turvallisiksi liikkua. Lasten käsityksissä ympäristötoimijuus näyttäytyi konkreettisina tekoina, kuten suojanauhojen kiinnittäminen ja roskien laittaminen roskikseen.

Johtopäätöksinä voitiin todeta, etteivät lasten käsitykset ympäristönsuojelusta aina vastanneet sen todellista määritelmää. Ympäristötietoisuus näyttäytyi lasten piirustuksissa ja kerronnassa pohjana ympäristövastuullisuudelle ja ympäristötoimijuudelle, ja ympäristöön liitettiin selkeitä itseisarvollisia ominaisuuksia.

Asiasanat: Ympäristökasvatus, ympäristönsuojelu, ympäristötoimijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	YMPÄRISTÖKASVATUS	6
	2.1 Ympäristökasvatus ja ympäristönsuojelu	6
	2.2 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	10
3	YMPÄRISTÖTOIMIJUUS	12
	3.1 Toimijuudesta yleisesti.....	12
	3.2 Ympäristötoimijuus ja ympäristövastuullinen toiminta	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	15
	4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	15
	4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	17
	4.4 Aineiston analyysi	19
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	21
5	ESIKOULULAISTEN KÄSITYKSIÄ YMPÄRISTÖNSUOJELUSTA JA YMPÄRISTÖTOIMIJUUDESTA	23
	5.1 Esikoululaisten käsityksiä ympäristönsuojelusta	23
	5.1.1 Ympäristönsuojelun paikat.....	24
	5.1.2 Ympäristönsuojelun tarkoitus	25
	5.2 Ympäristötoimijuus ja ympäristön puolesta tehtävät teot lasten kertomana ja piirtämänä	27
6	POHDINTA	33
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	35
	LÄHTEET	39

1 JOHDANTO

Ympäristöteemat, kuten ilmastonmuutos, kestävä elämäntapa ja hiilineutraalius, ovat tällä hetkellä runsaasti esillä niin mediassa ja politiikassa, kuin kasvatuksessakin. Ympäristökasvatus pyrkii perinteisen ympäristöopetuksen ohella lisäämään ympäristötietoisuutta sekä luomaan pohjaa ympäristötoimijuudelle (Aarnio-Linnanvuori 2018, 12). Jeronen, Jeronen ja Raustia (2008) ovat todenneet kasvatuksen ja koulutuksen sekä niiden sisältöjen olevan merkittäviä ympäristö vastuullisuuden ja kestävä kehityksen edistämisen kannalta. Perimmäinen tarkoitus on nähdä ihmiset osana luontoa ottaen samalla huomioon ihmisten toiminnan vaikutukset luontoon ja ympäristöön.

Koko lyhyen historiansa ajan ihminen on himoinnut mukavuutta, nautintoa, turvallisuutta ja pysyvyyttä, joita varten olemme luoneet erilaisia järjestelmiä ja kehittäneet teknologiaa vastaamaan tarpeitamme (Stern 2000). Siltikin, vasta viime vuosikymmeninä ympäristönsuojelusta on tullut merkittävä tekijä päätöksenteossa; on siirrytty ainoastaan ympäristöstä saatavan hyödyn miettimisestä myös ympäristölle aiheutuvien haittojen tunnistamiseen. Nykypäivänä ympäristönsuojelu on vakiinnuttanut paikkansa päätöksenteon kentillä (Lyytimäki & Hakala 2008, 31; Ympäristöministeriö 2015).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten käsityksiä ympäristönsuojelun sekä ympäristötoimijuuden merkityksistä ja muodoista. Keskustelua on herännyt siitä, onko lasten tarpeellista olla tietoisia ympäristöongelmista, kuten ilmastonmuutoksesta. Pihkala ja Arokanto (2022) toteavat, että vaikka olenaista onkin varmistaa perusturvallisuus, on lapsia myös kuultava heitä mietittävässä asioissa. Jo alle kouluikäisillä lapsilla on ympäristötunteita ja tietoa ympäristöasioista tulee niin mediasta, aikuisilta kuin muilta lapsiltakin (Cantell, Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 186; Pihkala & Arokanto 2022; Trott 2020). Tässä laadullisessa, fenomenografisia piirteitä omaavassa tutkimuksessa haasteltiin neljää esiopetusikäistä lasta. Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisälönanalyysin keinoin.

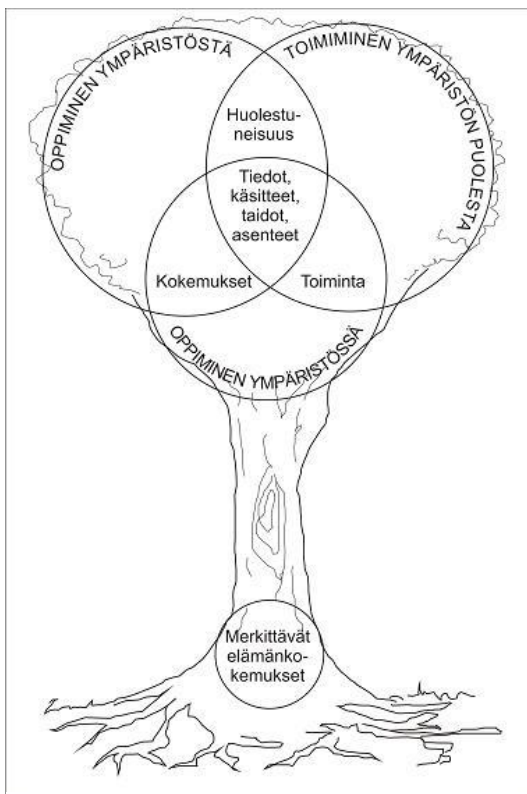
Nykytutkimus korostaa lasten ja nuorten osallistumista ja toimijuutta myös ympäristöaiheiden, kuten kestävän kehityksen, alueilla (ks. esim. Caiman & Lundegård 2013, Trott 2020). Lasten olemassa oleva huoli ja tietoisuus ympäristöongelmista on asia, jota ei voida sivuuttaa: sen sijaan sitä tulisi lähestyä tavoilla, jotka lisäävät lasten tietoutta samalla antaen rakentavia tapoja lähestyä asiaa ja toimia sen parissa konkreettisesti sekä käsitellä sen aiheuttamia tunteita (Cantell ym. 2020, 194; Trott 2020). Ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen uranuurtaja, Lili-Ann Wolff, on tutkijakollegoineen todennut, että siinä missä kasvatuksen on keskityttävä entistä enemmän kestävyteen ja ympäristönäkökulmiin, on lapsille samalla luotava tila muodostaa omat näkemykset ja ajatukset (Cantell ym. 2020, 21).

2 YMPÄRISTÖKASVATUS

2.1 Ympäristökasvatus ja ympäristönsuojelu

Ympäristökasvatus on monimuotoinen ilmiö, jolla tarkoitetaan yleisimmin kasvatus- ja opetusta, joka keskittyy ympäristöön ja ympäristöongelmiin (Aarnio-Linnanvuori 2018, 16). Ympäristökasvatus on monissa malleissa jaettu osa-alueisiin tai ulottuvuuksiin, jotka määrittävät ympäristökasvatuksen tavoitteita ja tarkoitusperiä, sekä muodostavat yhdessä laajemman ympäristökasvatuksen kokonaisuuden (ks. esim. Cantell & Koskinen 2004, 60-78). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähemmin kahta erilaista ympäristökasvatuksen mallia.

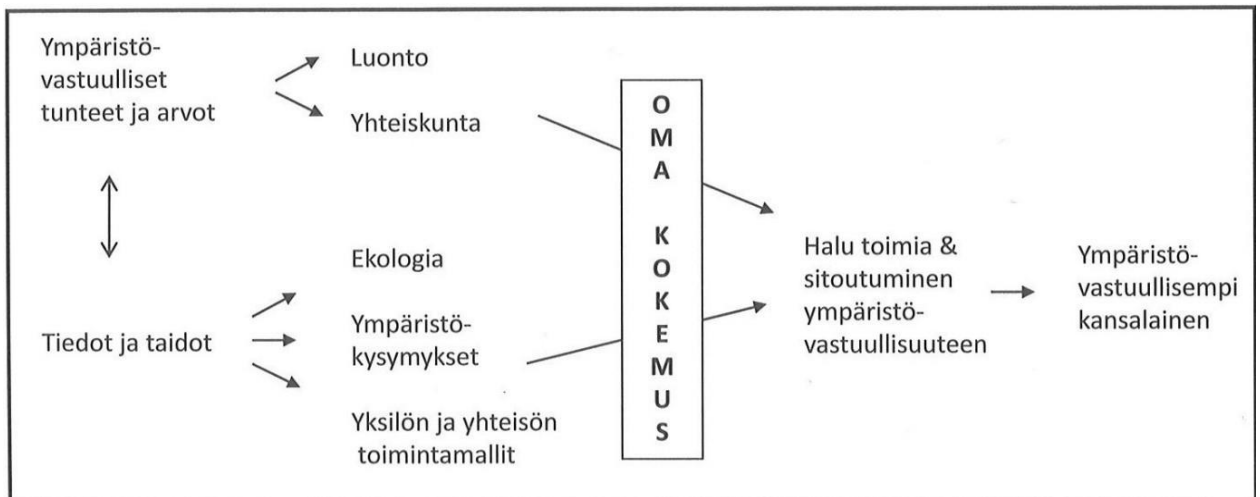
Ensimmäinen tarkastelussa olevista ympäristökasvatusta määrittelevistä malleista on *Palmerin puumalli* (ks. Kuva 1). Palmerin (1998, 274) mukaan ympäristökasvatuksen perustavimpana tarkoituksena on voimaantumisen ja henkilökohtaisen merkityksellisyyden luominen ympäristöasioihin sekä luontoon.



Kuva 1. Palmerin puumalli (Palmer 1998, käänös Cantell, Kettusen 2002 pohjalta)

Palmerin puumalli kuvaa ympäristökasvatuksen pohjana olevan yksilön merkittävät elämäkokemukset. Niiden ylle kasvava ”puu”, ympäristökasvatuksen malli, jakautuu kolmeen eri ympäristökasvatuksen ulottuvuuteen: oppimiseen ympäristössä (*education in or from the environment*), oppimiseen ympäristöstä (*education about the environment*) ja toimimiseen ympäristön puolesta (*education for the environment*) (Cantell & Koskinen 2004, 69; Palmer 1998, 145).

Toinen lähemmässä tarkastelussa oleva ympäristökasvatuksen malli on Koskisen *osallistuvan ympäristökasvatuksen malli* (Koskinen 2010, ks. Kuva 2). Osallistuvan ympäristökasvatuksen malli tarkastelee ympäristökasvatusta eritoten osallistumisen, ympäristön puolesta toimimisen sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen kannalta. Koskinen (2010, 24) kuvailee luoneensa mallin tavoitteenaan nostaa yhteiskunnallinen ympäristökasvatus tasavertaiseksi luontokasvatuksen rinnalle. Mallissa ihmisen katsotaan olevan yhtä aikaa osa ympäröivää luontoa, sekä yhteiskunnan jäsen. Tällä jaottelulla Koskinen (2010, 25) haluaa korostaa ympäristökasvatuksen yhteiskunnallista, yhteisöllistä ja osallistuvaa luonetta.



Kuva 2. Osallistuvan ympäristökasvatuksen malli (Koskinen 2010, 24).

Koskisen (2010, 25) mallin pääkäsite on ympäristövastuullisuus, joka tarkoittaa ympäristönsuojelun kannalta oikein tehtyä toimintaa; yksilön ja yhteisön vastuuta ympäristöstä (ks. Myös Aarnio-Linnanvuori 2018, 24). Ympäristövastuulliset arvot ja tunteet kehittyvät Koskisen mallissa vuorovaikutuksessa tietojen ja

taitojen kanssa. Ympäristövastuullisuutta ja ympäristövastuullista toimintaa käsitellään tarkemmin luvussa 3.2.

Willamo (2005, 69-70) toteaa kokonaisvaltaisuuden olevan keskeinen näkökulma ympäristökasvatuksessa ja sen opetuksessa, sekä ympäristöasioiden käsittelyssä. Ajattelutapa, jossa korostuu käsitys oppimisesta tietojen, taitojen, tunteiden ja arvojen yhtäaikaisena kehittymisenä, on Willamon mukaan painottunut ympäristökasvatuksessa. Tällainen kokonaisvaltaisuus on kuvattuna sekä Palmerin (1998) että Koskisen (2010, 24) ympäristökasvatuksen malleissa: molemmat niistä tuovat esiin ympäristöaiheiden tunne- ja arvopuolen sekä ympäristötiedon yhteyden merkityksellisyyden, ja rakentavat laajan kuvan ympäristökasvatuksesta kokonaisuutena.

Ympäristökasvatuksen rinnalla on käytössä muitakin termejä, joilla tarkoitetaan ekologisiin arvoihin kasvattamista sekä opetusta ympäristöaiheista. Näitä ovat esimerkiksi *kestävän kehityksen kasvatusta* (Aarnio-Linnanvuori 2018, 17; Wolff 2004, 27) sekä *ilmastokasvatusta* (Aarnio-Linnanvuori 2018, 18; Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen 2017). Kestävän kehityksen kasvatuksen saatetaan ajatella pitävän allaan laajempaa kokonaisuutta, ja sitä puoltavat tahot ovatkin kritisoineet ympäristökasvatuksen käsitteen jättävän liian vähäiselle huomiolle sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävän kehityksen sekä taloudellisesti kestävän kehityksen, vaikka toisaalta ympäristökasvatuksen varhaisetkin määritelmät kattavat kaikki kehityksen ulottuvuudet (Wolff 2004, 24-28). Kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen nähdään toisaalta olevan synonyymeja, toisaalta taas toisistaan täysin eriäviä suuntauksia (Aarnio-Linnanvuori 2018,18). Ilmastokasvatusta keskittyy ilmastonmuutosta käsittelevään opetukseen ja oppimiseen. Se tarkastelee ilmastonmuutosta globaalina, ihmisten aiheuttamana ilmiönä usein monitieteisistä näkökulmista. (Aarnio-Linnanvuori 2018, 19; Tolppanen ym. 2017).

Toiminnallisten ja sisällöllisten ulottuvuuksien lisäksi ympäristökasvatusta on kasvatusta, johon kytkeytyy arvoja ja asenteita. Arvot ja asenteet luovat pohjan ihmisten toiminnalle ja ajattelulle, ja heijastuvat ympäristökasvatuksessa etenkin ympäristönsuojelun ja ympäristötoiminnan kysymyksiin (Cantell

ym. 2020, 88). Lyytimäki ja Hakala (2008, 43) toteavatkin esimerkiksi ympäristöongelmien olevan aina arvokysymyksiä. Arvokasvatuksen katsotaan kohdistuvan sekä jokaiseen yksilönä, että ihmisiin yhteisönä (Johansson, Emilson & Puroila 2018, 22).

Kestävä elämäntapa ja ekologisuus ovat myös osa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavien dokumenttien (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2022) arvopohjaa. Arvokasvatukseen liittyy kuitenkin eettisiä dilemmoja. Ympäristöarvojen näkeminen universaaleina arvoina on Sundin ja Öhmanin (2014) mukaan ongelmallista. Myös Aarnio-Linnanvuori (2018, 31) toteaa politisoituneisuuden ja arvolatautuneisuuden olevan ympäristökasvatuksen pulmakohtia. Kasvatuksen neutraalin lähtökohdan vuoksi tiettyihin arvoihin suuntaava kasvatusta on eettisesti pulmallista. Sund ja Öhman (2014) toteavatkin, että ympäristökasvatuksessa universaalien arvojen omaksuminen ei tulisi olla määränpää, vaan arvot tulisi nähdä yhtenä osana kasvatustilannetta.

Arvot liittyvät läheisesti myös *ympäristönsuojeluun*, joka on yksi tutkimuksen pääkäsitteistä. Ympäristönsuojelulla tarkoitetaan ihmislähtöistä toimintaa, jossa pyritään hoitamaan ja suojelemaan ympäristöä sekä toimimaan ihmisten aiheuttamien ympäristöhaittojen ennaltaehkäisemiseksi ja lievittämiseksi. Ympäristönsuojelun toimien avulla pyritään turvaamaan myös ihmisten hyvinvointi (Lyytimäki & Hakala 2008, 17; TEPA-termipankki 2022; Willamo 2005, 14). Ympäristönsuojelun voidaan kuvata olevan kulttuurin ja luonnontieteiden yhtymäkohta, se sivuaa tieteellisessä mielessä sekä ihmis- että luonnontieteiden kenttää (Willamo 2005, 12). Ympäristönsuojelussa toteutettava toiminta on ihmislähtöistä, mutta toiminnan pohjana on luonnontieteellinen käsitys ja ymmärrys siitä, miksi ympäristöä suojellaan. Käsitteenä ympäristönsuojelu on kattava, sillä sen alakäsitteiksi voidaan lukea esimerkiksi luonnonsuojelu, vesiensuojelu ja maisemansuojelu (TEPA-termipankki 2022). Näin ollen ympäristönsuojelu kattaa kaiken ihmisen välittömän elinympäristön säilyttämisen ja ylläpidon; niin luonnonympäristön kuin rakennetun ympäristön. Tämä tutkimus keskittyy kuvaamaan lasten käsityksiä ympäristönsuojelusta käsitteellisellä ja konkreettisella tasolla, rajaamatta tai määrittelemättä sen merkitystä ennalta.

2.2 Ympäristökasvatus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Tämä luku tarkastelee ympäristökasvatuksen ja ympäristönsuojelun näkyvyyttä varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavissa dokumenteissa, eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2014). Ekologisuus, kestävyys ja ympäristöarvot ovat osa varhaiskasvatuksen arvopohjaa. Ne mainitaan sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2022).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) luvussa *Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet* kerrotaan ympäristökasvatuksen toteutuvan ja näkyvän esimerkiksi arjen valinnoissa ja toimissa, jotka edistävät vastuullista suhtautumista luontoon ja ympäristöön. *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -osassa, joka on yksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisen alueista, kootaan ympäristökasvatuksen tavoitteet varhaiskasvatuksessa, ja näiksi määritellään lapsen luontosuhteen ja vastuullisen ympäristössä toimimisen vahvistaminen sekä lasten ohjaaminen kohti kestävämpää elämäntapaa. Luvussa 2.1 esitellyn *Palmerin puumallin* (1998) kolme ympäristökasvatuksen ulottuvuutta ovat myös varhaiskasvatussuunnitelman ympäristökasvatuksen pohjana.

Ympäristönsuojeluun viittaavista teemoista puhutaan usein kestävä kehityksen käsitteellä, joka viittaa laajempaan, kuin vain ekologiseen näkökulmaan. Sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa että esiopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että kestävä elämäntavat otetaan huomioon toiminnassa. Ekologisuus huomioidaan myös esimerkiksi oppimisympäristöjen rakentamisessa (Opetushallitus 2014, 2022). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) kerrotaan kestävä kehityksen ohessa luonnonsuojelusta, joka käsitteellisesti sijoittuu tässä tutkimuksessa käytettävän *ympäristönsuojelun* käsitteen alle. Sekä Palmerin (1998) että Koskisen (2010, 24) malleissa esiintyviin ympäristön puolesta toimimiseen ja kestävä elämäntavan taitojen

harjoitteluun viitataan esiopetuksen opetussuunnitelmassa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa *Tutkin ja toimin ympäristössäni* -osassa: sinne on listattu niin käytännön esimerkkejä (mm. roskaamaton retkeily, ruokailun vastuullisuus) kuin tekojen vastuullisuuden huomioista (Opetushallitus 2014, 2022). Nämä kannustavat ympäristövastuulliseen toimintaan.

3 YMPÄRISTÖTOIMIJUUS

3.1 Toimijuudesta yleisesti

Toimijuudella (engl. *agency, human agency*) viitataan yleensä yksilön aktiiviseen ja aloitteelliseen toimintaan, joka tapahtuu tilanteessa, jossa yksilöllä olisi ollut mahdollisuus toimia myös toisella tapaa. Toiminta, joka ilmentää toimijuutta johdtaa jonkinlaisiin seuraamuksiin, kuten yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Giddens 1984, 9). Lehtinen (2002, 92) määrittelee toimijuudessa keskeiseksi toimijan itsensä mahdollisuuden valita toimintansa ja toimia itsenäisesti. Toimijuus keskittyy Giddensin (1984, 9) mukaan juuri niihin asioihin, joita yksilön on mahdollista tehdä tai toteuttaa. Näin ollen toimijuus vaatii myös valtaa, jotta sillä on mahdollista saada aikaan muutoksia.

3.2 Ympäristötoimijuus ja ympäristövastuullinen toiminta

Ympäristöasioihin kytkeytyvästä toiminnasta on käytetty rinnakkain erilaisia käsitteitä, kuten ympäristökansalaisuus, ympäristövastuullisuus ja ilmastotoimijuus (Aarnio-Linnanvuori 2018, 26; Fransberg, Honkatukia, Selin & Pienimäki 2022, 140). Yleisesti näillä kaikilla viitataan toimijuuteen ja toimintaan, jonka kohteena ovat ympäristöaiheet, ja joissa korostuvat osallisuus, oppiminen ja toiminta (Aarnio-Linnanvuori 2018, 26; Fransberg ym. 2022, 141; Koskinen 2010, 22-23).

Ympäristövastuullisuus viittaa yksilöiden ja yhteisöjen vastuuseen ympäristöstä negatiivisten ympäristövaikutusten tietoiseen minimoimiseen (Aarnio-Linnanvuori 2018, 24; Paloniemi & Koskinen 2005). *Ympäristötoiminnalla* tai *ympäristövastuullisella toiminnalla* taas tarkoitetaan toimintaa, jonka tavoitteena on ympäristönsuojelu tai ympäristöongelmien ratkaisu sekä ennaltaehkäisy (Cantell ym. 2020, 211; Jensen & Schnack 1997). Toiminta voi olla joko suoraa, kuten ympäristöhaittojen minimoimista esimerkiksi kierrätyksen avulla tai epäsuoraa, kuten päättäjiin vaikuttaminen mielenilmausten tai mielipidekirjoitusten avulla (Can-

tell ym. 2020, 211; Stern 2000). Kuten määritelmistä voi huomata, ympäristövastuullisuuden ja ympäristötoiminnan käsitteet limittyvät ja täydentävät toisiaan. Aarnio-Linnanvuori (2018, 26) toteaa, että myös *ympäristökansalaisuuden* käsitteellä on paljon yhtenevyyttä ympäristövastuullisuuden kanssa.

Ympäristökansalaisuus tarkastelee ympäristökasvatuksen ja ympäristöön liittyvän toiminnan yhteiskunnallisia näkökulmia (Aarnio-Linnanvuori 2018, 26). Toisin kuin kansalaisuuden käsitettä, ympäristökansalaisuutta ei ole kiinnitetty maantieteelliseen sijaintiin. Molempiin liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka ympäristökansalaisuudessa kytkeytyvät selkeästi ympäristöasioihin. Ympäristökansalainen on yhteiskunnassa aktiivinen toimija, jonka toiminta perustuu oikeudenmukaisuuteen ja myötätuntoon. (Aarnio-Linnanvuori 2018, 26; Cantell ym. 2020, 210; Koskinen 2010, 22). Yhtenä ympäristökasvatuksen tavoitteista voidaan nähdä ympäristökansalaiseksi kasvamisen tukeminen: aktiivista ja ympäristövastuullista kansalaisuutta kohti kasvaminen osallistavan ja toiminnallisen opetuksen keinoin (Koskinen 2010, 23).

Koskinen (2010, 29) määrittelee *voimaantumisen* ja *valtautumisen* olevan yhtenä lähtökohtana ympäristökansalaisuudelle ja ympäristövastuulliselle toiminnalle. Voimaantumisen tunteet lisäävät luottamusta omaan osaamiseen ja vahvistavat omaehtoista ympäristötoimintaan osallistumista. Yksilö kokee valtautumista, eli mahdollisuuksia ja valtaa toimia, voimaantumisen seurauksena.

Ympäristökansalaisuuden ja ympäristötoimijuuden käsitteitä käytetään toisinaan synonyymeinä, mutta toisaalta ympäristötoimijuudelle ei löydy täsmällisiä määritelmiä. Kuitenkin ympäristötoimijuuden käsitettä on käytetty tutkimuksissa ja yleensä siihen viitataan ympäristökasvatuksen, ympäristönpuolesta toimimisen sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen konteksteissa (ks. esim. Aarnio-Linnanvuori 2018, 75; Mykrä 2021, 97 & 98). Tässä tutkimuksessa käytän ympäristötoimijuutta, sillä haluan selvittää minkälaista konkreettista toimintaa lapset käsittävät ympäristötoiminnan ja ympäristönsuojelun olevan, ja koen ympäristötoimijuuden käsitteen palvelevan paremmin näitä tarkoituksia.

Perustuen tässä luvussa esittelemääni teoreettisiin ympäristötoimijuuden määritelmiin, rajaan tässä tutkimuksessa ympäristötoimijuudella tarkoitettavan

toimintaa, jossa on mahdollisuus valita toimia toisin, toiminnan pohjana on tietoisuus ympäristöasioista sekä jossa toimitaan ympäristön puolesta tai sen suojelemiseksi ja säilyttämiseksi. Tätä määritelmää käytän tukena vastatessani toiseen tutkimuskysymykseeni.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Aiempaa tutkimusta lasten käsityksistä siitä, mitä ympäristönsuojelu ja ympäristötoimijuus konkreettisesti merkitsee, ei juuri löydy. Ympäristökasvatuksen tavoitteissa (ks. luku 2.2) ja malleissa (Palmer 1998; Koskinen 2010, 24) kuitenkin viitataan näihin molempiin osana ympäristökasvatusta. Siksi koin tärkeäksi tutkia lasten käsitystä ympäristönsuojelusta ja ympäristötoimijuudesta.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, minkälaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on ympäristönsuojelusta; mitä voisi olla se ympäristö, jota suojellaan ja mikä on ympäristönsuojelun tarkoitus. Lisäksi tutkin sitä, minkälaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on siitä, millaista ympäristötoimijuutta he itse tai muut ihmiset voivat toteuttaa. Tutkimuskysymykset muotoutuivat ja tarkentuiivat nykyisenlaisiksi haastattelun myötä. Lopulliset kysymykset muotoituivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on ympäristönsuojelusta?
2. Millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on ympäristötoimijuudesta ja ympäristön puolesta tehtävistä teoista?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää piirteitä fenomenografisesta tutkimusotteesta. Laadullisen tutkimuksen tavoite ei niinkään ole pyrkiä tilastollisesti yleistettävään tietoon, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä tai toimintoja (Eskola & Suoranta 2008, 61). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on aineiston keruu havainnoimalla, haastattelemalla tai kokoomalla tieto erilaisten olemassa olevien dokumenttien perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2013, 83). Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu haastattelujen keinoin.

Haastattelun loppupuolella kerronnan tukena oli piirustustehtävä. Haastattelu-prosessista kerron tarkemmin luvussa 4.3.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti laadullinen tapaustutkimus pyrkii käsittämään tutkimuskohdetta sen kontekstissa, eikä sen pohjalta voi luoda laajemmin yleistettävää tietoa. Tapaustutkimus keskittyy tutkimaan kaikkea yksilöistä suurempiin ihmisjoukkoihin, jotka on rajattu ennalta määritellyn yhteisen tekijän perusteella. (Eriksson & Koistinen 2005, 5; Patton 2002, 447). Tässä tutkimuksessa tutkittava joukko oli neljä lasta samasta esiopetusryhmästä. Tutkimuksessa tutkittavana olevan tapauksen määrittäminen ei välttämättä tapahdu ennen aineistonhankintaa, vaan tapaus voi muotoutua vasta sen jälkeen. Yleensä tutkimuksissa, joissa tapauksen määrittely tapahtuu vasta aineiston hankinnan jälkeen, on kyseessä aineistolähtöinen tutkimus (Eriksson & Koistinen 2005, 6). Oman tutkimukseni kohdalla kyse on juuri edellä mainitun kaltaisesta tapaustutkimuksesta, sillä tutkimani tapaus ja sen konteksti määrittyivät lopulliseen muotoonsa vasta sitten, kun aineisto oli kerätty.

Fenomenografia keskittyy tutkimaan sitä, millaisia käsityksiä ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä ja tarkastelee näiden näkemysten välisiä suhteita ja eroavaisuuksia (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Kettunen 2021). Tässä tutkimuksessa tutkin lasten käsityksiä tutkittavista ilmiöistä, ympäristötoimijuudesta ja ympäristönsuojelusta. Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on luoda merkityksiä tutkittavalle ilmiölle siihen liittyvien käsitysten pohjalta. Tutkimuksen analyysi on aineistolähtöistä, sillä juuri saadun aineiston pohjalta tarkastellaan ilmiötä itseään, ja tehdään sen perusteella luokituksia ja käsitteistetään aineistoa (Järvinen & Järvinen 2004, 84-85).

Tutkimukseni tutkii tiettyä rajattua tapausta, ja tutkittavien käsityksiä tapauksesta. Tieto, jota tutkimus tuottaa pyrkii määrittelemään ja analysoimaan tapausta, eikä tuota yleistettävää tai siirrettävää tietoa tapausluontoisuutensa vuoksi (Eriksson & Koistinen 2005, 4).

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseeni osallistui lapsia erään jyvaskyläläisen päiväkodin esiopetusryhmästä. Halusin valita tutkimuksen kohderyhmäksi nimenomaan esiopetusikäiset lapset, sillä koin, että iän mukanaan tuoma kompetenssi ja ymmärrys helpottavat tutkimuksen aiheen lähestymistä. Kaikille ryhmän lapsille oli annettu kotiin vietäväksi lupalappu tutkimukseen osallistumisesta, ja osallistuvaksi valikoituivat ne lapset, joiden vanhemmat olivat allekirjoittaneet lapun, ja jotka lisäksi itse halusivat osallistua tutkimushaastatteluun. Haastateltavia lapsia oli kaikkiaan neljä. Kävin ennen haastatteluita vierailemassa päiväkodissa viemässä tutkimuslupalaput sekä tutustuakseni ryhmän lapsiin ja tiloihin. Keskustelin lasten kanssa siitä miksi olin tullut vierailemaan, sekä tutkimuksen tekemisestä. Lasten haastattelun lähtökohtana on se, että lapset itse ovat oman kokemusmaailmansa parhaimpia asiantuntijoita (Roos 2015, 40).

Aineistonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 56) muistuttavat, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka muovautuu tilanteen ja keskustelujen mukana. Siksi koin, että puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimukseeni ja sen aiheeseen parhaiten, sillä silloin haastattelu etenee ennalta valittujen teemojen mukaan, mutta jättää varaa myös vapaalle kertomiselle (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75-76). Myös eritoten lapsia haastatellessa asioiden rönsyily ja tila vapaalle kerronnalle oli tärkeä ottaa huomioon aineistonkeruumenetelmää miettiessä.

Haastattelu tapahtui parihaastatteluna. Käytin haastattelun tukena kuvalista ilmaisua, lapset saivat haastattelun loppuvaiheilla halutessaan piirtää kuvan ja kertoa kuvan avulla. Kuvallisen ilmaisun, kuten piirtämisen, ajatellaan olevan lapselle luonteva keino kertoa itsestään, ajatuksistaan ja ympäristöstään. Piirtäessä lapsella on mahdollisuus tuoda ilmi asioita siten, etteivät ilmaisua rajoita esimerkiksi puhetaito tai sanavarasto. (Roos 2015, 42-43.)

En halunnut sisällyttää kuvan piirtämistä kuitenkaan pakolliseksi osaksi haastattelua, sillä pyrin luomaan haastattelutilanteesta lapsille mahdollisimman

luontevan ja mukavan tilanteen, jossa on mahdollisimman vähän pakottamisen tuntua. Pyrin siihen, että haastattelu olisi muodoltaan avoimen keskusteleva, mutta kuitenkin siten, etten itse haastattelijana ohjaa haastateltavan lapsen vastauksia. Tämän vuoksi myös kysymysten huolellinen muotoilu oli tärkeää; haastattelijan esittämien kysymysten täytyy olla selkeitä, niin että haastattelija pystyy vastaamaan niihin antaen tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia (Patton 2002, 348).

Haastattelun alussa kerroin lapsille siitä, kuinka heidän tietonsa (nimi; päiväkotia, jossa he ovat) muutetaan anonyymeiksi ja mitä tarkoitusta varten nauhoitettiin haastattelun. Luodakseni rentoa tunnelmaa kysyin lasten kuulumisia, mitä he olivat tehneet lomalla, joka oli vastikään ollut.

Varsinainen haastattelu koostui kolmesta osasta: minkälainen käsitys lapsilla on ympäristönsuojelusta käsitteenä, minkälaisilla teoilla ympäristöä voidaan suojella sekä näiden tekojen piirtämisestä ja omasta piirustuksesta kertomisesta. Ensin johdattelin lapsia aiheeseen kysymällä, mitä he ymmärtävät tarkoitettavan ”ympäristöllä” ja mitä ympäristönsuojelu voisi olla, sekä mitä ovat ne ympäristöt, joita suojellaan. Vaikka lasten käsitykset siitä, mitä suojeltava ympäristö on eivät suoraan tuo vastauksia tutkimuskysymyksiini, koin asian pohtimisen tärkeäksi johdatteluksi ympäristönsuojelun ja ympäristön puolesta tehtävien tekojen miettimisen kannalta. Tämän jälkeen pohdimme ympäristön puolesta toimimista. Pyysin lapsia miettimään esimerkkejä ympäristön puolesta tehtäviä tekoja, joita ensin kävimme läpi keskustellen ja sen jälkeen lapset saivat halutessaan piirtää kuvan aiemmin mainitsemastaan teosta, tai jostain muusta teosta, ja kertoa, mitä piirustuksessa tapahtuu.

Haastattelun rakenne muuttui hieman siitä, sen alun perin suunnitelin. Tein välissä enemmän tarkentavia kysymyksiä saadakseni aikaan keskustelua ja pohdintoja aiheista. Haastattelurunko oli suunniteltu suuntaa antavaksi, ja tarkoituksellisesti väljäksi, jotta mahdollisuus avoimeen keskusteluun säilyisi. Haastattelut kestivät tyypillisesti noin 20 minuuttia ja haastatteluaineistoa oli yhteensä 38 minuuttia.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä tutkimuksessani toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Se sopi parhaiten tutkimukseni analyysimuodoksi, sillä vaikka tutkimuksen viitekehysten muodostaakin aiempi aiheesta oleva teoria, on tutkimustulosten kannalta pääroolissa kerättävä tutkimusaineisto ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi keskittyy tekstin analysointiin. Toisen tutkimuskysymykseni analyysissä käytin luokkien muodostamisessa apuna teoriataustaa vertaillen aineistostani löytyviä kohtia toimijuuden teoreettiseen määritelmään (luku 5.2.1).

Tuomen ja Sarajärven (2013, 103) mukaan sisällönanalyysillä on tavoitteena saavuttaa mahdollisimman tiivis kuvaus ilmiöstä. Pattonin (2002, 436) mukaan analyysivaihe sisältyy osittain aineistonkeruuvaiheeseen, vaikka toki varsinainen ja tarkempi aineiston analysointi alkaa vasta aineiston keruun jälkeen. Aineistoa kerätessäni pyrin ohjaamaan keskustelua väljästi sellaisiin suuntiin, jotka toisivat vastauksia ja keskustelua tutkimuskysymysteni aiheisiin liittyen. Analyysiprosessi lähti liikkeelle aineiston litteroinnista eli haastattelun kirjoittamisesta tekstiksi. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 14 sivua, rivivälillä 1,15. Tämän jälkeen tekstiä jaottelin pienempiin kokonaisuuksiin yhteneväisyyksien perusteella eritellen ne tutkimuskysymysteni mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110-12). Poimin aineistosta tarkasteluun vain ne osat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini, lopullista analysoitavaa aineistoa oli yhteensä yhdeksän sivua.

Jatkaessani aineistoni käsittelyä tein sen tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisen tein litteraatista poimimistani suorista lainauksista pelkistettyjä ilmauksia seuraavan esimerkin mukaisesti (Taulukko 1):

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Että sinne [luontoon] ei.. ei tuu semmosia karhuja tai mitään."	Ihmisten suojeleminen petoeläimiltä
"Siihen on laitettu kaiteet estämään, meillä ainaki on kaiteet siinä semmosen jonku... jonku semmosen kallion lähellä"	Luonnonympäristön tekeminen turvalliseksi ihmisille

”- ihmiset kuolee sit nii helposti ja voi tulla vaikka metsäpaloja, ihmiset ei tiedä siellä jos on paljon [metsäpaloja] menee vahingossa niitten lähelle ja menehtyy”	Ihmisten elossa pysyminen ympäristönsuojelun ansiosta
---	---

Pelkistettyjen ilmauksien pohjalta muodostin alaluokat ja yläluokat, joista edelleen pääluokat (Taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin etenemisestä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Ihmisten suojeleminen petoeläimiltä	Ympäristönsuojelu ihmisten suojelemissena	Ympäristönsuojelun tarkoitus	Lasten käsitykset ympäristönsuojelusta
Luonnonympäristön tekeminen turvallisiksi ihmisille			
Luonnon pitäminen puhtaana	Ympäristönsuojelu luonnon suojelemissena		
Luonnolle haitallisten tapahtumien ennaltaehkäisy			
Metsä	Luonnonympäristön paikat	Ympäristönsuojelun paikat	
Kallio			
Leirintäalue	Ihmisten rakentamat/ylläpitämät paikat		

Toisen tutkimuskysymyksen analyysi eteni osittain samankaltaisesti kuin ensimmäisen. Kuitenkin poiketen ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä käytin toisessa tutkimuskysymyksessä luokkien nimeämisen apuna tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjä teorioita määrittelemään ympäristötoimijuutta ja sitä, mitä sillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Muodostin pelkistetyistä ilmauksista kaksi alaluokkaa ja yläluokat, joita toisessa tutkimuskysymyksessä on vain yksi, ja tästä edelleen pääluokan. Toisen tutkimuskysymyksen aiheiston luokitteluprosessi on nähtävillä taulukosta 5 (taulukko 5, s. 25). Haastattelun yhteydessä piirrettyjä kuvia (ks. luku 5.2) en analysoinut erikseen kuvallisina tuotoksina, vaan ne toimivat lasten kerronnan tukena ja havaintomateriaalina.

4.5 Eettiset ratkaisut

Jokaiseen tutkimukseen liittyy tärkeänä huomioitavana alueena tutkimuksen eettisyys, etenkin kun on kyse tutkimuksesta, jota tehdään ihmisistä tai ihmisten parissa. Eettisyyden tulee näkyä tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa; kaikki tuloksiin tai loppupäätelmiin johtaneet vaiheet on kirjattava mahdollisimman tarkasti ja tutkimuksen tulee olla koherentti kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140-42). Tämä koskee vahvasti myös omaa tutkimustani, jossa ihmisillä sekä heidän käsityksillään on tärkeä rooli.

Tutkijan on tärkeää muistaa antaa tutkittaville riittävästi tietoa siitä, millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa ja millaiset ovat heidän oikeutensa ja edellytyksensä tutkimukseen liittyen. Kysyttäessä tutkimuslupaa on tutkittaville selvennetty se, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää tai peruuttaa milloin tahansa. (TENK 2019). Eritoten tärkeää oli tuoda ilmi se, että tutkimukseen osallistujien, tässä tapauksessa siis lasten, heidän perheidensä ja päiväkodin anonymiteetti säilyy, ja myös tutkijana huolehtia tämän toteutumisesta. Haastateltavien lasten nimet on muutettu litterointivaiheessa, eikä päiväkodin nimeä tai muita tunnistetietoja esiinny haastattelulitteraatissa tai muussa aineistossa (piirustukset). Käytän haastatelluista lapsista aineistoesimerkeissä tunnuksia L1, L2, L3 ja L4.

Toinen merkittävä eettinen huomio tutkimuksessani oli tutkittavien ymmärrys siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen heille tarkoittaa, mitkä ovat heidän oikeutensa tutkimukseen liittyen. Tärkeää oli huolehtia myös aineiston asianmukaisesta käytöstä, säilytyksestä ja mahdollisesta jakamisesta. Aineistoa säilytettiin salasanasuojatulla alustalla Jyväskylän yliopiston tietosuojakäytäntöjen mukaisesti. Aineisto hävitettiin tutkielman valmistuttua.

Merkittävimpiä eettisiä suuntaviivoja antavat lainsäädäntö sekä hyvät tieteelliset käytännöt. Oman tutkimukseni aiheeseen ei sinänsä sisälly aineistonkeruun kannalta erityisen suuria eettisiä ongelmia, ongelmallista voi olla lähinnä itseni kohdalla haastattelun vastausten arvottaminen (hyvä-huono -asettelu), minun tulee tutkimuksen tekijänä suhtautua neutraalisti kaikenlaisiin vastauksiin ja huomioida tämä tarkasti myös tehdessäni päätelmiä ja havaintoja aineistosta.

Myös lasten haastatteluun liittyvät mahdolliset eettiset pulmat on syytä pitää mielessä. Lapsia haastateltaessa on huomioitava aikuisen ja lapsen välisen valtaeron vaikutus haastattelutilanteessa sekä etenkin nuorempien lasten kokonaisvaltaisempi ja toiminnallisempi kerronta, jonka ilmeiden ja eleiden kuvaaminen voi olla haastattelijalle vaikeaa (Alasuutari 2005, 146). Aikuisen haastattelijan tietämys ja teorian ohjaamat kysymykset voivat tehdä tilanteesta ”koulumaisen”.

Pyrin vähentämään haastattelutilanteen valtaeroa ja liiallista koulumaisuutta tulemalla tekemään haastattelua lapsille tuttuun ympäristöön, valitsin tilaksi huoneen, jossa istuimme kaikki yhdessä lattialla, samalla tasolla. En kokenut tutkimukseni kannalta välttämättömäksi määritellä ympäristönsuojelun käsitettä haastattelun ohessa, sillä halusin nimenomaan tutkia lasten näkemyksiä aiheesta pohjautuen siihen, millaisia merkityksiä he antoivat sille sen hetkisten tietojensa ja ymmärryksensä pohjalta. Halusin tietoisesti lähestyä aihetta keskustellen ja yhdessä pohtien, jotta haastattelutilanne ei olisi ollut liian oppituntimainen.

Alasuutarin (2005, 152-153) mukaan lapset saattavat koetun valta-asetelman vuoksi pyrkiä vastaamaan kysymyksiin ”oikein”, sen sijaan että vastaisivat niihin omien kokemustensa ja käsitystensä mukaisesti. Tämä voi vaikuttaa myös siihen, kuinka haastatteliija tulkitsee vastaukset. Haastattellessani lapsia heidän vastauksissaan ilmeni epävarmuutta, ja vastaukset saattoivat olla kysyviä (ks. luku 5.1.1), joka viittaa heidän kokemukseensa valtaerosta haastattelutilanteessa. Haastattelun aikana kerroin lapsille useassa välissä, ettei kysymyksiini ole oikeita tai väärinä vastauksia ja että he voivat kertoa minulle juuri sen mitä heidän mieleensä tulee. Näin halusin varmistaa, että lasten käsitykset ovat heidän aitoja ajatuksiaan, eivätkä pyrkimyksiä vastata oikein.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 127) toteavat, että eettisyys liittyy laadun lisäksi vahvasti tutkimuksen luotettavuuteen ja että hyvässä tutkimuksessa eettisyyteen sitoutuminen on itsestäänselvyys. Näin ollen myös tutkimuksen eettisyys lisää osaltaan luotettavuutta.

5 ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KÄSITYKSIÄ YMPÄRISTÖNSUOJELUSTA JA YMPÄRISTÖ- TOIMIJUUDESTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen päätulokset. Luku 5.1 keskittyy vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee sitä, mitä lapset käsittivät ympäristönsuojelun tarkoittavan, millaisia paikkoja suojeltava ympäristö käsittää sekä mikä merkitys ympäristönsuojelulla on. Luvussa 5.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja kerron millaisia käsityksiä lapsilla oli ympäristötoimijuu-desta ja millaisia konkreettisia tekoja ympäristön puolesta voisi tehdä. Esittelen myös lasten piirustukset, jotka toimivat kerronnan tukena ja havaintomateriaalina. Aineistoesimerkeissä H viittaa haastattelijaan, L1-L4 haastateltuina olleisiin lapsiin.

5.1 Esiopetusikäisten lasten käsityksiä ympäristönsuojelusta

Vastaan tässä alaluvussa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Sen alle muodostui kaksi yläluokkaa; *ympäristönsuojelun paikat* ja *ympäristönsuojelun tarkoitus*, joita käsittelem erillisissä alaluvuissa.

Haastattelun alussa halusin selvittää, onko ympäristönsuojelu sanana lapsille tuttu. Kaksi lasta ilmoitti tuntevansa sanan, kaksi taas kertoi, ettei ollut kuullut sitä aikaisemmin. Lapset olivat hieman epävarmoja sanan tuttuudesta ja merkityksistä. Tuttuus ei aina tarkoittanut, että sanan oikea merkitys olisi ollut haastateltavalle täysin selvä. Eräs lapsi, jolle ympäristönsuojelu oli sanana tuttu, kuvaili käsitteen tuttuutta seuraavasti kertoen: *Mun isoveljen kaveri on vähänniinku sellanen.* Tästä esimerkistä käy ilmi, kuinka näkemys sanan merkityksestä voi olla toisenlainen kuin sen oikea merkitys, vaikka sana olisikin tuttu. Tyypillisesti lapset vastasivat käsitteen tuttuuteen yksisanaisesti sanomalla "joo" tai nyökkäämällä ja sanomalla "ei" tai puistelemalla päätään merkiksi siitä, että sana oli heille ennestään tuntematon.

5.1.1 Ympäristönsuojelun paikat

Tarkentaakseni sitä, mitä lapset näkevät ympäristönsuojelulla tarkoitettavan, kysyin heiltä, millaiset paikat ovat suojeltavaa ympäristöä, tai millaisissa paikoissa ympäristönsuojelua toteutetaan. Vastausten perusteella saamistani ilmauksista muodostin kaksi alaluokkaa, jotka olivat *ihmisen ylläpitämä ympäristö* sekä *luonnonympäristö* (ks. Taulukko 3). Suurin osa vastauksista lukeutui *luonnonympäristön* alle. *Metsä* tuli paikkamainintana kahdelta eri lapselta, muut alaluokat mainittiin kukin vain kerran.

Taulukko 3. Ympäristönsuojelun paikat.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka
Järvi	Luonnonympäristö	Ympäristönsuojelun paikat
Kallio		
Metsä		
Leirialue	Ihmisten rakentama/ylläpitämä ympäristö	

Useat lapsista olivat hieman mielteliäitä tai epävarmoja vastatessaan kysymyseen paikoista. He esittivät vastauksensa kysymysmuotoisesti, ikään kuin varmistaakseen oliko vastaus oikein, kuten voi havaita esimerkissä 1:

Esimerkki 1

H: - sä sanoit että, että vaikka et ei roskata tai näin nii mikäs sit on niiku sitä ympäristöä mitä suojellaan? ... et jos se tarkoittaa vaikka et ei roskata nii mikäs on sellanen paikka vaikka jota ei roskata?

L2: Järvee? (*epäröiden*)

H: Järvee esimerkiks.

Esimerkki 1 kuvaa sitä, kuinka lasten epävarmuus vastatessa näyttäytyi, ja kuinka pelkkä kysymys ympäristönsuojelun paikasta ei tuottanut vastausta, vaan siihen vaadittiin lisäksi alustusta ja tarkennusta haastattelijan puolelta.

Koska lasten vastauksista suurin osa viittasi luonnonympäristössä oleviin paikkoihin, kysyin lapsilta myös siitä, voivatko kaupunkiympäristöt tai sisätilat olla paikkoja, joissa ympäristönsuojelua toteutetaan. En kuitenkaan ottanut näitä mukaan alaluokiksi, koska ne eivät tulleet lapsilta itseltään, vaan vastauksina tarkentaviin kysymyksiin. Seuraava esimerkki kuvaa, kuinka lapset vastasivat näihin kysymyksiin:

Esimerkki 2

H: Mm, nii, entäs sit vaikka jos on tuolla vaikka keskustassa, kävelykadulla nii onks seki sitä [suojeltavaa] ympäristöä? Voisko seki olla huono jos sinne vie roskia, tai laittaa roskia maaha...

(*Molemmat lapset nyökkäilevät*)

....

H: - Mut entä jos me ollaa täällä sisällä nii onks tääki [suojeltavaa] ympäristöä? Voisko tää...

L4: On

Kuten esimerkki osoittaa, myös kaupunkiympäristöt ja sisätilat olivat lasten mielestä paikkoja, joissa ympäristönsuojelua voi toteuttaa. Kuitenkin vertaillen esimerkkejä 1 ja 2 nähdään, että ensisijainen käsitys siitä, millaisissa paikoissa ympäristönsuojelua toteutetaan, on luonnossa sijaitseva paikka. Myös leirialue, joka oli lasten omissa maininnoissa ainoa ihmisten rakentama ja ylläpitämä paikka, on sijainniltaan lähempänä luonnonympäristöä kuin esimerkiksi kaupunkia.

5.1.2 Ympäristönsuojelun tarkoitus

Haastattelussa vastaukset tähän yläluokkaan tulivat esimerkiksi kysymyksistä "mitä ympäristönsuojelulla tarkoitetaan" tai "miksi ympäristöä suojellaan". Ympäristönsuojelun tarkoituksen alaluokiksi muodostuivat *ympäristönsuojelu luonnon suojelemisena* ja *ympäristönsuojelu ihmisten suojelemisena*. Alaluokkiin kuuluvat pelkistetyt ilmaukset näkyvät kootusti Taulukossa 4.

Taulukko 4. Lasten näkemyksiä ympäristönsuojelun tarkoituksesta.

Alaluokat	Ympäristönsuojelu luonnon suojelemisena	Ympäristönsuojelu ihmisen suojelemisena
-----------	---	---

Pelkistetyt ilmaukset	Luonnosta huolta pitäminen	Ihmisten suojeleminen petoeläimiltä
	Luonnon pitäminen puhtaana	Luonnon ympäristön muokkaaminen
	Luonnon tarkkailu	niin, että se on ihmisille turvallinen
	Luonnolle haitallisten tapahtumien ennaltaehkäisy	Ihmisten hengissä pysyminen ympä- ristönsuojelun ansiosta

Vastausten perusteella oli havaittavissa, että ympäristönsuojelamiseen liittyi luonnon suojelemisen ja säilyttämisen lisäksi lasten mielessä ihmisten suojeleminen ja ihmisille turvallisen ympäristön luominen.

Esimerkki 3

H: -- no, tiiättökö te mitä se [ympäristönsuojelu] vois tarkoittaa, nyt ei haittaa vaikka ei oo kuullu aiemmin mut voi miettiä että mitähän se vois tarkoittaa?

L1: Ettei roskata sitä.

Esimerkki 4

H: -- minkä takia sitä ympäristöä pitäis suojella?

L4: Et siellä vois kasvaa kaikki kasvit rauhassa (H: Nii) ja että siellä ei sille rikota paikkoja, ettei rikota luontoa

Esimerkeissä 3 ja 4 lapset toivat esille ympäristönsuojelun syitä, jotka liittyvät luonnon suojelemiseen ja puhtaana pitämiseen. Lasten vastauksissa tulee ilmi, kuinka ympäristönsuojelu nähdään toimintana, jossa luonnonympäristö halutaan säilyttää sellaisenaan, ilman ylimääräistä puuttumista tai sen muovaamista. Luonnon suojelemisen ja säilyttämisen lisäksi lasten vastauksissa ympäristönsuojelu näkyi myös ihmisten suojelemisena:

Esimerkki 5

(Keskustelimme lasten kanssa siitä, missä paikoissa ympäristöä suojellaan)

L3: Siihen on laitettu kaiteet estämään, meillä ainaki on kaiteet siinä semmosen jonku... jonku semmosen kallion lähellä

Esimerkki 6

H: Miten se vois vaikuttaa meihin ihmisiin jos ei suojeltais ympäristöä?

L4: Että ihmiset kuolee sit nii helposti ja voi tulla vaikka metsäpaloja, ja ihmiset ei tiedä siellä jos on paljon [metsäpaloja], menee vahingossa niitten lähelle ja menehtyy

Esimerkeissä 5 ja 6 käy ilmi, millä tavoin ympäristönsuojelulla nähtiin tarkoitettavan lisäksi ihmisten suojelemista ympäristöltä ja siellä olevilta tai siellä tapahtuvilta asioilta. Ihmisten suojaamista ympäristöltä ilmensivät esimerkiksi eri pe-toeläinten, kuten karhujen, mahdollisesti aiheuttama turvallisuusuhka; luon- nossa olevat vaaranpaikat (esimerkiksi kallio, jyrkät pudotukset) sekä se, kuinka ympäristönsuojelun toteuttamatta jättäminen voisi aiheuttaa ihmisten menehty- mistä (esimerkiksi metsäpalot).

Kaikkiaan lasten vastauksissa oli enemmän viittauksia ympäristönsuojelun tarkoitukseen luonnon ympäristöjen säilyttämisenä ja suojeluna. Myös niissä maininnoissa, joissa ympäristönsuojelu nähtiin ihmisten suojelemisena, oli osassa taustalla luonnon suojeleminen (ks. esimerkki 6).

5.2 Ympäristötoimijuus ja ympäristön puolesta tehtävät teot lasten kertomana ja piirtämänä

Vastaan tässä toiseen luvussa tutkimuskysymykseeni *”millaisia käsityksiä esikou- lulaisilla on ympäristötoimijuudesta ja ympäristöteoista?”*. Poimin aineistostani ne kohdat, jotka kertoivat minkälaisia *ympäristötekoja* piirustukset ja lasten kerto- mukset niistä tuovat ilmi, ja minkälaista *ympäristötoimijuutta* niissä on havaitta- vissa. Esittelen myös lasten piirustukset visuaalisena havaintomateriaalina.

Kuten aiemmin mainitsin, käytin tämän tutkimuskysymyksen ana- lysoinnissa tukena teoriapohjaista ympäristötoimijuuden määritelmää (ks. esim. Cantell ym. 2020, 210-211; Koskinen 2010, 22-23; Paloniemi & Koskinen 2005; Stern 2000). Rajasin ympäristötoimijuuden tarkoittamaan tässä tutkimuksessa toimintaa, jonka pohjana on ympäristön puolesta toimiminen tai ympäristönsuo- jelu sekä ymmärrys siitä, millaisia seurauksia toiminnalla on ympäristön kan- nalta. Tätä määritelmää hyödynnän vastatessani siihen, millaisia käsityksiä lap- silla oli ympäristötoimijuudesta ja ympäristönpuolesta tehtävistä teoista.

Ympäristötoimijuuden toteutumiksesi vaaditaan toimija, joka toteuttaa ym- päristötoimintaa. Lasten piirustuksista kaikissa oli erikseen mainittu toimija; yh- dessä se oli lapsi itse, kahdessa joku muu ihminen ja yhdessä kaivuri.

Esimerkki 7

H: Ootko se sää vai... onks se vaan joku muu ihminen?

L2: Minä.

Esimerkki 8

L3: Tästä tulee turvanainen. (Osoittaa ihmishahmoa piirustuksessaan)

--

L3: Kuka, kuka tota nosturia (osoittaa L4:n piirustuksessa olevaa kaivuria) ohjaa...

L4: (L3) sitä ei näy siitä, siitä ei näe

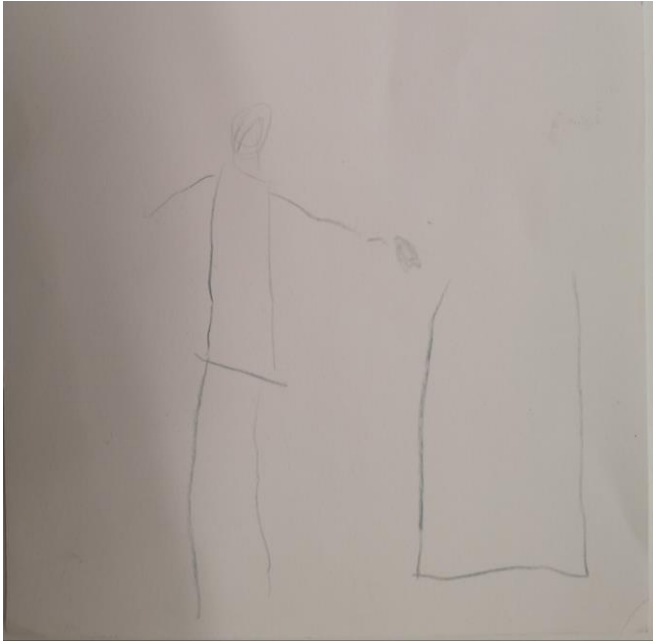
Esimerkeissä 7 ja 8 näkyy, kuinka lapset kertovat kuviensa toimijoista. Kuvaukset olivat kaikki lyhyehköjä ja selkeitä. Lisäksi kaikissa kuvissa esiintyi vain yksi toimija.

Lasten piirustuksissa kuvaamien toimijoiden toteuttamat teot jaoin kahteen alaluokkaan: Ympäristölle hyödylliset teot ja ympäristölle haitalliset teot. Kahdessa piirustuksista oli sama teko: *roskan roskiin laittaminen*. Muita tekoja olivat *vaarallisten paikkojen merkitseminen* ja *luonnon rikkominen*. Toisen tutkimuskysymyksen luokittelu on esitetty tarkemmin taulukossa 5.

Taulukko 5. Toisen tutkimuskysymyksen luokittelu.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokka	Kokoava luokka
Roskien laittaminen roskiin	Ympäristöä suojeleva toiminta	Ympäristötoimijuus	Lasten käsitykset ympäristötoimijuudesta
Merkkinarun laittaminen puiden ympärille			
Luonnon rikkominen	Ympäristölle haitallinen toiminta		
Kantojen irti kaivaminen			

Haastateltavien lasten kuvista 2 (L1) ja 3 (L2) olivat suoraan yhteydessä siihen, millaisista teoista lapset kertoivat haastattelussa ennen piirtämistä. Tämän voi havaita tarkastellessa esimerkkejä 1 ja 3 (ks. luku 5.1.1) kuvien 2 ja 3 rinnalla.



Kuva 3. Ihminen laittaa roskan roskiin (L1).



Kuva 4. Lapsi laittaa roskan roskiin (L2).

Sekä kuvassa 3 että kuvassa 4 on piirrettynä ympäristötoimija, joka laittaa roskan roskiin. Toisessa kuvassa tämä toimija on *joku ihminen* ja toisessa taas kuvan piir-

tänyt lapsi itse. Molemmat lapset (L1 ja L2) olivat maininneet aiemmin haastattelussa esimerkkinä ympäristön puolesta tehtävästä teosta sen, että voi laittaa roskat roskikseen. Kuvassa 3 lapsi kertoi roskan olevan *joku paperimyytty* ja kuvassa 4 taas on Redbull-tölkki.

Lasten piirustuksissa olevat teot ja tapahtumaympäristö eivät kuitenkaan aina olleet suoraan yhteydessä siihen, millaisia esimerkkejä lasten puheessa oli tullut esille.



Kuva 5. Turvanainen kiinnittämässä merkkinauhaa puiden ympärille (L3).

Kuvan 5 piirtänyt lapsi kuvaili piirustustaan seuraavanlaisesti:

Esimerkki 9

L3: Tästä tulee semmonen, tää laittaa tähän semmosta merkkiä et tähän ei saa mennä...

H: Nii et sinne ei saa mennä (L3: Mmm), minkä takia sinne ei saa sit mennä?

L3: Muuten nää kaatuu (osoittaa puita)

H: Muuten ne kaatuu, mmm.

L3: ...ku nyt on talvi

--

L3: Tästä tulee semmonen, mmm nainen, joka laittaa tätä että "ei saa mennä"

H: Okei. Mikä se nainen on, tai mitä se tekee vaikka työkseen?

L3: Semmosta suojelua, tai semmosta

Kuten esimerkistä 9 ja kuvasta 5 tulee esiin, L3 piirustuksessa esiintyvä ”turvanainen” on aktiivinen ympäristötoimija, hän suojelee ympäristöä laittamalla merkkinauhoja kaatumassa olevien puiden ympärille. Turvanaisen työ on lapsen mukaan *suojelua*, jonka voi esimerkin 9 perusteella tulkita olevan luonnonympäristön suojelemista, toimintaa ympäristön hyväksi.



Kuva 6. Kaivuri kaivaa puiden kantoja pois maasta (L4).

Kuvan 6 toimijana on kaivuri, joka poiketen muista kuvien toimijoista toteuttaa toimintaa, joka ei ole ympäristötoimijuutta siihen teoreettiseen määritelmään pohjaten, jolla määrittelen ympäristötoimijuuden tässä tutkimuksessa.

Esimerkki 10

H: Mitäs toi tekee toi kaivuri täällä sun piirustuksessa? (kysyy L4:ltä)

L4: Ööö, rikkoo puita... (-) Niin siis tuossa on kanto.

H: Niin. Miks se rikkoo niit puita?

L4: Noo se rikkoo luontoo, koska se ei tajua et sitä ei saa rikkoo

H: Okei, onks se sit ympäristölle mukava vai sitte ei-mukava teko rikkoo niitä puita?

L4: Ei-mukava.

--

H: ...ku tässä on enää tää yks kanto jälellä, nii onks ne kaikki muut puut, tai kaikki puut kaadettu sieltä mitä näkyy

L4: Ja, ja sit ne on revitty ne kannotki sieltä pois

H: Kannotki on revitty pois, joo. Nii onks tää enää viimeinen kanto menossa?
(L4 nyökkää)

Esimerkissä 10 L4 kertoo kuvansa (kuva 6) tapahtumista. Kuvassa on metsä, jonka kaikki puut on kaadettu, enää on jäljellä yksi kanto, joita kaivuri kaivaa ylös. Kuvassa näkyy yhden kannon lisäksi enää *vuoria ja kiviä*. Kuvattu teko on päinvastaista ympäristönsuojeluun nähden; siinä rikotaan luontoa, joka on piirustuksen tehneen lapsen mukaan asia, jota "ei saisi tehdä". Lapsi kertoo lisäksi kaivurin tietämättömyydestä asiasta olevan syy siihen, miksi kaivuri toimii kuten toimii.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä esiopetusikäisillä lapsilla on ympäristönsuojelusta ja ympäristötoimijuudesta. Erittelin tulokset kahden tutkimuskysymyksen mukaan; käsitykset ympäristönsuojelusta ja käsitykset ympäristötoimijuudesta. Lasten käsityksissä ympäristönsuojelusta nousi esille, kuinka ympäristönsuojelu voidaan käsittää sekä luonnonympäristön itseisarvoisena suojeluna ja säilyttämisenä, että myös luonnonympäristössä tapahtuvana ihmisiä suojelevana toimintana (ks. luku 5.1.2). Ympäristönsuojelun nähtiin tapahtuvan paikkoina lähinnä luonnonympäristöissä, eikä niinkään ihmisten rakentamissa ympäristöissä.

Ympäristötoimijuutta lapset kuvailivat sekä kerronnan että kuvallisen ilmaisun keinoin. Suurin osa piirustuksista ja kerronnasta ilmensi ympäristötoimijuutta kuvussa 3.2 rajatun määritelmän mukaan, eli toimintaa, jossa tavoitteena oli ympäristönsuojelu ja ympäristölle hyvien asioiden tekeminen, sekä jossa oli mahdollisuus valita toimia toisin (ks. esim. Cantell ym. 2020, 210-211; Koskinen 2010, 22-23; Paloniemi & Koskinen 2005; Stern 2000). Ainoastaan yksi haastateltavista kuvasi piirustuksessaan toimijan, joka toteutti toimintaa, jolla oli negatiivisia vaikutuksia ympäristölle.

Tutkimuksen tuloksista voi päätellä ympäristötietouden olevan mahdollistaja ympäristötoiminnalle. Eksplisiittisesti tämä käy ilmi esimerkiksi kuvasta 5, jossa kaivuri kaivaa kantoa maasta. Kuvan piirtänyt lapsi kertoi, ettei kaivuri tiennyt, ettei ole ympäristölle hyväksi kaataa puita ja kaivaa kannot maasta, ja siksi toimii näin. Tämä viittaa siihen, että jos kuvan tekijällä, kaivurilla, olisi ollut tietoutta tekojensa ympäristövaikutuksista, olisi se saattanut toimia toisin. Ympäristötietoisuus oli pohjana myös muiden lapsen piirustuksissa ja kerronnassa, mutta epäsuorasti. Ympäristöasioihin liittyvän ymmärryksen kasvaminen ja siten tietoisuuden lisääntyminen oli esillä Trottin (2020) tutkimuksessa, jossa havaittiin lasten ymmärryksen ja uskon ilmastonmuutosta kohtaan lisääntyneen

osallistavaan ympäristöohjelmaan osallistumisen jälkeen. Trott (2020) havaitsi myös lasten olleen motivoituneita ja inspiroituneita lisääntyneestä tietoisuudesta, ja halukkaita toimimaan vähentääkseen ympäristöön kohdistuvaa haitallista käytöstä. Lyytimäki ja Hakala (2008, 232) ovatkin todenneet, että *“ympäristölle annetaan sitä enemmän arvoa, mitä paremmin se tunnetaan”*.

Toisaalta tutkimuksiin pohjautuen voidaan todeta myös, ettei ympäristöasioista oppiminen ja uuden tiedon saaminen itsessään korreloi suoraan kiinnostuneisuutta ympäristöasioihin, eikä ympäristötiedon lisääntyminen automaattisesti tarkoita ympäristövastuullisen toiminnan tai ympäristötietoisien ajattelutavan lisääntymistä (ks. Aarnio-Linnanvuori 2018, 25; Jensen 2002). Tiedon lisääntyminen voi kuitenkin herättää muutoksen yksilön arvojen kehityssuunnissa sekä motivoida miettimään toimintaa ja tottumuksia ympäristönsuojelun näkökulmista (Lyytimäki & Hakala, 232).

Kiinnostavaa tutkimuksen tuloksissa oli myös se, kuinka haastatte luissa ilmeni lasten käsittävän ympäristönsuojelulla tarkoitettavan myös suoraan ihmisiin kohdistuvaa suojelua, suojelemista ympäristössä olevilta vaaroilta. Ympäristönsuojelun merkitys käsitteenä viittaa kuitenkin sen tarkoittavan luonnon ja rakennetun ympäristön suojelua, ylläpitoa sekä säilyttämistä (ks. TEPA-termipankki 2022) ympäristön itsensä vuoksi, ja sitä kautta epäsuorasti ihmisten hyvinvoinnin tukemiseksi. Lapsen ja aikuisen tapa ajatella on erilainen, eikä täten lasten maailmaa ja kuvaa todellisuudesta voi täysin luotettavasti tarkastella aikuisen logiikalla. Lasten erilainen tapa nähdä ja ymmärtää asioita ei kuitenkaan tarkoita, että lapsi ymmärtäisi asian *“väärin”*, vaan hän ymmärtää sen itselleen oikeaksi omasta näkökulmastaan. (Roos 2015, 41).

Kuten jo luvussa 2 todettiin, ympäristönsuojelun ja kestävän kehityksen äärellä oltaessa nousevat väistämättä esiin näiden ilmiöiden politisoituneisuus sekä arvolatautuneisuus. Tämän tutkimuksen tuloksissa havaittiin myös ympäristönsuojelun ja ympäristötoimijuuden liitännäisyys ympäristöarvoihin, ja kokemukseen siitä mikä on oikein ja mikä väärin ympäristön kannalta (ks. luku 5.2; kuva 6, esimerkki 10). Aarnio-Linnanvuori (2018, 31) esittää tämän ympäristökasvatuksen haasteeksi. Ympäristöongelmiin liittyvät arvoristiriidat herättävät

tunneperhjaisia reaktioita sekä eriäviä mielipiteitä liittyen esimerkiksi opetuksen ja kasvatuksen sisältöihin niiden osalta. Kuten varhaiskasvatuksessa, on perusopetuksessakin opetusta määrittävänä periaatteena sen neutraalius, eivätkä kasvatusta ja opetus saa pohjata minkäänlaiseen poliittiseen tai uskonnolliseen ideologiaan. Sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa että varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan kuitenkin yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja osallistuminen (Opetushallitus 2014, 2022). Onkin tärkeää tarkastella, millaisia poliittisia ja arvopohjaisia latauksia ympäristökasvatukseen liittyy. Ovatko arvot kasvatuksen työkaluna vai päämääränä?

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus keskittyi tulkitsemaan otokseltaan pienen ja rajatun joukon käsitteiksi tutkimuksen kohteena olleista ilmiöistä (ympäristönsuojelu ja ympäristötoimijuus) eikä tapausluontoisuutensa vuoksi ole laajemmin yleistettävissä tai täysin siirrettävissä. Tutkimuksen tavoitteena ei toisaalta ollutkaan luoda tietoa, jonka pohjalta olisi mahdollista tehdä yleistyksiä, vaan tuoda esille katsaus lasten ajatusmaailmasta ympäristöaiheiden tiimoilta. Tutkimuksessa huomattiin, etteivät tutkittavien ajatukset tutkimusaiheesta olleet aina yhteneväisiä tutkimuksen teoreettisen pohjan kanssa. Ympäristönsuojelu ei lasten käsittämänä vastannut aina sitä, mitä se teoreettisen määritelmän mukaan tarkoittaa (ks. luku 6.1).

Eskola ja Suoranta (2014, 211) toteavat tutkijan olevan tutkimuksensa keskeisin työväline, ja luotettavuuden kriteeri. Tämän tunnustaminen on lähtökohtana niin luotettavuudelle kuin itse tutkimuksen tekemiselle. Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan rooliani ja valintojani tutkijana tämän tutkimuksen eri vaiheissa mahdollisimman tarkkaan. Lisäksi kuvasin mahdollisimman täsmällisesti tutkimukseen osallistujia ja aineistonkeruuprosessia sekä varsinaista aineistoa. Tutkimus toteutettiin tieteellisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti ja sen ulkopuolinen henkilö arvioi sekä tutkimuksen tuotoksia että tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. Nämä osaltaan lisäävät tutkimuksen vahvistettavuutta ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajarvi 2009, 138-139).

Tutkijana tein tulkintoja lasten vastauksista ja kerronnasta, sekä kysyin tarkentavia kysymyksiä, jotka tahtomattani saattoivat suunnata lasten vastauksia ja ajattelua enemmän sellaiseen suuntaan, jota itse odotin haastattelun tuottavan tai olevan linjassa teorian kanssa. Pyrin olemaan kysymysteni ja tarkennuksieni kanssa mahdollisimman neutraali, tekemättä oletuksia tai asettamatta odotuksia lasten vastauksille. Sama päti myös piirustusten ja niistä kerronnan suhteen; kysyin lapsilta mitä kuvassa on, mitä siinä tapahtuu ja miksi. Tutkimukseni vastaavuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138) vahvistamiseksi kuvasin tutkimustuloksia seikkaperäisesti esimerkkien ja lasten piirustusten kautta.

Haastattelussa kokemattomuuteni tutkimushaastattelujen teossa näkyi, sillä lapsille esittämäni kysymykset eivät aina olleet tarpeeksi selkeästi muotoiltuja tai yksinkertaisia. Vaikka haastattelu olikin muodoltaan puolistrukturoitu, sisälsi se lopulta tarkentavia lisäkysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta. Toisaalta olinkin ajatellut haastattelurungon olevan enemmän suuntaa antava kuin määrittävä, ja näin varautunut ennustamattomiin tekijöihin, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 139) määrittävät yhdeksi luotettavuuden kriteeriksi tutkimustilanteessa vaihtelua aiheuttavien tekijöiden arvioimisen. Jälkikäteen tutkimustilannetta arvioidessa totesin, että paikoittainen epäselvyys haastattelun kysymyksissä ja etenemisessä saattoi vaikuttaa lasten vastauksiin haastattelutilanteessa tai haastatteluun keskittymiseen. Selkeästi muotoillut kysymykset helpottavat vastaamista, etenkin kun kyseessä on abstraktimpi aihe. Lisäksi liiallinen jaarittelu tai epämääräisyys saattaa viedä keskittymistä ja mielenkiintoa pois haastattelusta, ja vaikuttaa näin haastattelun tuloksiin. Haastattelutilanteet olivat myös keskenään erilaisia ja vaativat erilaisia tarkennuksia tai lisäkysymyksiä. Vastauksissa oli paikoin vaillinaisuutta tai merkitysten epäselvyyttä, jolloin tarkennukset olivat paikallaan. Kaiken kaikkiaan koin silti, että haastattelut olivat onnistuneita ja tuottivat materiaalia, jota oli helppo analysoida.

Eskola ja Suoranta (2014, 94) toteavat luottamuksen olevan avainasia tutkimushaastatteluissa. Koin, että lapsia haastatellessa struktuuriltaan joustavampi haastattelu lisäsi lasten rentoutta ja luottamusta tutkijaan haastattelutilanteessa. Haastattelujen ollessa parihaastatteluja, sisältyy niihin pohdinta siitä, tulivatko kaikki haastateltavat tasapuolisesti kuulluksi. Pyrin haastattelua tehdessäni tietoisesti kysymään kaikilta haastatelluilta heidän käsityksiään ja vastauksiaan varmistaakseni tämän. Jokaisella haastatellulla lapsella oli tilaa ja mahdollisuus kertoa omat käsityksensä, ajatuksensa ja tulkintansa tutkimuksen aiheista. Parihaastattelu tarjosi myös lapsille tukea toisistaan haastattelun aikana.

Tutkimuksesta saaduista tuloksista löytyi samankaltaisuuksia aiempien tutkimusten kanssa. Tämä lisää tutkimuksen *vahvistuvuutta* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Aiemmat tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan samankaltaisia aspekteja, kuin oma tutkimukseni, mutta erilaisista näkökulmista tai erilaiseen tutkimusjoukkoon kohdistuen. Tutkimukset, joita käsittelin pohdinnassa tulosten ohella, suuntautuivat yleensä tutkimaan ympäristöaiheita koululaisten näkökulmasta, tai ympäristökasvatusta ja -toimijuutta yleisemmällä tasolla. Valitsin tutkimukset tulosten tarkastelun juuri näiden näkökulmien perusteella.

Tutkimukseni oli alun perin tarkoitus keskittyä tarkastelemaan sitä, millaisina lapset näkivät omat mahdollisuutensa ympäristötoimijoina, mutta aineistonhankinnan myötä tutkimus päättyi kuvaamaan lasten käsityksiä ympäristötoimijuudesta yleisellä tasolla. Vaikka osa lapsista kertoi ja kuvasi toimintaa, jota he itse voisivat tehdä, olivat esimerkit kuitenkin enemmän yleisiä kuin spesifisti tiettyyn toimijaan, kuten heihin itseensä, liitettäviä. Tutkimuskysymykseni ja tutkimuksen lähtökohdat muuttuivat siis hieman haastattelun jälkeen.

Jatkotutkimusten kannalta olisi kiinnostavaa tutkia nimenomaan lasten käsitystä omasta toimijuudestaan ja omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöasioiden suhteen. Lasten omiin toimijuuden kokemuksiin ympäristöasioiden tiimoilta on jo tehty tutkimusta, (ks. Esim. Caiman & Lundegård 2014) mutta se keskittyy enemmän tarkastelemaan lasten toimijuutta ulkopuolelta, eikä niinkään lasten itsensä näkökulmista. Kiintoisia jatkotutkimusaiheita

olisivat myös ympäristöarvojen ja ympäristökasvatuksen keskinäiseen suhteeseen liittyvät eettiset kysymykset, etenkin varhaiskasvatuksen kannalta tarkasteltuna.

Tutkimuksen teoreettinen pohja pureutui ympäristökasvatukseen ja sen eri muotoihin sekä näkyvyyteen varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa. Merkittävä teema jatkotutkimusta ajatellen voisi olla myös ympäristökasvatuksen eri osa-alueiden konkreettinen näkyvyys ja toteutuminen varhaiskasvatuksen arjessa, etenkin toimijuuteen, osallistumiseen ja vaikuttamiseen liittyen. Caiman ja Lundegård (2014) totesivat tutkimuksessaan, että lasten toimijuuteen liittyy tietoinen valinta toimia ympäristön puolesta, ja kuten luvussa 3.2 todettiin, ovat ympäristökansalaisuus ja ympäristötoimijuus kuitenkin nähtävissä ympäristökasvatuksen tavoitteina (Koskinen 2010, 32). Mutta tuleeko tämä ilmi varhaiskasvatuksessa toteutettavan ympäristökasvatuksen käytännöissä? Vaikka lasten ympäristötoimijuuteen vaikuttavat kotoa opitut arvopohjaiset ja tunnepohjaiset tekijät, on kasvatuksella ja koulutuksella merkittävä rooli toimijuuden tukemisessa.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiainerajat- Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsinki: Unigrafia.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Caiman, C. & Lundegård, I. 2014. Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental education research* 20 (4), 437-459. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.812722>
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60-81.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kulluttajantutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008; 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, B. B. 2002. Knowledge, action and proenvironmental behaviour. *Environmental Education Research* 8 (3), 325-334. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Jensen, B. B. & Schnack, K. 1997. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research* 3 (2), 163-178.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. 2018. Mapping the field: What are values and values education about? Teoksessa E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (toim.) *Values education in early childhood settings: Concepts, approaches and practices*. Cham: Springer, 13-32.
- Jeronen, E., Jeronen, J. & Raustia, H. 2008. Environmental education in Finland - A case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental & Science Education* 4 (1), 1-23.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

- Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Verkkoinaisto: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettis-metodologisetviitekehukset/fenomenografia/> Viitattu 11.3.2022.
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Lehtinen, A-R. 2002. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89-114.
- Lyytimäki, J. & Hakala, H. 2008. Ympäristön tila ja suojele Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Mykrä, N. 2021. Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä. Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta. Joensuu: PunaMusta Oy – Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 700 - 2022. Helsinki: Opetushallitus.
- Palmer, J. 1998. Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. London; New York: Routledge.
- Paloniemi, R. & Koskinen, S. 2005. Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra 117 (1), 17-32.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pihkala, P. & Arokanto, C. 25.04.2022. Alle kouluikäisten ympäristötunteet. Ympäristöahdistus.fi verkkoartikkeli. Luettavissa: <https://www.ymparistoahdistus.fi/artikkelit/alle-kouluikaisten-lasten-ymparistotunteet/>
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes print.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Stern, P. C. 2000. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. Journal of Social Issues 56 (3), 407-424.

- Sund, L. & Öhman, J. 2014. On the need to repoliticise environmental and sustainability education: rethinking the postpolitical concensus. *Environmental Education Research* 20 (5), 639–659.
- TEPA-termipankki. *Ympäristönsuojelu*. <https://termipankki.fi/tepa/fi/haku/ymp%C3%A4rist%C3%B6nsuojelu> Viitattu 26.7.2022.
- Trott, C. D. 2020. Children's constructive climate change engagement: Empowering awareness, agency, and action. *Environmental Education Research*, 26 (4), 532-554
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä -Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 48 (5), 456-468.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009 & 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojeluteeissä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-31.
- Ympäristöministeriö. 2015. Ympäristökasvatuksen ja ympäristötietoisuuden kehittäminen. Ympäristöministeriön raportteja 18. Helsinki: Ympäristöministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10138/154138/YMra_18_2015.pdf?sequence=1

LIITTEET

Haastattelurunko

Haastattelurunko

Aloitin haastattelun juttelemalla lasten kanssa kuulumisista, luoden rentoa ja luottamuksellista tunnelmaa jutustelulla.

Kerron lapsille mitä aiomme tehdä; että olen tullut tekemään tutkimusta, millainen tutkimus on kyseessä ja mikä on lapsen rooli tutkimuksessa, sekä mitkä ovat hänen oikeutensa (anonymiteetti, mahdollisuus tutustua valmiiseen tutkimukseen).

Varsinainen haastatteluosuus:

- Ympäristönsuojelu ja kestävä kehitys käsitteinä
 - o Tiedätkö mitä tarkoittaa ympäristönsuojelu? Mikä on sitä ympäristöä, jota suojellaan? Entä kestävä kehitys (ekologisesti kestävä kehitys)?
 - Jos siltä näyttää, pohditaan myös ekologisuuden käsitettä. Pääosassa kuitenkin ympäristönsuojelu, sillä koen sen olevan helpoiten ymmärrettävä.
 - pohditaan yhdessä käsitteiden merkityksiä, jos ei tule vastauksia/pohdintoja lapsilta kerron asiasta itse lyhyesti alla olevien lainausten pohjalta:

Ympäristönsuojelu on toimintaa, jonka tavoitteena on ratkaista, lievittää ja ennaltaehkäistä ympäristöongelmia. Ympäristönsuojelun yleisten tavoitteiden voidaan katsoa olevan luonnonympäristön suojeleminen, ihmisen hyvinvoinnin turvaaminen ja kestävä kehityksen edistäminen. Ympäristönsuojelulla pyritään

luomaan terveellinen, turvallinen, viihtyisä ja esteettinen ympäristö sekä turvaamaan luonnon monimuotoisuus ja tulevien sukupolvien oikeudet hyvään ympäristöön. Ympäristönsuojelu perustuu myös luonnon itseisarvon kunnioittamiseen. (Hakala & Välimäki 2003)

Kestävän kehityksen moninaisista määritelmistä lähes kaikki painottavat luonnon arvoja ja moninaisuutta ja tulevia sukupolvia ja heidän oikeuksiaan – . Kestävä kehitys on sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Peltomäki, 1997)

- Toimijuus
 - o Minkälaiset teot ovat ympäristöystävällisiä/ ovat ympäristönsuojelua? Minkälaiset eivät?
 - o Minkälaisia asioita sinä teet/ voisit tehdä, jotta suojelisit ympäristöä? / Millä tavoin voisit olla ystävällisempi ympäristöä kohtaan (tai ympäristölle)?

→ Tämän vaiheen alussa tuon esille piirtämisen mahdollisuuden, että aiheesta voi piirtää kuvan ja kertoa sen avulla.

Haastattelun runko ei ole liian määrittävä, vaan enemmänkin suuntaa antava. Haluan haastattelussa jättää tilaa lasten omalle pohdinnalle ja keskustelulle.